

# ROTAS ORIENTE

REVISTA DE ESTUDOS  
SINO-PORTUGUESES

东游 · 中葡国别研究

Road to the East. Journal of Chinese-Portuguese Studies



universidade de aveiro  
instituto confúcio  
阿威罗大学孔子学院



大连外国语学院  
DALIAN UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES



3

2023

## FICHA TÉCNICA 图书编目数据 TECHNICAL INFORMATION

### TÍTULO 书名 TITLE

**Rotas a Oriente.** Revista de estudos sino-portugueses  
东游·中葡国别研究

**Road to the East.** Journal of Chinese-Portuguese Studies  
**3 (2023)**

### EDITORES-CHEFES 主编 CHIEF EDITORS

Carlos Morais  
Universidade de Aveiro  
Cheng Cuicui  
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian

### EDITORES ASSOCIADOS 副主编 ASSOCIATE EDITORS

Ran Mai  
Universidade de Aveiro  
Ying Han  
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian

### CONSELHO EDITORIAL 编委会 EDITORIAL BOARD

António Manuel Ferreira (Universidade de Aveiro); Carlos Morais (Universidade de Aveiro); Carlos Rodrigues (Universidade de Aveiro); Cheng Cuicui (Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian); Fu Qiong (Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian); Han Ying (Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian); Maria do Carmo Vieira da Silva (FCSH, Universidade Nova de Lisboa); Maria Fernanda Brasete (Universidade de Aveiro); Nuno Dias (Universidade de Aveiro); Ran Mai (Universidade de Aveiro); Rosa Lúcia Coimbra (Universidade de Aveiro); Shao Xiao Ling (Universidade de Aveiro); Zélia Breda (Universidade de Aveiro).

### COMISSÃO CIENTÍFICA 学术委员会 SCIENTIFIC COMMISSION

António de Abreu Freire (CLEPUL, Universidade de Lisboa); António dos Santos Queirós (Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Câmara de Cooperação e Desenvolvimento Portugal-China e Observatório da China); António Manuel Lázaro (Universidade do Minho); Carlos Ascenso André (Universidade Politécnica de Macau e Universidade de Coimbra); Cristina Zhou (Universidade de Coimbra); Enrique Huelva Unternbämen (Universidade de Brasília); Fernanda

Ilhéu (ISEG e Amigos da Nova Rota da Seda); Han Lili (Universidade Politécnica de Macau); Henrique Barroso (Universidade do Minho); João Paulo Silvestre (Universidade de Aveiro); João Veloso (Universidade do Porto); Lola Geraudes Xavier (Universidade Politécnica de Macau/Instituto Politécnico de Coimbra); Luís Filipe Barreiro (ESECS, Politécnico de Leiria); Luís Filipe Barreto (Universidade de Lisboa); Manuel Célio Conceição (Universidade do Algarve); Maria Teresa Cid (Universidade de Lisboa); Maria Teresa Roberto (Universidade de Aveiro); Micaela Ramon (Universidade do Minho); Mo Guo (Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau); Paulo Osório (Universidade da Beira Interior); Paulo Pereira (Universidade de Aveiro); Rosa Bizarro (Universidade do Porto); Song Haoyan (Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau); Sun Jianrong (Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau); Sérgio Guimarães de Sousa (Universidade do Minho); Vera Borges (Universidade da Cidade de Macau); Wang Suoying (Universidade de Aveiro); Xu Yixing (Universidade de Estudos Internacionais de Xangai); Yao Jing Ming (Universidade de Macau); Zhang Yunfeng (Universidade Politécnica de Macau) e os membros do Conselho Editorial.

### EDIÇÃO 出版社 EDITION

UA Editora – Universidade de Aveiro

### PERIODICIDADE 出版周期 PUBLICATION FREQUENCY

Anual 年刊 Annual

### CONCEÇÃO GRÁFICA 版面设计 GRAPHIC DESIGN

Carlos Gonçalves

### IMPRESSÃO 印刷 PRINTING

Clássica - Porto

### TIRAGEM 印数 COPIES IN THIS EDITION

150 exemplares

### DEPÓSITO LEGAL 法定送存 LEGAL DEPOSIT

489209/21

### ISSN

2184-9900

### e-ISSN

2795-4080

### URL

<https://proa.ua.pt/index.php/rotasaorient>

### E-MAIL

[revista@rotasaorient.pt](mailto:revista@rotasaorient.pt)

A revista encontra-se agregada no RCAAP e no OpenAire e registada no Sherpa Romeo.



Licença Creative Commons: Atribuição 4.0 Internacional  
知识共享许可证: 国际许可协议 4.0 版  
Creative Commons License: Attribution 4.0 International

### CORRESPONDÊNCIA 联系地址 CORRESPONDENCE

Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro  
Campus Universitário de Santiago  
3810-193 AVEIRO (PORTUGAL)

Dalian University of Foreign Languages  
6 Xiduan Lushun Nanlu  
Lvshunkou District, Dalian – Liaoning Province  
CHINA 116044

© Os direitos permanecem com os autores  
© 作者保留版权  
© Authors retain copyright



# ÍNDICE

- 7** Editorial / 序言
- 11** **Uma reflexão sobre o “Caminho” como Vida e História em *O caminhante* de Lu Xun**  
A Reading of the “Road” as Life and History in Lu Xun’s *The Passer-by*  
**Pedro Sobral**
- 33** **A literatura para os mais novos como janelas para as relações interculturais: o caso das personagens chinesas**  
Literature for the youngest as windows to intercultural relations: the case of Chinese characters  
**Glória Bastos**
- 47** **De Ricci a Maigrot: perspectivas sobre a querela dos ritos chineses e a sua dimensão extramissionária, 1603-1693**  
From Ricci to Maigrot: perspectives on the Chinese Rites Controversy and its extra-missionary dimension, 1603-1693  
**Guilherme Miguel Mendes de Sousa**
- 69** **A iniciativa “Uma faixa, uma rota”: do passado para o presente, novos rumos, novas oportunidades**  
The “Belt and Road” initiative: from the past to the present, new directions, new opportunities  
**Jorge Tavares da Silva**

- 85** **Desafios ao Plano do Futebol Chinês: uma análise sobre as naturalizações de futebolistas**  
Challenges to the Chinese Football Plan: an analysis of the naturalization of footballers  
**Emanuel Leite Júnior & Carlos Rodrigues**
- 105** **A língua chinesa como ferramenta de comunicação intercultural e negocial**  
The Chinese language as a tool for intercultural communication and business  
**Anabela Rodrigues Santiago**
- 117** **Gastrodiplomacia e a tradução dos menus chineses: o caso de Aveiro**  
Gastrodiplomacy and the translation of Chinese menus: the case of Aveiro  
**Li Guofeng & Wang Suoying**
- 137** **O conhecimento (inter)cultural veiculado num manual didático chinês de PLE: conteúdos e percurso de aprendizagem**  
The (inter)cultural knowledge conveyed in a Chinese PFL teaching manual: contents and learning path  
**Jiaqi Li & Luís Filipe Barbeiro**
- 161** **Objetos nulos e aquisição de pronomes clíticos em português L2 – Dados de compreensão de falantes nativos de chinês**  
Null objects and acquisition of clitic pronouns in L2 European Portuguese – Data from comprehension of Chinese learners  
**Wenjun Gu**
- 181** **Reescrita: O potencial dos textos catalisadores**  
Rewriting: The potential of catalysing texts  
**Luís Filipe Barbeiro**

- 199** **A análise crítica do discurso em contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira: métodos e recursos**  
Critical Discourse Analysis in teaching and learning Portuguese as a Foreign Language: methods and resources  
**Marta Filipe Alexandre & Inês Conde**
- 221** **Estágios na licenciatura em Tradução e Interpretação Português-Chinês / Chinês-Português do Politécnico de Leiria: Escolha de entidades cooperantes**  
Internships in the degree in Translation and Interpreting Portuguese-Chinese / Chinese-Portuguese of the Polytechnic of Leiria: Choice of participating entities  
**Fausto Caels, Romain Gillain & Flávia Coelho**
- 243** **Concurso Artes em diálogo – Prémio Instituto Confúcio 2022**
- 245** **1.º Prémio 一等奖**  
**Fanrui Yuan, Junyan Ren & Linshu Wang**
- 249** **2.º Prémio 二等奖**  
**Sun Xiaowan & Chen Tianyang**
- 253** **3.º Prémio 三等奖**  
**Margarida Alexandre**



# Editorial

**Rotas a Oriente. Revista de estudos sino-portugueses** é coeditada pela Universidade de Aveiro, através do seu Instituto Confúcio, e pela Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (R. P. China), com o objetivo de promover a publicação de investigação científica no âmbito dos estudos sino-portugueses.

Com periodicidade anual e livre acesso, a revista está aberta a contribuições relativas a estudos sino-portugueses, no âmbito das seguintes áreas:

- Literatura;
- Linguística;
- Tradução;
- Ensino e aprendizagem do português e do chinês como línguas não maternas;
- Artes;
- História das relações sino-portuguesas;
- Estudos interculturais;
- Iniciativa “Uma faixa, uma Rota”.

A revista publica textos inéditos (em papel e online), não submetidos a outros periódicos, em português, inglês e chinês, de acordo com as normas estipuladas na Licença Creative Commons CC BY 4.0.

Os textos submetidos devem obedecer às regras estabelecidas no GUIA DE ESTILO da revista (*vide* <https://proa.ua.pt/index.php/rotasaorient>).

Este terceiro número apresenta 12 estudos que contemplam todas as áreas temáticas previstas para a revista.

*Os Editores*

# Editorial

**Rotas a Oriente. Revista de estudos sino-portugueses** (*Road to the East. Journal of Chinese-Portuguese Studies*) is co-edited by University of Aveiro, through its Confucius Institute, and Dalian University of Foreign Languages (P. R. China), with the aim of promoting the publication of scientific research in the field of Sino-Portuguese studies.

This free access journal is published annually and is open to contributions relating to Sino-Portuguese studies, within the following areas:

- Literature
- Linguistics;
- Translation;
- Teaching and learning Portuguese and Mandarin as foreign languages.
- Arts;
- History of Sino-Portuguese relations;
- Intercultural studies;
- The “Belt and Road” initiative.

The journal publishes as yet unpublished texts (in print and online), that have not been submitted to other journals, in Portuguese, English and in Chinese, under the terms of the Creative Commons License CC BY 4.0.

Submitted texts must comply with the rules established in the journal's STYLE GUIDE (see <https://proa.ua.pt/index.php/rotasaoriente>).

This third issue presents 12 studies that cover all the thematic areas planned for the journal.

*The Editors*

# 序言

《东游·中葡国别研究》系葡萄牙阿威罗大学、阿威罗大学孔子学院与中国大连外国语学院以推广中葡国别研究为目的共同策划和出版的学术期刊。

本期刊以年刊的方式面向公众发行,以中葡国别研究为主题,包含以下各专业领域:

- 文学;
- 语言学;
- 翻译;
- 对外葡语及对外汉语教学;
- 艺术;
- 中葡关系史;
- 跨文化研究;
- “一带一路”倡议。

本期刊接收葡语、英语和汉语撰写的未经发表、未向其他期刊投稿的文章。遵循《知识共享许可协议》(4.0国际版)。

稿件必须符合杂志格式规范 (参见: <https://proa.ua.pt/index.php/rotasaorienta>)。

第三期收录本学术期刊各专业领域论文共12篇。

期刊编辑



# Uma reflexão sobre o “Caminho” como Vida e História em *O caminhante de Lu Xun*

## A Reading of the “Road” as Life and History in Lu Xun’s *The Passer-by*

Pedro Sobral

Universidade de Macau  
Departamento de Língua e Literatura Chinesa  
ps\_sobral@hotmail.com  
ORCID: 0000-0002-0297-7427

### RESUMO

A peça *O caminhante* destaca-se na bibliografia de Lu Xun tanto pelos seus aspetos formais como pela forma como reflete o ambiente social na China dos anos 1920 e o desespero existencial perante a finitude da vida e o futuro da pátria do autor. Para além de entender o protagonista da peça como um avatar do próprio Lu Xun, o presente ensaio procura também conceber o “mundo” de *O caminhante* como um fenómeno de “espacialização do tempo”, onde tempo e espaço se encontram dispostos em torno de um eixo unidirecional. Inseridas neste contexto, as demais personagens com as quais o Caminhante se cruza são lidas não apenas como fases distintas da vida humana, mas também como representativas do passado e do futuro da própria China.

### PALAVRAS-CHAVE

Lu Xun, *O caminhante*, oposição ao desespero, Estrada, morte, espacialização do tempo.

### ABSTRACT

Lu Xun’s *The Passer-by* stands out amongst Lu Xun’s *oeuvre* both due to its formal aspects and the way it reflects the author’s existential despair in the face of the finitude of life and the future of his homeland. In addition to understanding the protagonist of the play as an avatar of Lu Xun himself, the present essay also seeks to conceive the “world” of *The Passer-by* as a phenomenon of “spatialization of time”, where time and space are arranged around a unidirectional axis. Inserted in this context, the other characters with whom the Passenger comes across are read not only as distinct phases of human life, but also as representing the past and future of China itself.

### KEYWORDS

Lu Xun, *The Passer-by*, opposition to despair, “Road”, death, spatialization of time.

## Introdução

Na vasta e celeberrima bibliografia literária de Lu Xun, um texto destaca-se tanto pelos seus aspetos formais como pela sua carga fortemente simbólica. Falamos da peça *O caminhante* (过客 *guo ke*, traduzida em português por Sun Lam e Luís Cabral), parte da coletânea intitulada *Ervas Silvestres* (野草 *ye cao*) escrita entre 1924 e 1925. O único texto em formato dramático na obra, é datado de 2 de março de 1925 e foi publicado no dia 9 do mesmo mês, no número 17.º da revista *Fio da Palavra* (语丝 *yu si*).

*O caminhante* caracteriza-se pela ausência de contexto e de enredo, um ambiente ermo e inóspito, e personagens cujo simbolismo não ilude o olhar do leitor menos atento. A personagem central da peça, o Caminhante que lhe dá o título, é geralmente entendida como um autorretrato de Lu Xun, um avatar do autor (Lee, 1985, p. 19). No entanto, ao entender *O caminhante* como mero autorretrato (H. Chen, 2016; Yi, 2019; Yu & Fan, 2011), corremos o risco de focar em demasia a personalidade do protagonista e o modo como este reflete o estado de espírito do próprio Lu Xun, perdendo de vista o modo como está contruído todo o universo espaço-temporal que o envolve. Por exemplo, porque temos apenas três personagens, e de idades tão diferenciadas? Porque é que nos é dito que a ação decorre "ao pôr do sol"? Por que razão os únicos marcos espaciais que nos são fornecidos são árvores e tijolos a nascente, e túmulos a poente, precisamente a direção do percurso do Caminhante?

O presente ensaio propõe, sem negligenciar o Caminhante como reflexo da ansiedade existencial de Lu Xun, conceber o universo dramático de *O caminhante* como estando centrado num "caminho" unidirecional ao longo do qual o autor dispõe diversos elementos do seu imaginário trágico. Procuraremos demonstrar como este eixo unidirecional possui propriedades tanto espaciais como temporais, fenómeno ao qual chamaremos de "espacialização do tempo". Esta espacialização do tempo é reflexo de uma reformulação da noção de temporalidade, segundo a qual o "novo" e desejável é definido no contexto de um trajeto histórico que, à semelhança do caminho do Caminhante, é linear e unidirecional. É ao longo de um eixo espaço-temporal com tais características, que, em *O caminhante*, vemos

---

<sup>1</sup> A versão portuguesa do texto utilizada no presente artigo segue a tradução de Sun Lam e Luís Cabral publicada pelas Edições Cotovia, que fazemos acompanhar pelo original em chinês. As traduções do autor do artigo serão assinaladas como tal.

o protagonista constituir-se e afirmar-se enquanto indivíduo, através de uma relação dialética e por vezes antagónica com o Velho e a Menina.

Em resposta ao pertinente apelo da Doutora Cristina Zhou em *Lu Xun: utilidade e viabilidade do seu estudo em Portugal* (Zhou, 2021), o presente texto procura constituir uma tentativa preliminar de introdução, junto do público lusófono, de um texto que se afigura de primordial relevância para se entender Lu Xun enquanto escritor, intelectual e indivíduo (no sentido kierkegaardiano do termo). A leitura que de seguida se apresenta procura entender o “caminho” que serve de núcleo da peça tanto enquanto trajeto da vida do Caminhante/Lu Xun como enquanto trajetória histórica da nação chinesa. Colocadas neste contexto, as personagens do Velho e da Menina, com as quais o Caminhante se cruza, representam igualmente não só fases distintas da vida humana, como também o passado e o futuro da própria China.

## ***Ervas Silvestres e o seu tempo***

A primeira metade dos anos vinte do século XX correspondeu à estadia de Lu Xun em Pequim enquanto docente universitário e foi um período particularmente prolífico da vida do autor<sup>2</sup>. Tal produtividade não pode ser divorciada do clima intelectual e da instabilidade sociopolítica que se faziam sentir. O governo de Pequim (conhecido como Governo de Beiyang) era controlado por senhores da guerra que, por várias vezes, capitularam perante as exigências das potências ocidentais e de um Japão cada vez mais expansionista. Tais humilhações resultaram em numerosos movimentos sociais e protestos de grande dimensão, o maior e mais emblemático dos quais ocorreu a 4 de maio de 1919, no rescaldo da primeira grande guerra, em resposta à entrega ao Japão dos territórios chineses outrora detidos pela Alemanha derrotada. Em tais movimentos e protestos, preocupações sociais e de salvação nacional misturavam-se com questões de cultura e linguagem, fazendo com que a reforma da literatura adquirisse implicações ideológicas e políticas. Em lugar algum essa fusão entre política e linguagem

---

<sup>2</sup> Durante o período em que lecionou em Pequim, Lu Xun escreveu mais de duas dúzias de pequenas histórias, que fazem parte das antologias *O Chamamento* (呐喊 *nahan*, 1923), *Hesitação* (彷徨 *panghuang*, 1926), os poemas que constituem *Ervas Silvestres* (1927), os dois volumes de *Huagai Ji* (华盖集, 1926-1927) e os dois volumes da *Breve História da Ficção na China* (中國小說史略 *zhongguo xiaoshuo shilüe*).

foi mais evidente que nas páginas da revista *Nova Juventude* (新青年 *xin qingnian*) (Wang, 1999, pp. 19–20)<sup>3</sup>.

Num texto publicado poucos anos antes do seu prematuro falecimento em 1936, Lu Xun reflete sobre esta etapa da sua carreira, referindo-se tanto ao caos político e social da época como ao desespero e à ansiedade que marcaram grande parte da sua escrita:

Tendo assistido à Revolução de 1911, à Segunda Revolução<sup>4</sup>, à proclamação de Yuan Shikai como Imperador<sup>5</sup> e à restauração de Zhang Xun<sup>6</sup>, fui-me tornando cada vez mais céptico, o que me deixou bastante desapontado e desanimado. [...]

Mais tarde, o grupo da Nova Juventude dispersou-se<sup>7</sup>. [...] Vendo a forma como os meus próprios companheiros de armas mudavam de campo e

<sup>3</sup> A revista *Nova Juventude* (新青年 *xin qingnian*, também conhecida como *La Jeunesse*) foi fundada por Chen Duxiu, um dos futuros fundadores do Partido Comunista Chinês, em 1915 em Xangai. Inicialmente conhecida como *Revista da Juventude* (青年杂志 *qingnian zazhi*), mudou de nome para *Nova Juventude* com a mudança de sede para Pequim em 1917. A publicação reuniu nas suas páginas personalidades como Hu Shi, Li Dazhao, Lu Xun e o seu irmão Zhou Zuoren, assim como, posteriormente, Mao Zedong. "Diário de um Louco", o primeiro conto de Lu Xun em chinês vernacular, foi aí publicado em 1918. A publicação veio a tornar-se o estandarte intelectual do Movimento da Nova Cultura, uma voz em defesa do individualismo, da ciência, da democracia e da revolução literária (i.e. a generalização e reforma do vernáculo) como pré-condição para a reforma das mentalidades.

<sup>4</sup> Movimento lançado em julho de 1913 por Sun Yat-sen em resposta à crescente monopolização do poder político pelo então presidente da República da China Yuan Shikai (袁世凯 *yuan shikai*). Devido à falta de financiamento, armas e mantimentos, o movimento foi rapidamente derrotado pelas forças de Yuan.

<sup>5</sup> Em finais de 1915, Yuan Shikai movimentou os seus apoios políticos em Pequim de forma a ser convidado para se tornar imperador. Confrontado com uma oposição generalizada por parte das províncias e desgastado por problemas de saúde, Yuan acabou por desistir das suas ambições imperiais. Veio a falecer escassos meses depois, em junho de 1916.

<sup>6</sup> Zhang Xun (张勋 *zhang xun*), um senhor da guerra leal à caída dinastia Qing, liderou em julho de 1917 um golpe de estado para devolver o trono ao último imperador Pu Yi.

<sup>7</sup> A agudização das clivagens políticas entre liberais e radicais de esquerda no rescaldo do 4 de Maio refletiu-se na crescente politização da revista *Nova Juventude*. A viragem de diversos elementos chave do seu quadro editorial para o radicalismo político culminou com a formação, por Chen Duxiu, do Partido Comunista Chinês em 1921. Divergências de cariz político entre os intelectuais da *Nova Juventude*, nomeadamente entre Chen e o mais conservador Hu Shi (apoiado por Lu Xun e pelo irmão deste), levaram a que Chen acabasse por mover a *Nova Juventude* para Guangzhou, convertendo-a num órgão do Partido Comunista. Hu Shi fundou a sua própria revista em Pequim.

tendo sido rotulado de “escritor”, continuei, como antes, a deambular pelo deserto. [...] Sempre que sentia disposição para tal, compunha uns pequenos textos que, com algum exagero, podiam ser considerados prosa poética. Tendo acabado de os escrever, compilei-os num volume ao qual dei o título de “Ervas Silvestres”<sup>8</sup>.

A coletânea *Ervas Silvestres* é dominada por escritos em prosa poética (散文诗 *sanwen shi*), um género surgido com a influência estrangeira e que constituía ainda uma novidade no panorama literário chinês da segunda década do século XX (Tang, 1998, p. 131). Resultando da fusão de prosa e poesia, este estilo literário procurava preservar as funções poéticas do texto lírico mas também libertá-lo de constrangimentos de ordem métrica e fonética (Kaldis, 2000, p. 44). O género é considerado o mais “intimista” entre todas as formas literárias (Qian et al., 1998, p. 50), permitindo uma maior flexibilidade como forma de expressão do microcosmo do autor.

Como bem repara Jeanne Tao (Tao, 2005, p. 57), muitos dos poemas de *Ervas Silvestres* são apresentados como se se tratassem de um diário de sonhos: sete poemas consecutivos são iniciados de modo semelhante, com as palavras “Sonhei que eu...” (我梦见自己 *wo mengjian ziji*). Ainda que *O caminhante* não siga essa regra, as suas características formais dão-nos espaço para conceber a peça como um sonho (ou pesadelo) do autor que se desenrola diante dos nossos olhos. Aqui, imagens de desolação, ruínas e cemitérios, sangue e sepulturas transmitem a angústia existencial e o dilema ontológico de Lu Xun, servindo de constantes lembretes sobre a efemeridade da vida (Cheng, 2013, p. 220). Como tal, *O caminhante* é, sem dúvida, um texto fundamental onde encontramos condensada a filosofia de vida de Lu Xun e os seus anseios relativamente ao futuro do seu país, veiculados através de um universo simbólico que atravessa toda a sua obra literária e ensaística.

Em termos formais, *O caminhante* apresenta-se ao leitor sob a forma de texto dramático, o único com tais características em toda a carreira literária de Lu Xun. Ainda que a motivação subjacente à escrita de *O caminhante* em formato

---

<sup>8</sup> No original 见过辛亥革命, 见过二次革命, 见过袁世凯称帝, 张勋复辟, 看看去, 就看得怀疑起来, 于是失望、颓唐得很了。[...] 后来《新青年》的团体散掉了, 有的高升, 有的退隐, 有的前进, 我有经验了一回同一战线中得或本还是会这么变化, 并且落得一个“作家”的头衔, 依然在沙漠中走来走去 [...] 有了小感触, 就写些短文, 夸大点说, 就是散文诗, 以后印成一本, 谓之《野草》。(Lu, 2005g, pp. 468–469). Tradução e omissões do autor.

dramático não seja claramente discernível, ela é, mais uma vez, sintoma da originalidade artística de Lu Xun e do seu desejo de quebrar convenções literárias e "libertar" géneros literários. As experiências com géneros literários que podemos observar em *Ervas Silvestres*, assim como as características da peça que veremos a seguir, transmitem a ideia de que Lu Xun não se deixava espartilhar por barreiras espaciais, temporais e de género literário. No caso particular de *O caminhante*, o formato dramático permite ao autor criar um ambiente tridimensional onde este joga com contrastes entre imagens e conceitos como vida/morte, passado/futuro, desespero/esperança, conformismo/curiosidade.

O posicionamento destes elementos ao longo do eixo este-oeste que constitui o universo dramático da peça confere a este eixo um carácter tanto de espacialidade como de temporalidade. Por outro lado, a atribuição de um valor simbólico e qualitativo a cada um dos extremos do eixo, assim como a inserção das personagens no seu interior, constitui aquilo a que denominámos de "espacialização do tempo".

Esta "espacialização do tempo" é sintomática de um fenómeno semelhante na história intelectual chinesa. A autêntica revolução intelectual ocorrida com o Movimento de 4 de Maio resultou na adoção de uma análoga concepção hegeliana de temporalidade linear e unidirecional que não só situava a China e o Ocidente moderno na mesma corrente histórica como deixava espaço para a possibilidade de a primeira "apanhar" ou mesmo "ultrapassar" o segundo (Shih, 2001, pp. 50–51). Por outro lado, esta metanarrativa espaço-temporal serviu como base para uma rejeição generalizada da tradição por parte dos intelectuais do Movimento. A "velha" tradição havia-se tornado obsoleta e a "modernidade", assim situada no futuro, era celebrada como ruptura em relação ao passado. Apesar de Lu Xun não partilhar do otimismo evolucionista e das práticas iconoclastas de muitos intelectuais do 4 de Maio, quer-nos parecer que a forma como está construído o universo de *O caminhante* atesta à aceitação de uma concepção linear e progressiva da história mundial em voga nos anos 20.

Se, em termos formais, *Ervas Silvestres* escapa às convenções literárias da época, também *O caminhante* parece fugir às convenções do texto dramático. A peça não possui um enredo particular que lhe serve de justificação, nem tampouco nos mostra um choque entre personagens, uma contradição de circunstâncias ou a feia face da malícia e perversidade humanas. Na peça de Lu Xun, um Caminhante desconhecido, de meia idade e sem origem definida, cruza-se no seu caminho com um Velho e uma Menina, com os quais inicia uma conversa. Aos apelos

do Velho para que interrompa a sua caminhada e descanse, o Caminhante responde com um desejo quase esquizofrênico de prosseguir caminho, o que acaba por fazer no final. Trata-se, no fundo, de uma “tragédia desprovida de eventos ou conflitos”<sup>9</sup>, como Lu Xun escreverá num ensaio de 1935, mas que remete para a tensão existencial que aflige o autor. Como veremos, a tragédia de *O caminhante* advém de uma dolorosa recusa em ceder perante circunstâncias desesperantes, acentuada pela solidão derivada da incapacidade de comunicar com as outras personagens. Compreendendo o dilema existencial do Caminhante, que é também o seu, o leitor sente-se já “em pleno inferno” (Schopenhauer, 1969, p. 255).

### “Resistência ao desespero”: o dilema do Caminhante

É esse dilema maior da condição humana, o da finitude da existência, que vemos personificado no Caminhante. A personagem principal de *O caminhante*, avatar do próprio Lu Xun, é um homem de meia-idade, solitário e desconhecido, desgastado, ensanguentado e incompreendido pelos que o rodeiam. É interessante notar que o encontro do Caminhante com o Velho e a Menina, assim como a conversação que daí advém, são evocativos de um exercício de autorreflexão que, à semelhança do realizado por Dante n' A Divina Comédia, tem lugar “[d]a nossa vida, em meio da jornada”. Por sua vez, o Velho e a Menina, sinónimos de passado e futuro (Lee, 1985, p. 15), parecem também assumir, como veremos adiante, duas posturas associadas a duas fases da vida humana.

Lançando o olhar sobre a personagem do Caminhante, há dois aspetos importantes a destacar: a sua constante hesitação e a solidão que permanentemente o acompanha (Yi, 2019, p. 52). O principal motivo de hesitação do Caminhante deriva de um dilema aparentemente simples: deve ele prosseguir o seu caminho, ou parar para descansar um pouco? Confrontado com os apelos do Velho para que descanse ou até que volte para trás, o espírito do Caminhante divide-se entre desistir dos seus esforços, ou continuar apesar das dores físicas e de uma ausência radical de esperança. Após um breve instante de hesitação ao considerar a sugestão do Velho, responde ele:

客 — [...]那不行!我只得走。回到那里去,就没一处没有名目,没一处没有地主,没一处没有驱逐和牢笼,没一处没有皮面的笑容,没一处没有眶外的眼泪。我憎恶他们,我不回转去! (Lu, 2005b, p. 196)

<sup>9</sup> No original, 近于没有事情的悲剧 (Lu, 2005c, p. 383). Tradução do autor.

*Caminhante: [...] Não pode ser. Eu tenho que continuar. Voltar para trás, onde há sempre quem nos acuse e nos aponte o dedo, onde há sempre os donos da terra, onde há sempre abusos e prisões, onde há sempre falsos sorrisos e muito quem chore lágrimas mentirosas. Não gosto deles, não posso voltar para trás.*

O lugar de onde o Caminhante veio, localizado no extremo oriental do eixo da peça e do qual sabemos restarem meros "tijolos", será familiar a quem conhecer a sociedade da época em que a peça foi escrita. Compare-se a descrição do Caminhante com a que o próprio Lu Xun faz da sociedade chinesa em 1925:

Mas nós mesmos há muito que temos aberto o caminho para isso com as nossas divisões entre o nobre e o vil, o maior e o menor, o superior e o inferior. Somos intimidados e explorados, mas sempre podemos intimidar e explorar outros; somos comidos, mas sempre podemos comer outros. Existe uma hierarquia de controlo estrito que não pode ser abalada e que ninguém deseja abalar.<sup>10</sup>

Este retrato do "canibalismo" da sociedade chinesa, exemplarmente retratado na primeira obra de ficção de Lu Xun *Diário de um Louco* (狂人日记 *kuangren riji*, 1918), encontra eco nas acusações, donos de terras, prisões e abusos mencionados pelo Caminhante. Na prática, apesar de a dinastia imperial ter sido derubada, a economia feudal e o sistema ideológico do feudalismo permaneciam firmes. O povo chinês era obrigado a explorar-se (a "devorar-se") mutuamente para sobreviver, fenómeno que era transversal a todos os patamares de uma sociedade excessivamente hierarquizada. Como se isso não bastasse, a intentada de Zhang Xun havia mostrado que o espectro do passado imperial estava ainda bem presente e que a tentação de "voltar para trás" era algo de muito real.

Deparamo-nos aqui com um indício claro do exercício de "espacialização do tempo" que mencionámos acima. A China imperial e feudal, enterrada há não muito tempo, atormenta ainda o Caminhante com memórias das suas injustiças e hipocrisia. Apesar de o inóspito presente não constituir grande melhoria em relação às ruínas do passado, ele é apenas caminho e luta, tanto para o Caminhante como para nós, que o observamos. O seu verdadeiro objetivo, o destino para

<sup>10</sup> No original, 但我们自己是早已布置妥帖了, 有贵贱, 有大小, 有上下。自己被人凌虐, 但也可以凌虐别人; 自己被人吃, 但也可以吃别人。一级一级的制驭着, 不能动弹, 也不想动弹了。(Lu, 2005f, p. 227)

o qual uma voz o chama, fica a oeste, no futuro. Porém, quando o Caminhante procura indagar sobre esse futuro, percebe que o que o espera são “túmulos” e toma consciência da inevitabilidade da sua morte:

客 — 是的, 这于我没有好处。可是我现在很恢复了些力气了。我就要前去。

老丈, 你大约是久住在这里的, 你可知道前面是怎么一个所在么?

翁 — 前面? 前面, 是坟。

客 — (诧异) 坟?(Lu, 2005g, p. 195)

*Caminhante: Eu sei que a emoção me pode fazer mal, mas agora sinto-me com mais forças. Vou continuar o meu caminho. O senhor deve viver aqui há muito tempo e deve saber o que há lá para a frente.*

*Velho: Em frente? Em frente há os túmulos.*

*Caminhante: (aparentemente surpreendido) Túmulos?*

Túmulos marcam presença frequente no imaginário de Lu Xun, servindo inclusive de título para uma das suas mais célebres antologias. Túmulos e sepulturas incitam à reflexão e impelem-nos a confrontar a nossa mortalidade, sendo símbolos óbvios da finitude da vida humana. No entanto, são também um elemento evocativo da memória dos que já partiram, um veículo de lembrança e, em certos casos, de culto ou devoção. Assim, da mesma forma que evocam a efemeridade da vida, túmulos servem, ao mesmo tempo, para negar o vazio da existência, uma vez que permanecem neste mundo bem depois de dele termos partido. Em última análise, também na imagem da sepultura convergem o nosso futuro pessoal e o passado histórico.

Percebendo que o que o espera no final do caminho são túmulos, o Caminhante não tem ilusões; ele sabe que a morte o aguarda e que seu tempo se vai esgotando. Aliás, é também deveras revelador o facto de o trajeto do Caminhante se fazer de leste para oeste, na direção do sol poente, e de a ação ocorrer já ao entardecer, ultrapassado o período áureo da vida (Guo & Liu, 2009, p. 137). No entanto, não estamos aqui perante uma aceitação passiva da morte ou um abandono ao desespero diante da sua inevitabilidade, antes o contrário. O Caminhante de Lu Xun recusa-se a ceder e, embora cansado e ensanguentado, segue o seu próprio caminho com plena consciência do que o aguarda adiante. Esta atitude de “resistência ao desespero” (反抗绝望 *fankang juewang*) constitui uma característica marcante da filosofia de vida de Lu Xun, assim como o aspecto mais relevante e mais destacado nos estudos sobre *O caminhante* (Chen, 2014, p. 81; Guo & Liu,

2009, p. 137; Lu, 2017, p. 85). Sobre a peça em particular, escreveu Lu Xun numa carta datada de 11 de abril de 1925 endereçada a Zhao Qiwen:

O significado de *O caminhante* é nada mais do que aquilo que eu falei na carta [anterior, de 8 de abril do mesmo ano], ou seja, saber que o caminho em frente nos conduz à sepultura, mas ter, ainda assim, que o percorrer, resistindo ao desespero. Pois acho que o difícil é resistir ao desespero, e quem o faz é bem mais corajoso, bem mais trágico e heróico, do que aquele que luta porque tem esperança...<sup>11</sup>

O Caminhante da peça é precisamente a personificação das tendências individualistas de Lu Xun e da sua convicção no potencial do indivíduo, que muito deve às suas leituras de Nietzsche (Yue, 2016, p. 161). Apesar de, durante os anos 1920, Lu Xun se ter distanciado do individualismo do filólogo germânico, a influência nietzschiana é ainda evidente em *Ervas Silvestres*, nomeadamente na convicção de que, face a uma China imersa em atribuições e contradições entre tradição e modernidade, cada indivíduo deve "fazer o que pode, dizer o que pode e brilhar se lhe restar algum calor" (cit. in Yue, 2016, p. 164). Como podemos ver a partir de *O caminhante*, é a omnipresença e a inevitabilidade da morte que conferem a Lu Xun esta intensa consciência de como a vida deve ser vivida (Cheng, 2013, p. 230). Uma vez que a morte é o nosso destino comum, é no caminho da vida que transparece o valor de cada indivíduo. Como tal, a hesitação do Caminhante não faz sentido sem a sua superação final, que implica a afirmação da sua individualidade e a preservação da capacidade de tomar as suas decisões e de exercer a sua vontade.

Outro aspeto a ter em conta é a perpétua solidão do Caminhante, derivada em grande parte de uma perpétua oposição entre indivíduo e sociedade. A pequena dádiva da Menina, na forma uma peça de pano para os seus pés ensanguentados, é, para o Caminhante, "duma grande bondade"<sup>12</sup> mas difícil de aceitar. No entendimento do autor deste artigo, esta recusa paradoxal em aceitar a bondade humana como alívio para o desespero advém da tensão contraditória entre individualismo e humanitarismo no pensamento de Lu Xun. Numa carta datada de 30

<sup>11</sup> No original, 《过客》的意思不过如来信所说那样, 即是虽然明知前路是坟而偏要走, 就有反抗绝望, 因为我以为绝望而反抗者难, 比因希望而战斗者更勇猛, 更悲壮..... (Lu, 2005a, pp. 477-478). Tradução e colchetes do autor.

<sup>12</sup> No original, 极少有的好意 (Lu, 2005b, p. 197)

de maio de 1925 e endereçada à sua futura companheira Xu Guangping, Lu Xun admite que o seu pensamento “encerra numerosas contradições” (含有许多矛盾 *hanyou xuduo maodun*) e que nele humanitarismo e individualismo anarquista se digladiam (“人道主义”与“个人的无治主义” [...] 的消长起伏 *rendaozhuyi yu geren de wuzhizhuyi* [...] *de xiaozhang qifu*) (Lu, 2005a, p. 493)<sup>13</sup>. Deste modo, a bondade humana personificada na Menina choca com o individualismo do Caminhante: mesmo perante a recusa daquela em receber o pano de volta após o protagonista lhe ter pegado, este último prefere desfazer-se dele a utilizá-lo.

Pelo acima exposto, podemos verificar que a solidão do Caminhante é eco da solidão de Lu Xun, uma solidão que tinha muito mais de intelectual do que de físico. Na sua produção ensaística, Lu Xun refere diversas vezes como, no início da sua carreira, mais propriamente até à publicação de *O Chamamento* em 1923, os seus escritos foram recebidos com indiferença<sup>14</sup>. Isto, para Lu Xun, era pior que ser mal recebido:

Contudo, a dura realidade foi que o meu clamor não obteve resposta alguma – nem de apoio e nem de oposição –, como se abandonado estivesse, em um imenso deserto, fui tomado pela solidão. [...] Esse sentimento de solidão crescia dia após dia, como uma víbora que se entrelaça na alma. (cit. in Schmaltz, 2015, p. 217)<sup>15</sup>.

Como veremos novamente abaixo, esta incapacidade de comunicar está também patente nas interações do Caminhante com o Velho e a Menina. Ambas as personagens, pelas características pessoais e históricas que representam, são incapazes de entender o dilema existencial do Caminhante. Para o Velho, resignado perante a morte, é já demasiado tarde. Para a Menina, inocente e ainda sem consciência da inevitabilidade da morte, o dilema não é evidente ainda.

É de notar que, se manifestamos reservas em classificar Lu Xun como niilista, tal se deve à necessidade de entender o desespero existencialista do autor no contexto chinês. Embora a influência de Nietzsche sobre Lu Xun seja bem conhecida e particularmente notória em *Ervas Selvagens*, jamais podemos esquecer

<sup>13</sup> Omissão do autor.

<sup>14</sup> Entre a publicação de *Diário de um Louco* até 1923, Eva Shan Chou (Chou, 2002, p. 1043) conta uns meros onze textos publicados com referência a Lu Xun.

<sup>15</sup> Omissão do autor.

que este foi educado em moldes tradicionais confucianos, dos quais nunca conseguiu divorciar-se totalmente, assumindo que tal fosse possível. Deste modo, não vemos nele a exaltação da criação de sentido por meio da força e da ação humana, resultante da radical separação entre o transcendente e o imanente, mas sim uma busca pelo sentido imanente na vida terrena, derivado da concepção de unidade entre o Céu e o Homem (天人合一 *tian ren he yi*) (Lin, 1985, pp. 114–116). À semelhança de Dostoiévski, o propósito era igualmente o de resistir a um período de vazio e desorientação social e espiritual, apenas abordado de modo diferente. Na esclarecedora formulação de Lin Yü-sheng, Lu Xun é “um escritor que combina uma noção niilista do mundo com uma busca pessoal de sentido” (Lin, 1985, p. 112). Tal busca pressupõe a existência de uma réstia de esperança e de beleza neste mundo, que pode ser encontrada também em *O caminhante*.

## Olhos esperançosos: a Menina como futuro e esperança

Cada um de nós é um Caminhante, e somo-lo tanto nas nossas vidas pessoais como na corrente da História. Este caminho começa obviamente aquando o nascimento, altura em que, como muito bem reparou Heidegger, somos *atirados* para a corrente do tempo (Heidegger, 1985, p. 174) e obrigados a segui-la. As nossas circunstâncias atuais são moldadas e determinadas pelas nossas decisões e atitudes e uma criança já iniciou o seu caminho, ainda que sem consciência disso. Isso diz-nos também o Caminhante: “Desde que me lembro de mim, já estava a caminhar deste modo”<sup>16</sup>. Portanto, podemos ver a Menina em *O caminhante*, com “cerca de dez anos, cabelo negro e olhos pretos”<sup>17</sup>, como também tendo iniciado o seu próprio caminho.

Os olhos da juventude, curiosos, otimistas, não poucas vezes ingênuos, são capazes de enxergar o que os mais velhos não conseguem. A Menina de *O caminhante* não só é capaz de ver as flores que nascem a oeste, marca da possibilidade de um futuro melhor, como é também ela que vê a sombra do Caminhante a aproximar-se no início da peça e, indiferente às advertências do Velho, insiste em ficar para saber de quem se trata:

<sup>16</sup> No original, 我还能记得的时候起,我就在这么走,要走到一个地方去,这地方就在前面。(Lu, 2005b, p. 195).

<sup>17</sup> No original, 约十岁,紫发,乌眼珠,白地黑方格长衫。(Lu, 2005, p. 193)

翁 — 不用看他。扶我进去罢。太阳要下去了。

孩 — 我——看一看。

翁 — 唉，你这孩子！天天看见天，看见土，看见风，还不够好看么？什么也不比这些好看。你偏是要看谁。太阳下去时候出现的东西，不会给你什么好处的。……还是进去罢。(Lu, 2005b, p. 194)

*Velho: Não vale a pena olhar, ajuda-me sim a ir para dentro. O sol não tarda nada, vai desaparecer.*

*Menina: Deixe-me ver.*

*Velho: Ai, que menina esta! Vês todos os dias o céu, a terra e o vento, e não te chegam? Não há nada mais bonito do que essas coisas. Mas tu queres ver gente. O que vem com o pôr-do-sol não é coisa boa. Vamos voltar para casa.*

Por outras palavras, é a curiosidade da Menina que torna possível a ação da peça. A curiosidade está na origem de todas as descobertas humanas e se não fosse por esta característica tão marcante da juventude, as duas personagens que dão início à ação nunca teriam permanecido tempo suficiente para cruzar caminho com o Caminhante. A faculdade da visão em *O caminhante* é sinónimo de perspetiva, do modo como cada personagem “vê” e encara a realidade. Tal atesta novamente ao fenómeno de que ideologia e espaço se sobrepõem nesta peça e, como veremos de seguida, a diferença entre ver túmulos ou flores corresponde a sentimentos de desespero e esperança, de pessimismo e otimismo.

Não é frequente encontrarmos beleza e bondade na obra de Lu Xun (Yu & Fan, 2011, p. 40) e *O caminhante* não é exceção. A descrição do contexto espacial no qual a ação decorre não deixa dúvidas sobre o tipo de ambiente com que nos deparamos: tijolos e ruínas a leste, túmulos a oeste, musgo e um velho toco de árvore. Porém, a Menina diz-nos que, lá mais para oeste, podemos encontrar “lírios e rosas silvestres”. Mais surpreendente ainda, ela nem parece estar ciente dos túmulos mencionados pelo Velho:

孩 — 不，不，不的。那里有许多许多野百合，野蔷薇，我常常去玩，去看他们的。

客 — (西顾，仿佛微笑) - 不错。那些地方有许多许多野百合，野蔷薇，我也常常去玩过，去看过的。但是，那是坟。(Lu, 2005b, p. 195)

*Menina: Não, não. Não são. Aí em frente, há muitas flores, lírios e rosas silvestres. Eu vou lá muitas vezes brincar. Ver as flores.*

*Caminhante: (olha para poente e sorri) – É verdade. Aí, há muitos lírios e rosas silvestres. Eu também lá ia brincar e contemplar as flores. Mas, são túmulos.*

Portadora da imaginação e curiosidade criadora que caracterizam a juventude, reduto de otimismo, inocência e jovialidade no meio da desolação de *O caminhante*, a Menina é o ténue sinal de esperança em relação ao futuro da China que Lu Xun, apesar do seu próprio desespero, deixou na peça. Para ela, o futuro não é um lugar de morte, mas de beleza e esperança, o único lugar onde estas podem ser encontradas no universo de *O caminhante*.

Parece também significativo que o próprio Caminhante, ainda que ciente da inevitabilidade da morte, não é capaz de negar a existência das flores. O próprio Lu Xun nunca se viu capaz de negar por completo a sua esperança no futuro. No prefácio a *O Chamamento* (呐喊 *nahan*, 1923), Lu Xun recorda um episódio no qual, em diálogo com um colega, utiliza a metáfora de uma "casa de ferro" (铁屋子 *tie wuzi*) na qual os ocupantes adormecidos sofrerão uma morte indolor por asfixia. Ao gritar e avisar os ocupantes sobre o seu destino iminente, não estaria Lu Xun a despertá-los para uma agonia desnecessária? Talvez, responde o colega, mas não podemos colocar de parte a esperança de que os ocupantes assim despertados consigam destruir a sua jaula. Responde Lu Xun:

É verdade. Apesar de minhas convicções, não poderia negar a esperança porque ela está vinculada ao futuro. Não poderia usar as minhas próprias evidências para refutá-la.<sup>18</sup>

Por outro lado, para Lu Xun, o futuro é sinónimo de juventude. A convicção de que esta constitui o futuro e a salvação da China é transversal a toda a sua carreira literária e advém das teorias evolucionistas com as quais contactou na sua juventude e que nunca abandonou totalmente. Para o autor, "salvar as crianças", para usar a emblemática última linha de "Diário de um Louco", é sinónimo de salvar a China. Não há diferença entre os dois no imaginário de Lu Xun, o que o levou a conferir grande importância à literatura infantil. Apesar de nunca ter escrito especificamente para crianças, traduziu diversos contos infantis e redigiu um ensaio sobre o ensino intitulado *Como ser pai nos tempos que correm* (我们现在怎样做父亲 *women xianzai zenyang zuo fuqin*), publicado em 1919 e ao qual voltaremos mais tarde. Adicionalmente, podemos ler num seu ensaio intitulado *Apontamentos à luz da lâmpada* (灯下漫笔 *dengxia manbi*) e datado de 1925:

<sup>18</sup> No original, 是的, 我虽然自有我的确信, 然而说到希望, 却是不能抹杀的, 因为希望是在于将来, 决不能以我之必无的证明, 来折服他之所谓可有。(Lu, 2005d, p. 441). Tradução de Márcia Schmaltz (Schmaltz, 2015, pp. 218–219).

Claro que podemos estar insatisfeitos também com o presente. Porém, não precisamos de olhar para trás, pois ainda temos um caminho pela frente. E criar esta terceira era sem precedentes na história da China é precisamente a missão da juventude dos nossos dias!<sup>19</sup>

Este excerto, com o qual encerraremos este ponto, foi escrito sensivelmente na mesma altura que *O caminhante* e possui diversos pontos de contacto com o texto que nos ocupa, o mais relevante dos quais é a imagem do *caminho* enquanto percurso histórico. Segundo esta lógica, “olhar para trás” equivale a contemplar o passado da China, o que não deve ser feito enquanto há um caminho a ser percorrido. Finalmente, a responsabilidade de renovar a China e de criar uma sociedade emancipada e livre é conferida à juventude. Do mesmo modo, também em *O caminhante* a figura da Menina representa não só uma etapa da vida humana, com todos os traços de carácter que lhe são próprios, mas também o futuro da própria China. A ela apenas interessam as flores a poente, o lugar onde ela diz brincar. Não só o futuro lhe pertence, ela própria é o futuro.

## O Velho e o crepúsculo da velha China

A personagem do Velho em *O caminhante* serve, previsivelmente, de contraponto às restantes duas. A meio da peça, tomamos conhecimento que o protagonista ouve o chamamento de uma certa voz que o impele a caminhar para oeste. A voz é muito provavelmente a da morte ou, olhando por outro prisma, a da vida na sua efemeridade:

翁 — [...]太阳下去了,我想,还不如休息一会的好罢,像我似的。客 — 但是,那前面的声音叫我走。  
翁 — 我知道。  
客 — 你知道?你知道那声音么?  
翁 — 是的。他似乎曾经也叫过我。  
客 — 就是现在叫我的声音么?  
翁 — 那我可不知道。他也就是叫过几声,我不理他,他也就不叫了,我也就记不清楚了。(Lu, 2005b, pp. 196–197)

<sup>19</sup> No original, 自然,也不满于现在的,但是,无须反顾,因为前面还有道路在。而创造这中国历史上未曾有过的第三样时代,则是现在的青年的使命! (Lu, 2005f, p. 225) Tradução do autor.

*Velho: [...] O sol já desapareceu. Acho que é melhor descansar um pouquinho, como eu faço agora.*

*Caminhante: Mas as vozes mais à frente continuam a chamar.*

*Velho: Eu sei.*

*Caminhante: O senhor sabe? E conhece aquelas vozes?*

*Velho: Conheço. Parece-me que também já me chamaram.*

*Caminhante: Foi a mesma voz que me está a chamar agora?*

*Velho: Isso já não sei. Essa voz chamou-me já mais do que uma vez e eu não liguei. Assim, deixou de me chamar. Aos poucos, fui esquecendo.*

A postura passiva e resignada do Velho encontra resposta na surpresa do Caminhante pelo facto de aquele não saber o que está mais a oeste para além dos túmulos:

客 —— (向老翁) 老丈, 走完了那坟地之后呢?

翁 —— 走完之后?那我可不知道。我没有走过。

客 —— 不知道?!

孩 —— 我也不知道。

翁 —— 我单知道南边; 北边; 东边, 你的来路。那是我最熟悉的地方, 也许倒是于你们最好的地方。(Lu, 2005b, p. 195)

*Caminhante: (dirigindo-se ao Velho) Senhor, e depois desses túmulos?*

*Velho: Depois? Isso já não sei. Nunca lá fui.*

*Caminhante: Não sabe?<sup>20</sup>*

*Menina: Eu também não sei.*

*Velho: Eu só conheço para sul, para norte e para nascente, donde você veio.*

*É o que eu conheço melhor. Talvez seja um sítio bom para gente como você.*

Apesar de, à semelhança do protagonista, o Velho ter também ouvido outrora um chamamento, afirma ter decidido ignorá-lo. Precisamente por ter feito tal escolha, os seus olhos apenas são capazes de ver os túmulos à sua frente, situados numa direção, aliás a única, com a qual ele está pouco familiarizado. A sua postura é resultado da passividade, conformismo e resignação que caracterizam a velhice humana. Tal atitude resulta em alguma paz espiritual, ainda que super-

<sup>20</sup> Esta linha não se encontra traduzida na versão de Sun Lam e Luís Cabral e foi traduzida pelo autor.

ficial e temporária, e num esforço de negar, de “fechar os ouvidos” à morte, já não muito longínqua.

O Velho representa, assim, a antítese do Caminhante, tendo desistido da sua marcha no caminho da vida e ignorado o seu chamamento. Porém, por várias vezes na peça, ele tenta também convencer o Caminhante a parar para descansar e lança dúvidas sobre a sua empreitada. Por essa razão, podemos vê-lo também como a personificação da velha China feudal, que ouve os gritos da modernidade e sente a força das marés da História, mas continua não só a resistir-lhe, como também a dissuadir as gerações presentes com a voz “sábua” e benevolente, sempre benevolente, da tradição. O que mais lhe interessa, o que ele mais conhece e com que está familiarizado, é o passado, são as ruínas a nascente, a direção oposta à meta do Caminhante.

A conotação do Velho como símbolo da Velha China surge também nas suas interações com a Menina. Como já vimos acima, o primeiro assume, desde o início, uma postura conservadora e, acima de tudo, supersticiosa, procurando dissuadir a Menina de ver o Caminhante que se aproxima, uma vez que “[o] que vem com o pôr-do-sol não é coisa boa”. Este conformismo supersticioso do Velho, que contrasta com a curiosidade e irreverência da criança, está presente nos apelos de Lu Xun à emancipação da juventude. No ensaio *Como ser pai nos tempos que correm*, que tivemos já a oportunidade de mencionar, podemos ler:

A emancipação de nossas filhas e filhos é um assunto banal e que nem mereceria discussão. Porém, o veneno dos velhos hábitos e pensamentos contaminou tão profundamente as gerações mais velhas na China que elas nem estão cientes disso. Por exemplo, o crocitar de um corvo pela manhã não desperta minimamente a atenção de um jovem, ao passo que os mais velhos, supersticiosos como são, ficam preocupados com isso o dia todo.<sup>21</sup>

A tragédia de *O caminhante*, que já vimos ser desprovida de eventos ou conflitos, é composta por um choque dos diferentes ideais e expectativas representados por cada uma das três personagens (Dong, 2016, p. 98). Este choque, porém, não se traduz num verdadeiro diálogo e muito menos no triunfo da modernidade e do progresso sobre o feudalismo e o conservadorismo. Isto porque tanto o Velho

---

<sup>21</sup> 论到解放女子, 本事极平常的事, 当然不必有什么讨论。但中国的老年, 中了旧习惯思想的毒太深了, 决定悟不过来。譬如早晨听到乌鸦叫, 少年毫无介意, 迷信的老人, 却总须颓唐半天。(Lu, 2005c, p. 135) Tradução do autor.

como o Caminhante são, cada um à sua maneira, surdos: o primeiro optou por não ouvir o chamamento da voz, ao passo que o segundo nada mais ouve senão esse chamamento. O Velho, despido da sua autoridade e reduzido a uma relíquia do passado, é igualmente incapaz de travar a curiosidade da Menina, que se mostra surda às suas advertências. Trata-se, no fundo, de uma tragédia não apenas desprovida de eventos ou conflitos, como também de qualquer verdadeira comunicação (Huang, 2010, p. 353). Por outro lado, também não há lugar a qualquer transformação, física ou psicológica, por parte de nenhuma das personagens; o Velho e a Menina regressam a casa como se o encontro entre os três nunca houvesse ocorrido; o Caminhante prossegue o seu caminho para poente apenas munido de mais um pano para os pés, que aliás planeia descartar mais tarde.

No final, o Caminhante acaba por rejeitar a passividade e resignação do Velho, que só vê a morte no fim do caminho, mas também o otimismo ingénuo da Menina, para quem tudo são flores. A separação final das personagens, mais do que uma despedida entre indivíduos, representa uma superação pessoal por parte do Caminhante, que assim prossegue o seu caminho de sacrifício, no qual uma certa voz o chama. O percurso futuro de qualquer das três personagens é deixado totalmente em aberto, do mesmo modo que o futuro da China, seja ele florido ou coberto de túmulos, permanece uma incógnita para Lu Xun.

## Conclusão

Em perfeita harmonia com o que podemos ver em *O caminhante*, Lu Xun escreveu certa vez: "Só tenho certeza de um destino final, que é o *túmulo*. Mas toda a gente sabe isso, ninguém precisa de orientação. A questão está no *caminho* daqui para lá."<sup>22</sup> O que acima foi dito acerca das personagens de *O caminhante* apenas faz sentido se as colocarmos no contexto do caminho em que estão e daquilo que este pode representar. Este caminho, que é tanto do Caminhante quanto das outras duas personagens, é o verdadeiro foco da peça e a metáfora-chave (ou metáforas, como as entendemos aqui) que lhe dá coesão e sentido. O carácter "caminho" (路 *lu*) aparece um total de 9 vezes no curto texto, a primeira vez, significativamente, para nos dizer que o caminho em questão dificilmente é digno desse nome (一条似路非路的痕迹, literalmente *marcas de um caminho que nem parece um caminho*) (Lu, 2005b, p. 193). A determinação do Caminhante

<sup>22</sup> No original, 我只很确切地知道一个终点, 就是坟, 然而这是大家都知道的, 无须谁指引, 问题是在从此到那的道路 (Lu, 2005b, p. 300). Tradução e itálico do autor deste artigo.

em percorrê-lo, mau grado as dificuldades e o desespero, mostra-nos que este caminho é, ainda assim, digno de ser percorrido e, por meio dele, a peça propõe uma reflexão sobre a condição humana.

Procurámos ver *O caminhante* como um exercício de “espacialização do tempo” no qual o autor projeta, na dupla metáfora do caminho como curso da vida e da história humanas, o seu desespero existencialista face à inevitabilidade da morte, bem como a determinação de, perante e apesar desse desespero, avançar rumo ao futuro. No mundo de *O caminhante*, construído em torno de um eixo este-oeste tomado como “caminho”, vemos como vida e história se cruzam em personagens que igualmente representam juventude e velhice, futuro e passado, esperança e resignação. É na interação entre estas personagens e no jeito como cada uma encara o caminho que sobressai o seu carácter simbólico. Isolado e perdido entre dois extremos, o Caminhante assume a sua condição de herói trágico e prossegue o caminho em direção ao seu destino. Esse destino, porém, não é necessariamente o ponto *final* do caminho. *O caminhante* termina sem que fiquemos a saber o que há para além dos túmulos. Porém, sendo estas sinónimo de morte e decomposição, são também símbolo de nova vida no futuro. Bem vistas as coisas, talvez haja mesmo lugar para flores por entre os túmulos.

Tendo em mente as perplexidades e ansiedades do autor, vemos facilmente que o enredo de *O caminhante* não constitui uma alternativa estética à realidade, antes é o reflexo simbólico dos complexos sentimentos de Lu Xun face às suas circunstâncias históricas (Kaldis, 2000, p. 47). A tensão entre desespero e esperança, que afeta o Caminhante tanto como o próprio Lu Xun, leva este último a enfatizar a vontade humana, a vontade de ouvir e seguir a voz da vida e, atendendo aos apelos de Nietzsche, a procurar sentido na vida terrena. Foi nosso objetivo construir uma imagem abrangente e fundamentada do universo de *O caminhante* e não tanto indagar acerca da influência nietzschiana nesse mesmo universo. Este último tema poderá constituir alvo de investigações no futuro<sup>23</sup>. Quanto ao futuro do Caminhante, continuar o seu caminho não o livrará da morte. No entanto, não cabe a nenhum de nós vencer a morte, mas sim tomar o destino nas nossas mãos apesar dela e prosseguir caminho, até que a noite caia sobre nós e nos obrigue a parar por fim.

---

<sup>23</sup> Aliás, a influência de Nietzsche na literatura moderna da China foi já alvo de estudo por Yue Daiyun, célebre estudiosa da Universidade de Pequim, em *Nietzsche and Modern Chinese Literature* (Yue, 2016, pp. 153-180).

## Referências bibliográficas

- Chen, H. (2016). 鲁迅《过客》中的生命哲学及其当下价值 A filosofia de vida em *O caminhante* de Lu Xun e o seu valor actual. 《芒种论坛》 *Mangzhong Literature*, 509, 74–77.
- Chen, J. (2014). 论《过客》的“行走”哲学 Um estudo da filosofia do “caminhar” em *O caminhante*. 《乐山师范学院学报》 *Revista da Universidade Normal de Leshan*, 39(6), 78–82.
- Cheng, E. (2013). *Literary remains: Death, trauma, and Lu Xun's refusal to mourn*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Chou, E. S. (2002). Learning to read Lu Xun, 1918-1923: the emergence of a readership. *The China Quarterly*, 172, 1042–1064.
- Dong, H. C. (2016). 诗与剧的融合——论《过客》的艺术特色 Sobre a fusão de poesia e drama em *O caminhante* de Lu Xun. 《中国石油大学学报 (社会科学版)》 *Revista da Universidade Petrolífera da China (Edição de Ciências Sociais)*, 32(2), 97–102.
- Guo, Y., & Liu, T. (2009). 浅析鲁迅作品中的“坟墓”意象 ——以《药》和《过客》为例 Uma breve análise da imagem da “sepultura” na obra literária de Lu Xun. 《鸡西大学学报》 *Revista da Universidade de Jixi*, 9(4), 136–138.
- Heidegger, M. (1985). *Being and Time* (7th ed.). Oxford: Basil Blackwell.
- Huang, A. C. Y. (2010). Tropes of solitude and Lu Xun's tragic characters. *Neohelicon*, 37(2), 349–357. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-0035-z>
- Kaldis, N. (2000). The prose poem as aesthetic cognition: Lu Xun's *Yecao*. *Journal of Modern Literature in Chinese*, 3(2), 43–82.
- Lee, L. O. (1985). Tradition and modernity in the writings of Lu Xun. In L. O. Lee (Ed.), *Lu Xun and his legacy* (pp. 3–32). Berkeley: University of California Press.
- Lin, Y. S. (1985). The morality of mind and immorality of politics: reflections on Lu Xun, the intellectual. In L. O. Lee (Ed.), *Lu Xun and his legacy* (pp. 107–128). Berkeley: University of California Press.
- Lu, C. M. (2017). 反抗绝望—鲁迅《过客》解读 Contra o desespero—uma leitura d' *O caminhante* de Lu Xun. 《语文学刊》 *Revista de Línguas e Literatura*, 7, 83–85.
- Lu, X. (2005a). 书信 (1904-1926) Correspondência (1904-1926) In 《鲁迅全集》 *Obras Completas de Lu Xun* (Vol. 11). Pequim: Editora Literária Popular.
- Lu, X. (2005b). 写在《坟》后面 Posfácio a “Sepultura.” In 《鲁迅全集》 *Obras Completas de Lu Xun* (Vol. 1). Pequim: Editora Literária Popular.
- Lu, X. (2005c). 几乎无事的悲剧 Tragédias quase desprovidas de eventos. In 《鲁迅全集》 *Obras Completas de Lu Xun* (Vol. 6). Pequim: Editora Literária Popular.
- Lu, X. (2005d). 呐喊 O Chamamento. In 《鲁迅全集》 *Obras Completas de Lu Xun* (Vol. 2). Pequim: Editora Literária Popular.
- Lu, X. (2005e). 我们现在怎样做父亲 Como ser pai nos tempos que correm. In 《鲁迅全集》 *Obras Completas de Lu Xun* (Vol. 1). Pequim: Editora Literária Popular.
- Lu, X. (2005f). 灯下漫笔 Aparentamentos à luz da lâmpada. In 《鲁迅全集》 *Obras Completas de Lu Xun* (Vol. 1). Pequim: Editora Literária Popular.

- Lu, X. (2005g). 《自选集》自序 Prefácio à “Coletânea do Autor.” In 《鲁迅全集》 *Obras Completas de Lu Xun* (Vol. 4). Pequim: Editora Literária Popular.
- Lu, X. (2005h). 过客 O caminhante. In 《鲁迅全集》 *Obras Completas de Lu Xun* (Vol. 2, pp. 193–200). Pequim: Editora Literária Popular.
- O caminhante. (1997). In S. Lam & L. Cabral (Trans.), *Ervas Silvestres* (pp. 136–143). Lisboa: Edições Cotovia.
- Qian, L. Q., Wen, R. M., & Wu, F. H. (1998). 《中国现代文学三十年》 *30 Anos de Literatura Chinesa Moderna*. Pequim: Editora da Universidade de Pequim.
- Schmaltz, M. (2015). Lu Xun e a anatomia de um povo. *Cadernos de Literatura em Tradução*, 14, 213–222. <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5388.i14p213-222>
- Schopenhauer, A. (1969). *The World as Will and Representation* (E. F. J. Payne, Trans.; 2nd ed., Vol. 1–2). Nova Iorque: Dover Publications.
- Shih, S. (2001). *The lure of the modern: writing modernism in semicolonial China, 1917-1937*. Berkeley: University of California Press.
- Tang, T. (Ed.). (1998). *History of Modern Chinese Literature*. Pequim: Foreign Languages Press.
- Tao, J. (2005). *Breaking with the past: memory, morning, and hope in Lu Xun's writing* [Dissertação de Mestrado]. Cleveland: Ohio State University.
- Wang, X. (1999). A Journal and a “Society”: on the “May Fourth” literary tradition. *Modern Chinese Literature and Culture*, 11(2), 1–39.
- Yi, L. L. (2019). 鲁迅《过客》人物形象探微 Uma breve exploração da formação de personagens em *O caminhante* de Lu Xun. 《文学教育(上)》 *Ensino de Literatura*, 6, 52–53.
- Yu, N., & Fan, J. J. (2011). 紫发女孩·暮年老翁·壮年过客——试析鲁迅《过客》中的三位“过客” Uma análise dos três “caminhantes” em *O caminhante* de Lu Xun. 《海南师范大学学报(社会科学版)》 *Revista da Universidade Normal de Hainan (Edição de Ciências Sociais)*, 24(6), 39–43.
- Yue, D. (2016). Nietzsche and Modern Chinese Literature. In S. Geng (Trans.), *China and the West at the Crossroads*. Singapore: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1116-0>
- Zhou, C. (2021). Lu Xun: Utilidade e viabilidade do seu estudo em Portugal. *Rotas a Oriente. Revista de estudos sino-portugueses*, 1, 187-198. <https://doi.org/10.34624/RO.V011.26172>



# A literatura para os mais novos como janelas para as relações interculturais: o caso das personagens chinesas

Literature for the youngest as windows to intercultural relations: the case of Chinese characters

Glória Bastos

Universidade Aberta  
gloria.bastos@uab.pt  
ORCID: 0000-0002-1432-225X

## RESUMO

O lugar da literatura para crianças e jovens no plano formativo tem sido largamente discutido e explorado. Em particular, e considerando o seu papel nos processos de socialização, sobretudo durante a infância, a literatura pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes de compreensão e respeito pelas diversas culturas, potenciando um melhor entendimento do mundo que nos rodeia. Estas dimensões são analisadas a partir de um conjunto de livros para crianças e jovens, de autores portugueses, e com personagens chinesas em contextos diversificados. Verifica-se que através do olhar dessas figuras é possível entrever anseios e expectativas partilhadas, enquanto se constroem processos de autoconhecimento nas personagens de origem portuguesa que com elas contracenam.

## PALAVRAS-CHAVE

Literatura para crianças e jovens, personagens chinesas, alteridade, diálogo intercultural.

## ABSTRACT

The place of literature for children and young people in the educational field has been widely discussed and explored. In particular, and considering its role in socialization processes, especially during childhood, literature can contribute to the development of attitudes of understanding and respect for different cultures, enhancing a better understanding of the world around us. These dimensions are analyzed from a set of books for children and young people, by Portuguese authors, and with Chinese characters in different contexts. It can be seen that through the eyes of these figures it is possible to glimpse shared desires and expectations, while processes of self-knowledge are constructed by means of the characters of Portuguese origin who interact with them.

## KEYWORDS

Literature for children and youth, Chinese characters, Otherness, Intercultural dialogue.

## 1. Introdução

A literatura para crianças e jovens pode desempenhar um papel relevante no âmbito do desenvolvimento de uma consciência intercultural e de cidadania cosmopolita. Tem sido amplamente discutido, no plano nacional e internacional, o lugar dos livros para os mais novos nos seus processos de formação. Sem esquecer a dimensão estética, sobretudo no caso da literatura, há também uma dimensão ética que importa considerar. Na verdade, a leitura de literatura possibilita um movimento de vai-e-vem entre a dimensão inventiva do texto e a própria vida, e esse movimento enriquece e simultaneamente oferece instrumentos (de vária ordem: linguística, retórica, textual, ética, estética...) para compreender o mundo e, conseqüentemente, para poder agir nele e sobre ele.

Pode-se afirmar que ler é um ato de construção pessoal, um ato de cultura e também um ato de intervenção. E é nestas dominantes que a leitura se inscreve, sobretudo em contexto escolar. Não é por acaso que a literacia em leitura é definida pela OCDE (PISA) como a capacidade para compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, não apenas para atingir determinados propósitos ou para desenvolver o conhecimento pessoal, mas também para participar na sociedade. Esta associação encerra uma dimensão pró-ativa essencial para um entendimento atual alargado das diversas “funções” que a leitura assume na vida de cada um.

A prática da leitura em geral e da leitura literária em particular inscreve-se, assim, na construção de uma experiência e identidade pessoal e social da criança e do jovem e de um percurso cultural que se deve igualmente articular com o desenvolvimento do pensamento crítico. Desta forma, o papel da literatura nos processos de socialização, sobretudo durante a infância, pode, entre outras dimensões, relacionar-se com a construção de atitudes de respeito e aceitação das diferenças culturais e étnicas, potenciando uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia. Recordamos as palavras, já com mais de duas décadas, mas sempre atuais, de Stoer & Cortesão (1999), ao defenderem uma cidadania fundamentada na democracia participativa onde as subjetividades e as diferenças culturais são valorizadas dentro da própria escola. Esta cidadania constrói-se “através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão” (p. 49).

Consideramos ainda que as artes, em geral, e a literatura, em particular, permitem, através da experiência vicária, sentir e compreender as emoções do outro, as suas expectativas e desejos, e têm um importante papel na nossa perceção sobre as pessoas que nos rodeiam, como sublinha Martha Nussbaum, no

seu livro *Cultivating Humanity* (1997), ao dissertar sobre a “narrative imagination” enquanto processo que estimula a compreensão de distintas vivências, desenvolvendo nos leitores um “olhar interior” que, como sublinham outros autores (Duncan, Bess-Montgomery & Osinubi, 2017), aumenta a nossa inteligência social. Estas dimensões ganham especial relevância quando consideramos a escrita para crianças e jovens e a forma como estes leitores se poderão relacionar com as mensagens que lhes são oferecidas através dos livros, livros estes que lhes facultam encontros textuais com a alteridade. Podemos assim afirmar que certos textos literários transportam em si um potencial educativo que deve ser tido em consideração quando falamos da promoção do diálogo entre as culturas. Como advogam igualmente diversos investigadores, nacionais e internacionais, há várias décadas (por exemplo, Rasinski & Padak, 1990; Short, 2009; Morgado e Pires, 2010), a literatura para crianças e jovens pode constituir-se como um espaço de representação da diversidade cultural que nos rodeia, almejando desta forma contribuir “para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e para a promoção educativa, tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes como da solidariedade para com os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas” (Morgado e Pires, 2010, p. 14).

A literatura para crianças e jovens pode, pois, tornar-se numa das várias “janelas” de acesso a uma maior compreensão sobre o mundo e as relações interculturais. Esta situação vai ao encontro das perspetivas defendidas pela UNESCO no âmbito da educação intercultural e da cidadania global (por exemplo, 2006 e 2014), considerando igualmente que o conceito de interculturalidade aponta para “the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect” (UNESCO, 2005, p. 8). De facto, importa considerar que a abertura à diversidade, à existência de diferentes modos de viver, de olhar e de compreender o mundo constitui uma capacidade fundamental na sociedade atual, marcada pela elevada mobilidade dos indivíduos e pelo estabelecimento de relações à escala global. Desta forma, é fundamental que a criança e o jovem aprendam a considerar e a reconhecer pontos de vista diferentes, contribuindo-se, por esta via, para expandir o seu sentido de justiça e de equidade. Como afirmam Osler e Starkey (2005), é importante que se destaque o que une os seres humanos e não o que os divide, enfatizando o papel da educação na construção desse percurso. A existência de um compromisso social, nomeadamente das escolas, com a promoção da igual-

dade e da diversidade é essencial para o desenvolvimento da cidadania ativa nos jovens e de uma democracia inclusiva.

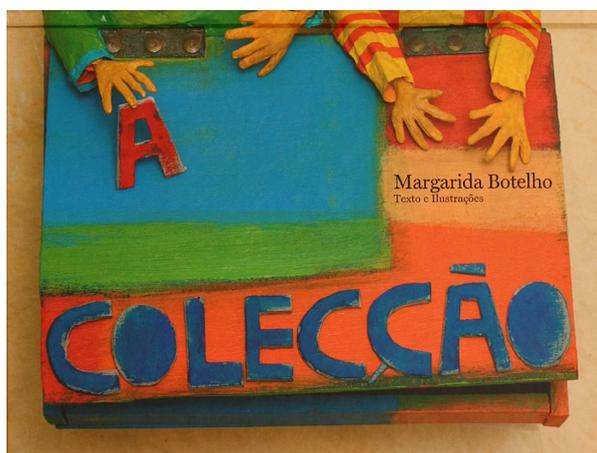
Neste contexto, considera-se que a literatura infantil e juvenil pode desempenhar um papel relevante para atingir os propósitos enunciados, nomeadamente os livros que colocam em ação personagens oriundas de outras geografias ou com diversas origens culturais. No panorama da literatura portuguesa para os mais novos encontramos alguns livros que narram acontecimentos envolvendo figuras com essas características. Não sendo um traço muito marcante em Portugal, por comparação com os livros escritos em contextos mais marcadamente multiculturais, em que a presença de tais protagonistas é um facto comum (refira-se, como elemento comparativo, a literatura para crianças e jovens editada no Reino Unido ou em França, para focar apenas o contexto europeu), surgiram, todavia, sobretudo a partir do início do século XXI, algumas obras que integram essas personagens. Na maior parte dos casos, essas personagens situam-se numa faixa etária semelhante à dos potenciais leitores, facilitando-se, por essa via, os processos de empatia e de identificação com os problemas dos intervenientes na ficção literária.

Neste artigo, focamos especificamente o caso de personagens chinesas, presentes em livros editados para crianças e jovens, de autores portugueses. Integradas em narrativas situadas em contextos diversos, com um registo próximo da realidade, estas personagens permitem ao jovem leitor refletir sobre a alteridade, apoiando uma compreensão mais ampla das várias tonalidades que marcam a vida comum em sociedade. Assim, começamos por destacar um livro para crianças, de uma escritora que tem marcado o panorama editorial com um projeto pessoal de escrita muito significativa. Em seguida, abordamos dois contos para um público juvenil de autores consagrados da chamada literatura para adultos. Estes três livros integram ou integraram as listas do Plano Nacional de Leitura. Além deste último aspeto, que confere a estas obras uma posição de destaque em termos das propostas que geralmente professores e outros mediadores de leitura podem fazer, consideramos igualmente que se integram no conjunto de livros que facilitam uma perspetiva multicultural da sociedade – apoiando crianças e jovens “in understanding a ‘larger picture’ of themselves in the world” (UNESCO, 2024, p. 25) –, e o diálogo intercultural, retratando o encontro entre figuras de diferentes grupos culturais e étnicos (neste caso concreto, portugueses e chineses) e a descoberta mútua.

## 2. António e Lia: percursos em comum

Margarida Botelho é uma escritora da geração que começa a publicar para crianças já neste novo século, com um projeto pessoal onde se destaca a responsabilidade por todo o trabalho editorial, desde a autoria do texto e das ilustrações, à conceção e desenho do objeto livro. Tem estado envolvida em experiências de intervenção, em que o livro espelha as dinâmicas das comunidades em que essas ações se concretizam, como é o caso dos volumes que compõem a coleção “Poka Pokani”.

No livro *A coleção*, publicado em 2007 e distinguido no âmbito do prémio de ilustração desse ano, deparamos com uma narrativa peculiar apresentada de forma pouco convencional. De facto, a leitura deste livro processa-se de uma maneira diferente do que é habitual, ao fazer-se virando as páginas para cima, no sentido vertical, tal como se estivéssemos levantando a tampa de uma caixa, sendo a capa ocupada quase integralmente com a imagem de uma caixa com a inscrição do título, e as mãos de duas figuras, que serão as personagens centrais da história. Note-se ainda que as técnicas de ilustração usadas por Margarida Botelho conferem uma natureza específica a este livro, sendo que, como menciona Santos no seu estudo, “a utilização de objetos tridimensionais já existentes ou a criação de novos com colagens e tintas dota os volumes de uma expressividade especial proporcionando ao leitor uma relação com o livro distinta da habitual” (2014, p. 450).



**Imagem 1** – Capa do livro *A coleção*, com texto e ilustrações de Margarida Botelho, edição de autor, 2007.

A história narrada neste livro revela-nos Lia, recém-chegada a uma escola de um país onde tudo é novo para ela, a começar pela questão da linguagem, que surge como um primeiro obstáculo: “Os sons vinham de todo o lado! Eram palavras... muitas e desconhecidas para os seus ouvidos”. O silêncio e a solidão marcam assim a sua vivência diária inicial. As expressões que caracterizam a atitude da personagem são representativas desse isolamento: “encolhida junto à parede”, “olhos perdidos e aflitos”, “nunca se sentira tão sozinha”. No entanto, a novidade nesta narrativa é que o sentimento de solidão e de estranheza não acontece apenas com esta menina chinesa. De facto, em *A Coleção* o leitor é confrontado, em primeiro lugar, com a diferença entre iguais. O sentimento de solidão e de separação em relação aos demais colegas de escola começa por ser sentido por António, um menino com interesses muito específicos e particulares, com um vincado espírito de colecionador e que, não encontrando nos seus colegas interesses similares (“Todos parecem tão diferentes dele!”), sente-se “sozinho no seu mundo”.

É quando Lia chega à escola, vinda de outro país e de outra cultura, que António encontra, finalmente, alguém que partilha o seu entusiasmo por coleções. Sendo de diferentes origens e de distintos continentes, as afinidades entre eles acabam por ser mais vincadas do que com colegas que António conhecia há mais tempo. A confiança entre os dois cresce e cresce também a alegria que faltava inicialmente a Lia, e “pouco a pouco, Lia foi pertencendo àquele lugar, àquela escola, àquela coleção de pessoas”. O livro vai construindo um percurso similar entre as duas personagens, marcando primeiro a progressiva aproximação entre elas e, depois, uma mais completa inserção na turma, mediada também através das atitudes da professora. Neste processo, a comunicação tem um papel central, e naturalmente que o acesso à linguagem verbal irá ter um lugar determinante, proporcionando novos episódios de descoberta entre todos no grupo. Através de atividades lúdicas, os caracteres chineses e as letras vão criando novos laços e ajudar a construir a harmonia naquele coletivo, simbolicamente expressa através de uma imagem musical: “Parecia uma música a ser tocada pela primeira vez!”

### 3. Personagens chinesas em livros para jovens

No âmbito da literatura de potencial receção juvenil, escolhemos como foco de análise o conto “O Jantar Chinês”, do volume *O Jantar Chinês e Outros Contos*, de Maria Ondina Braga, publicado em 2004, pela Editorial Caminho, na coleção

juvenil «Livros do Dia e da Noite». Este livro, que já esteve integrado na lista do PNL para leitura orientada na sala de aula com alunos do 6.º ano de escolaridade, é o relato, como se pode ler na contracapa, de «experiências de vida» da autora, decorrentes da sua permanência na China. Num breve apontamento biográfico, recorde-se que Maria Ondina Braga foi professora em Macau, entre 1961 e 1965. As vivências que caracterizam esse período da sua vida foram transpostas para a sua obra ficcional para adultos (assinale-se, como exemplos, a coletânea *A China Fica ao Lado*, 1968, ou *Nocturno em Macau*, 1991).

Escrito numa perspetiva memorialística, narra uma visita ao Porto Interior de Macau, densamente povoado na época dos acontecimentos relatados. A partir do olhar atento e emotivo da contadora, os leitores a quem ela chama “meus amigos”, são guiados por entre os barcos dessa outra cidade a “balouçar no rio das Pérolas” até à casa de Yu, um dos meninos que frequenta a escola e já conhecido da narradora. O local onde mora Yu com o seu avô é descrito com algum pormenor, evidenciando-se a simplicidade do espaço (apenas uma esteira para dormir, uns banquinhos de bambu...) e o facto de, em menos de três metros, (con)viverem humanos e animais domésticos (animais de capoeira, pássaros e um cão).

Como já foi explorado anteriormente (Tomé & Bastos, 2011), este encontro com Yu e a sua vida simples e pobre e, paralelamente, com a gigantesca dignidade e riqueza interior do jovem menino e do seu avô, não deixam o leitor indiferente. Com efeito, os protagonistas recebem com a maior das hospitalidades na humilde casa-barco a “Sim-sam” (professora), partilhando com ela parte do seu jantar (arroz e legumes) e oferecendo-lhe também um precioso ovo cozido, uma iguaria reservada apenas para dias de festa. Os leitores cruzam-se, através de uma descrição fortemente cinematográfica, com um pedaço do mundo do Outro: os barcos pequenos (*sampans*), os barcos que serviam de casa aos pescadores (*fân-siuns*), os barcos-loja carregados de mercadorias e os barcos restaurante. Através da leitura, sentem-se os cheiros a banha de porco, picantes e fritos e são apresentadas aos leitores várias iguarias gastronómicas asiáticas. As referências a um incensador em forma de Buda de grés, com o qual o avô purificava o espaço onde morava e afastava os odores nauseabundos da maré baixa e do excesso de população que partilhava o Porto de Macau, e o Cristo de barro no teto do quarto de dormir são exemplo da diversidade da cultura religiosa asiática que congrega em si uma variedade de possibilidades.

As duas personagens centrais deste conto – avô e neto – são descritas com um foco nas suas características psicológicas, revelando um carácter humano

especial, onde ressaltam a simpatia e a grandeza de espírito que comovem a narradora. Esta explica que o nome do rapazinho, Yu, significa em português jade, uma pedra oriental preciosa e de cor verde, acabando o nome do menino por, metaforicamente, espelhar a sua dimensão humana excecional. Retratando de forma realista e ao mesmo tempo impressiva o ambiente asiático e alguns dos pormenores referentes à sua cultura (gastronómica, social e religiosa), este conto apoia, de alguma forma, o conhecimento do Outro e da sua cultura. Embora este conto não esteja incluído na análise que José Oliveira Martins faz sobre a imagem de Macau na obra de Maria Ondina Braga, consideramos que também se lhe aplicam as palavras do autor, quando refere ela “corporiza nestes livros um genuíno diálogo intercultural, aproximando e cruzando culturas e mundividências muito afastadas. E fá-lo sem grelhas preconcebidas ou juízos de valor a partir do seu olhar português e ocidental. Antes mostra constantemente genuíno interesse antropológico e cultural pelo Outro” (Martins, 2019, p. 243).

Ressalte-se, ainda, a presença de um jovem protagonista, à semelhança do que ocorre no livro que abordámos antes, característica que origina uma empatia mais forte com o leitor, promovendo, de certo modo, uma aproximação ou maior adesão aos factos narrados. Mas se no livro *A Coleção* a narrativa focalizava a vivência do Outro entre nós (portugueses), retratando os conflitos resultantes desse Outro ser colocado num contexto que lhe é desconhecido e numa língua que não domina, neste caso é a protagonista, de origem portuguesa, que contacta com o espaço do Outro, simultaneamente estranho e cativante.

Com notícia de ter sido escrito em 1959, mas publicado apenas em 1979, por José Cardoso Pires, no volume *O Burro em Pé*, com ilustrações de Júlio Pomar, “O Conto dos Chineses” é reeditado em 2009 numa versão para jovens leitores, agora com ilustrações de Henrique Cayatte.

O conto narra a história de um encontro casual entre um português, segurança de um prédio em construção, que almoçava num domingo de muito calor, e dois imigrantes da China, procurando um lugar para comer. O português divide o pão e a sopa com os imigrantes “feirantes, destes que vendem carteirinhas lavradas e coisas de enfeitar raparigas” e comem em seguida todos juntos. José Roberto de Andrade apresentou, em artigo de 2013, uma leitura interessante deste conto, baseada na utilização da gastronomia como eixo central para a composição das personagens e para a problematização das suas identidades, explorando o vai-e-vem que o narrador constrói em redor das personagens em presença – o por-

tuguês e os dois chineses – que se vão descobrindo mutuamente, mas também perante o leitor.

A focalização inicial centra-se na figura do guarda das obras, perscrutando os seus pensamentos num domingo em que se celebra o São João. Esta situação estática é cortada, na linha do horizonte, com o aparecimento das figuras dos dois chineses. A sua aproximação leva o guarda a mobilizar conhecimentos, pessoais e do senso comum, sobre estes dois viajantes e o seu país de origem, a China. O primeiro contacto processa-se ainda de forma indireta, através da discussão percebida entre os dois chineses, “numa linguagem que ninguém entendia”. Quando se dirigem finalmente ao guarda, questionando-o sobre a existência de uma taberna ou casa de pasto perto, é novamente a língua que marca a distância. Perante o riso das duas filhas do guarda, um dos chineses articula “meninas”, seguido logo de um esclarecimento do narrador: “Claro que não dizia meninas como nós; dizia manine. Também não tinha dito ao chegar boa tarde. Tinha dito bôla tarde. E assim por diante”.

Note-se a utilização da primeira pessoa do plural para marcar a distinção entre os chineses e os leitores, no qual se insere o narrador. Este distanciamento inicial é acentuado pela caracterização que é feita dos chineses após aceitarem a oferta de comida: “Muito calados, os chineses comiam com uma velocidade danada. Toupeiras, ratos, bichos miúdos, era o que eles lembravam a mastigar. Mas só as bocas mexiam.”

O processo subsequente de aproximação ao Outro (os chineses) concretiza-se através do diálogo entre as personagens. Os imigrantes e o português conversam sobre as diferenças gastronómicas entre as duas culturas, principalmente porque o segurança da obra tem curiosidade sobre coisas que acredita que os chineses comem, como ratos, baratas e andorinhas. Através do diálogo, utilizado como forma expressiva para atingir os objetivos principais do narrador, acabam por descobrir que, tanto em Portugal como na China, as pessoas gostam de comer arroz, peixe, carne e passarinhos. O guarda de obras revela-se uma personagem complexa, ao mostrar-se capaz de, sem apagar os seus traços característicos, ver o igual no diferente e vice-versa (Andrade, 2013).

O diálogo favorece a alternância de pontos de vista e, desta forma, as personagens partilham sabores e formas de apanhar pássaros e, simpáticos, os dois chineses oferecem um lápis às filhas do guarda das obras, que brincavam ali perto. Explicam alguns caracteres chineses ao português, que está muito interessado e deslumbrado com a língua chinesa, estabelecendo paralelos com a sua forma

pessoal de comunicação escrita: “Lembrava-lhe a maneira como ele próprio, que não sabia escrever, apontava as suas coisas: um risco para cada saco de cimento, tantos quadrados para tantos milheiros de tijolo, uma cruz para as cargas de areia – e assim por diante”. O segurança descobre finalmente que entre a sua vida e a vida dos dois imigrantes não há grandes diferenças, sintetizando a observação numa frase: “Como nós, disse o segurança, tal como nós. No comer e em tudo”.

Este jogo de distanciamento/aproximação que o narrador vai construindo conduz os leitores a uma reflexão sobre as questões da alteridade, sobre estereótipos e preconceitos e como eles se podem constituir em barreiras no momento de interação com pessoas vindas de outro país e cultura. Por outro lado, a forma como o guarda recebe estes imigrantes acaba por ser uma lição positiva, refletindo a sua profunda humanidade. A mensagem transmitida sobre as dificuldades da vida dos imigrantes e a força do diálogo entre as culturas são certamente enriquecedoras para crianças e jovens e contribuem para a promoção de uma cidadania global. Pode-se colocar a hipótese, face ao contexto social mais recente, que terão sido eventualmente estes aspetos que conduziram à edição separada deste conto, agora com um tratamento editorial que o transforma de um conto para adultos, num conto para os mais novos. As ilustrações de Henrique Cayatte, que ocupam um espaço considerável na construção do objeto livro, preenchendo por vezes duplas páginas, constituem o elemento central que sinaliza a mudança no leitor visado, já que não se verificam alterações a nível do texto, entre a edição original de “O Conto dos Chineses”, na coletânea de 1979, e a edição autónoma de 2009.

Todavia, apesar da dinâmica construída neste conto, em direção ao encontro e diálogo entre culturas, não podemos omitir que o mesmo encerra com sinais múltiplos: se por um lado confirma o movimento de aproximação que se produziu do guarda em relação aos dois chineses, por outro lado, os pensamentos finais do português retomam e reproduzem uma certa imagem estereotipada sobre a China e os chineses, o que nos leva a refletir sobre o peso efetivo da visão inicial que o guarda transporta em si: “e sem saber porquê, via-os cobertos de um brilho de ouro, vestidos com cabaias de dragões como os mágicos do circo”.

Em termos formais, aponte-se uma diferença significativa entre o texto de Margarida Botelho e os contos escritos por Maria Ondina Braga e José Cardoso Pires. De facto, a história da primeira autora, embora de curta dimensão, dá conta do devir das personagens e a categoria narrativa tempo tem algum peso, na medida em que se percebe que as ocorrências narradas se sucedem ao longo do tempo, verificando-se a sua influência nos processos de alteração na condição das

personagens. Em contrapartida, os dois últimos textos são bem mais ilustrativos das características do conto, segundo aponta o professor Massaud Moisés no seu estudo clássico, *A criação literária: no caso das personagens destes contos*, não há passado nem futuro, o foco é num momento temporal curto e específico e toda a dinâmica narrativa está concentrada num único episódio. Ao conto interessa, sobretudo, “uma fração dramática, a mais importante e decisiva, duma continuidade em que o passado e o futuro possuem significado menor ou nulo” (Moisés, 1987, p. 21), e é exatamente esta a situação com que deparamos. No caso do relato de Cardoso Pires, os chineses não têm um passado, têm somente o imaginado pelo homem que ali conhecem. O país de onde vêm é representado apenas através de algumas imagens fabulosas e desconexas que o guarda da obra construiu na sua mente. Eles também não têm futuro, apenas sabemos que retomam o seu caminho após o almoço.

#### 4. Reflexões Finais

Neste artigo examinámos a forma como personagens chinesas são apresentadas na literatura para os mais novos. Nos dois primeiros livros há um cruzamento com a temática das migrações, em especial na narrativa verbal e visual de Margarida Botelho. À semelhança de outros livros que se centram em personagens migrantes, este conta-nos a história de Lia, uma criança que deixou o seu país, fazendo uma longa jornada (com a sua família, pressupomos) para outra terra. Escritas na perspetiva da criança, estas histórias convidam o leitor a tomar conhecimento dos problemas e dificuldades que esta situação gera na vida dos protagonistas (Tomé & Bastos, 2013). Sendo um livro para leitores mais pequenos, foca especialmente as barreiras de comunicação e, conseqüentemente, de integração, fazendo com que os leitores reflitam e compreendam essas questões, neste caso também, como se analisou, integradas num contexto mais complexo e amplo.

Livros como *A coleção* ajudam as crianças a compreender o quão difícil deve ser para quem deixou a sua terra natal e se mudou para um país estrangeiro com uma nova língua, novos costumes e uma cultura diferente. Esta mensagem permite que os leitores estejam atentos ao Outro, às crianças imigrantes, desenvolvendo um movimento positivo na sua direção, como fez António com Lia. Estes livros mostram também que estes protagonistas têm desejos, sonhos e aspirações semelhantes a todas as crianças. E incitam à capacidade de se colocar no lugar da outra criança, apoiando o seu comprometimento, não apenas

intelectual, mas também emocionalmente com o Outro (Fittipaldi, 2008, p. 12), dando-lhes, por meio da identificação, a possibilidade de vivenciar sentimentos e outras formas de ser e viver.

Como alerta Short (2009), “students do need to find their lives reflected in books, but if what they read in school only mirrors their own views of the world, they cannot envision alternative ways of thinking and being” (p. 10). O conto de Maria Ondina Braga coloca o leitor perante essas diferenças culturais e de formas de vida, mas simultaneamente ajudando a quebrar estereótipos e preconceitos. A perspectiva que perpassa a narrativa vai no sentido da valorização do humano e do respeito mútuo.

Os livros que aqui foram objeto de análise podem promover o diálogo intercultural, ao integrar novas visões sociais e culturais do mundo que os educadores poderão aproveitar para o contexto escolar, encorajando os alunos, crianças e jovens, na sua análise reflexiva e crítica. Como sublinha Teresa Colomer, “la literatura es un potente instrumento educativo para crear una nueva representación de las sociedades actuales que incluya la diversidad de orígenes y culturas de sus individuos” (2011, p. 1). O foco, tal como nos é evidenciado tanto na história de Margarida Botelho como no conto de Cardoso Pires, não será apenas nas diferenças culturais, mas sobretudo nas experiências comuns, e no caso das crianças não será difícil encontrar muitos elementos similares, nas rotinas do dia a dia, como ir à escola, ou brincar com os amigos. O encontro com a literatura é, também, o encontro com a identidade e a alteridade e uma forma de criar uma maior disponibilidade para um exercício de cidadania ativo e crítico.

## Referências bibliográficas

- Andrade, J. R. (2013). Jacinto, um português e dois chineses: A culinária crítica de Eça de Queirós e José Cardoso Pires. *Anais do XIII Congresso Internacional da ABRALIC UEPB* – Campina Grande.
- Botelho, M. (2007). *A coleção*, s.e.
- Braga, M. O. (2004). *O jantar chinês e outros contos*. Lisboa: Caminho.
- Colomer, T. (2011). Escuela e inmigración. La literatura que acoge. *Leer.es* Retirado de <https://docentes.leer.es/2011/06/29/escuela-e-inmigracion-la-literatura-que-acoge-teresa-colomer/>
- Duncan, C., Bess-Montgomery, G., & Osinubi, V. (2017). Why Martha Nussbaum is right: The empirical case for the value of reading and teaching fiction. *Interdisciplinary Literary Studies*, 19(2), 242-259 (Special Issue: Cultivating Humanity: The Literary and Moral Thought of Martha Nussbaum).

- Retirado de <https://www.jstor.org/stable/10.5325/intelitestud.19.2.0242>
- Fittipaldi, M. (2008). Emigrantes: un viaje a través de las Imágenes. *Actas Del IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural*. San Sebastián: OEPLI.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. p. (1990). Multicultural learning through children's literature. *Language Arts*, 67(6), 576-580.
- Martins, J. C. de O. (2019). Imagens de Macau na ficção autobiográfica de Maria Ondina Braga. In C. Pazos Alonso, V. R. R. Vecchi, C. Ascenso André (Eds.). *De Oriente a Ocidente: Estudos da Associação Internacional de Lusitanistas* (pp. 227-247). Coimbra: Angelus Novus.
- Moisés, M. (1987). *A criação literária* (10.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cultrix.
- Morgado, M., & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and inclusion in education*. Maidenhead and New York: McGraw Hill and Open University.
- Pires, J. C. (2009). *O conto dos chineses*. Alfragide: Dom Quixote.
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Edição de 2015. Retirado de <https://en.unesco.org/creativity/convention/texts>
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Unesco. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Santos, G. S. M. M. (2014). *Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil em Portugal [2000-2009]: tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47 (2), 1-10. Retirado de <http://wowlit.org/Documents/LangandCultureKitDocs/22CriticallyReadingtheWorld.pdf>
- Stoer, R., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Lisboa: Afrontamento.
- Tomé, M. C., & Bastos, G. (2013). Cruzar olhares para ver o mundo: A literatura infanto-juvenil e a comunicação intercultural. In C. Sarmiento (Coord.). *Comunicação, representações e práticas interculturais: uma perspectiva global* (pp. 14-26). Centro de Estudos Interculturais/ISCAP/Instituto Politécnico do Porto.
- Tomé, M. C. & Bastos, G. (2013). Immigrants and immigration in Portuguese children's literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 4, 47-55.



# De Ricci a Maigrot: perspectivas sobre a querela dos ritos chineses e a sua dimensão extramissionária, 1603-1693

## From Ricci to Maigrot: perspectives on the Chinese Rites Controversy and its extra-missionary dimension, 1603-1693

Guilherme Miguel Mendes de Sousa

Centro de História da Sociedade e da Cultura, Universidade de Coimbra  
guisousa160@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-9408-1427

### RESUMO

As missões católicas na China foram palco, no século XVII, de uma querela que opôs, em particular, jesuítas e elementos das ordens mendicantes, especialmente dominicanos e franciscanos. Na sua origem, estiveram, sobretudo, homenagens prestadas a Confúcio e aos antepassados chineses, bem como uma questão semântica. Neste estudo, procurar-se-á examinar a denominada “Querela dos Ritos Chineses” no período compreendido entre a diretiva do inaciano Matteo Ricci, de 1603, segundo a qual se aceitava, até certo grau, essas cerimónias e o decreto de Charles Maigrot, vigário apostólico de Fujian, de 1693, que, entre outros aspetos, as proíbia. Para tal, problematizar-se-ão os argumentos utilizados pelas partes querelantes e a sua respetiva sustentação e avaliar-se-á o alcance dos debates produzidos. Suportando-se o trabalho em documentação epistolar e tratadística, propor-se-á o alargamento da natureza da querela para lá do âmbito missionário, contribuindo, assim, para a melhor compreensão das complexas dinâmicas que marcaram a época.

### PALAVRAS-CHAVE

Querela dos Ritos Chineses, Missões Católicas, Jesuítas, Ordens Mendicantes, China, Europa.

### ABSTRACT

During the seventeenth century, the Chinese Catholic Missions were the stage for a dispute, particularly amongst Jesuits and members of the Mendicant Orders, such as Dominicans and Franciscans. The main reason was due to the ceremonies in honour of Confucius and the Chinese ancestors, while also comprising a semantic debate. In this study, the so-called “Chinese Rites Controversy” is going to be examined during the period between Matteo Ricci’s directive of 1603, according to which those tributes were to some extent accepted, and the decree of Charles Maigrot, vicar-apostolic of Fujian, from 1693, which, among other aspects, forbade them. To achieve that goal, the arguments used by the complaining parties and their respective reasoning will be scrutinized and the range of the resulting discussions will be evaluated. Supported by epistolary sources and coeval treatises, this paper proposes a further dimension to the nature of the dispute, far beyond the purely missionary level, and, in this way, contributes towards a better understanding of the complex dynamics that marked the period.

### KEYWORDS

Chinese Rites Controversy, Catholic Missions, Jesuits, Mendicant Orders, China, Europe.

## Introdução

Este trabalho procura analisar os debates que, entre 1603 e 1693, ocuparam várias figuras ligadas à missão na China<sup>1</sup>. Eles fizeram parte da denominada “Querela dos Ritos Chineses”, cujo estudo contribui, atualmente, para a melhor compreensão dos diálogos que se produziram entre a Europa e a Ásia, na Época Moderna. A querela correspondeu, grosso modo, a uma série de debates acerca da adaptação da evangelização católica ao contexto cultural e religioso chinês, protagonizada, sobretudo, por jesuítas, de um lado, e dominicanos e franciscanos, do outro, não excluindo, naturalmente, outras personalidades ou instituições relevantes, como os chineses batizados ou os vigários apostólicos, representantes da Santa Sé.

Dada a complexidade deste fenómeno, será mais interessante examiná-lo enquanto processo contínuo, de lata amplitude temporal, preterindo qualquer visão que force um balizamento cronológico e afunilado, assim, irremediavelmente, o conhecimento histórico. Daí a opção de principiar o seu estudo no ano em que o jesuíta Matteo Ricci (1552-1610) fundamentaria a sua estratégia missionária (em 1603) e não na década de 1640, altura em que se estruturaria a crítica dos mendicantes e em que a Santa Sé tomaria partido na controvérsia. O ano de 1693, por seu turno, correspondeu ao exacerbar das tensões, através da ação do vigário apostólico Charles Maigrot (1652-1730), inaugurando uma outra etapa da querela que culminaria na proibição da celebração dos ritos, por parte do papado, e do culto cristão na China, por deliberação imperial, e que não será aprofundada neste trabalho.

Reconhecendo a importância desta controvérsia para o futuro das missões católicas na China – perspectiva não seguida pelo historiador Liam Matthew Brockey (2008, pp. 104-105), que não admite que a querela tenha tido uma influência determinante sobre os destinos da missão jesuíta até ao século XVIII, nem pressupõe que ela tenha monopolizado a atenção dos inicianos – ela será problematizada tendo em conta as seguintes questões: quais foram os argumentos mais relevantes esgrimidos, por um lado, pelos jesuítas, apoiados por chineses convertidos ao cristianismo e, por outro, pelos dominicanos e franciscanos? Qual foi o alcance desses mesmos debates e quais foram os principais conceitos a eles subjacentes?

---

<sup>1</sup> Trabalho de seminário de licenciatura em História, da Universidade de Coimbra, realizado sob orientação do doutor José Pedro Paiva.

Para responder a estas questões, serão utilizadas fontes de índole epistolar e cronística/tratadística, que permitem compreender as sequências lógicas que suportam os argumentos defendidos pelos mais relevantes intervenientes da querela, desde Matteo Ricci até Charles Maigrot. Entre essas fontes contam-se, por exemplo: a obra *Asia Extrema*, do jesuíta António de Gouveia (c. 1592-1677), de 1644; uma carta e um memorando da autoria de dois cristãos chineses, provavelmente de 1668 (traduzidos para português e inglês em Ptak et al., 2000, pp. 25-29) e a coletânea *Tratados Historicos, Politicos, Ethicos, y Religiosos de la Monarchia de China*, de 1676, do dominicano Domingo Fernández Navarrete (1618-1686). Em simultâneo, intentar-se-á demonstrar que esta controvérsia, tendo em conta a sua própria natureza e os efeitos que produziu, extravasou o âmbito missionário, abarcando muitos outros.

A historiografia carece, ainda hoje, de trabalhos, exclusivamente, dedicados a analisar as múltiplas dimensões da querela dos ritos chineses. Ainda assim, o seu estudo tem sido objeto de um interesse renovado, resultante do facto de a ele se dedicar um crescente número de investigadores laicos, da descoberta de um abundante acervo documental, em língua chinesa, sobre o tema, nas bibliotecas e nos arquivos europeus e asiáticos e dos percursos interpretativos que esses aspetos fizeram emergir, tal como a articulação entre diferentes experiências missionárias no mundo moderno.

Na atualidade, os académicos procuram afastar-se de um estudo apologético ou polemista das fações integrantes da querela – tendência que marcou, durante certo tempo, a historiografia e promoveu divisões internas – passando a dar maior atenção à sua dimensão ritual, social e intelectual, ao mesmo tempo que são influenciados pelas mutações no estudo, mais geral, da cristandade na China (Standaert, 2018, pp. 51-53). Estas últimas resultam, em especial, de uma mudança de paradigma, identificada por Nicolas Standaert (1997) como a passagem de uma abordagem missiológica e eurocêntrica para uma abordagem sinológica e sinocêntrica, materializada, por exemplo, no foco nas dinâmicas de acolhimento/repulsa da religião cristã, privilegiando o papel da alteridade, em detrimento de uma concentração excessiva no exame dos particularismos inerentes à apresentação da mesma, por parte dos missionários.

Algumas das obras que, entre muitas outras, participam nessas dinâmicas são: *The Chinese Rites Controversy: From Its Beginning to Modern Times* (1985), de George Minamiki; *The Chinese Rites Controversy: Its History and Meaning* (1994), edi-

tada por D. E. Mungello; *The Rites Controversies in the Early Modern World* (2018), editada por Ines G. Županov e Pierre Antoine Fabre.

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes. Partindo de uma caracterização geral da querela, no primeiro capítulo, efetua-se, no segundo, uma análise acerca das principais posições firmadas no seu interior, ressaltando-se as continuidades e as descontinuidades argumentativas dos seus participantes. Já no terceiro capítulo, sugere-se a existência de uma índole extramissionária, que marca e complexifica a querela dos ritos chineses.

## **1. Aspetos gerais da querela dos ritos chineses**

Conhecida pela China imperial desde o século VII, ou mesmo desde um período anterior, e alentada, entre os séculos XIII e XIV, pela ação do frade franciscano Giovanni da Montecorvino (1247-1328), seria, unicamente, na Época Moderna que a fé cristã ganharia maior projeção na região, contando, para tal, num primeiro momento, com as ações desenvolvidas pelos jesuítas Michele Ruggieri (1543-1607), Francesco Pasio (1554-1612) e Matteo Ricci<sup>2</sup>. Em território sínico, a missão católica, ainda que encetada desde 1582<sup>3</sup>, precisaria de algumas décadas para florescer e se multiplicar (Oliveira e Costa, 2000, p. 292). Sob a orientação de Alessandro Valignano (1539-1606), visitador da Companhia de Jesus no Oriente desde o último terço do século XVI, Ruggieri e Ricci iriam adaptar a pregação católica ao contexto cultural e religioso chinês, aplicando, assim, uma técnica cara à própria Companhia de Jesus nas suas missões por todo o mundo, a da “acomodação”, que se esperava temporária e cristianizadora (Catto, 2018, pp. 76-77). Esta estratégia, que poderá ser interpretada, segundo Jean-Paul Wiest (1997, p. 659), como um revivalismo da transigência cultural da Igreja primitiva, assentava:

[...] na identificação e interpretação dos ritos e costumes dos povos não-europeus, entre os quais os missionários estabeleceram as suas igrejas, com o sistema de valores das antigas histórias judaicas e cristãs a destilar as semelhanças (conformidades) e diferenças. Após esta pesquisa intelectual,

---

<sup>2</sup> Acerca da evolução do cristianismo na China, consulte-se, a título de exemplo, Clark, 2018; Santos & Kehan, 2018. Cf. Jesus Maria, 1988, p. 35 e seguintes, onde o primeiro esforço proselitista na Ásia Maior é atribuído ao apóstolo São Tomé e aos seus discípulos. Sobre a figura de frei Giovanni da Montecorvino (João de Montecorvino), leia-se Oliveira e Costa, 2000, p. 262.

<sup>3</sup> Para uma visão sinótica dos primeiros anos da missão católica na China, analisem-se, por exemplo, Brockey, 2008, pp. 25-56; Rule, 1972, pp. 80-93.

baseada na observação direta e no conhecimento de relevantes fontes indígenas, o método missionário prosseguiu, sempre que necessário, através da escolha, adaptação e aceitação de certos elementos culturais e da condenação e recusa de outros. (Županov & Fabre, 2018, pp. 5-6)

Recuperando métodos já desenvolvidos na Índia e no Japão, os missionários, na China, deveriam aprender o idioma-padrão regional e conformar-se com as normas sociais, indumentárias e dietéticas locais (Rule, 1972, p. 68). Neste contexto, optar-se-ia, inicialmente, por uma associação ao budismo (Hsia, 2018b, p. 361; Cf. Rule, 1972, pp. 80-84). No entanto, perante o reconhecimento do pouco prestígio conferido, na sociedade chinesa, à figura do monge budista, decidiu-se a aproximação aos letrados chineses, também, denominados mandarins, enquadrados pela ética e pela moral confucianas. Como Paul Rule (1972, p. 71) reflete: “[a] decisão de mudar de um papel social budista para um confuciano na China não foi uma mudança de política, mas uma nova trajetória que emergia de uma experiência mais vasta”. Procurava-se converter, primeiramente, elementos de estratos sociais mais elevados, de modo a obter uma importante base de apoio que facilitasse a difusão da fé cristã pelos restantes setores – seguindo uma estratégia comum a esforços evangelizadores bem mais antigos.

Durante este período, não obstante a experiência acomodatória de Valignano se ter revelado fundamental para a missão chinesa, esta beneficiária, substancialmente, da articulação com o pensamento confuciano, promovida por Ruggieri e Ricci. Ainda assim, a partir da década de 1630, o exclusivo jesuíta da missão na China seria perdido, à medida que religiosos das ordens mendicantes alcançavam o território sínico e que, desde 1670, as ameaças à manutenção dos direitos portugueses de padroado no Oriente viam-se agravadas pelas interferências causadas pela Propaganda Fide e pelas Missions Étrangères de Paris (Hsia, 2018b, p. 354). Embora a missão chinesa tivesse atingido o seu apogeu entre 1665 e 1705, durante o governo do imperador Kangxi (n. 1654-1722) (Hsia, 2018b, p. 353), num período em que “[existiriam] centenas de milhares de batizados espalhados por diversas províncias do império, que contavam com a tolerância explícita do governante [desde 1692]” (Oliveira e Costa, 2000, p. 293), as concorrências que vinham grassando no interior da sua estrutura redundariam naquilo que se denominou “Querela dos Ritos Chineses” e, em última instância, poriam, inclusivamente, em causa a sobrevivência das várias missões que, entretanto, se desenvolveram no território.

Os debates propiciados pela querela centraram-se, sobremaneira, em torno das cerimónias realizadas em homenagem a Confúcio, das realizadas em homenagem aos antepassados e da tradução do conceito cristão de “Deus” (Rouleau, 1967, p. 611).

Favorecido por um período inicial de exclusivo missionário na China e suportado pela sua interpretação de textos confucianos clássicos, o jesuíta Matteo Ricci estabeleceria, na sua diretiva de 1603, a defesa do carácter académico, civil e não supersticioso desses rituais, debruçando-se sobre a questão terminológica mais tarde. Esta última consistiu na análise da possibilidade de termos como o de “tian” (“Céu”), “shangdi” (“Senhor do Alto”) e “tianzhu” (“Senhor do Céu”) serem utilizados para representar a noção cristã de “Deus”. Com o decorrer do tempo e em virtude da ação do jesuíta português André Palmeiro (1569-1635), na qualidade de visitante, os missionários optaram pelo último termo (Vale, 2002, pp. 128-129).

Contudo, a perspectiva ricciana seria contestada internamente, como o fez Niccolò Longobardo (1565-1654), como se verá mais adiante, o que, ainda assim, não impediu que fosse adotada como padrão missionário, a partir da Conferência de Jiading, em 1628, cerca de dezoito anos depois da morte do missionário de Macerata (Oliveira e Costa, 2000, p. 300; Vale, 2002, pp. 128-129). A partir de 1633, com a chegada, ao Império do Meio, dos frades mendicantes, oriundos de Manila, as oposições às ideias de Ricci seriam exacerbadas. Dominicanos e franciscanos, ao contactarem com a convivência jesuíta com as celebrações rituais chinesas e com a participação de naturais convertidos nesses considerados “atos idolátricos” e a fim de esclarecer a natureza desses ritos, dedicaram-se ao estudo da tradição chinesa, questionaram os cristãos acerca de tais práticas e assistiram às próprias cerimónias. O resultado disso seria um conjunto documental, constituído por relatos e questionários, apresentado pelo dominicano Juan Bautista Morales (1597-1664) à Propaganda Fide, em 1643. Consequentemente, foi promulgado, em 1645, um decreto papal que proibiu esses ritos, iniciando-se, então, um período em que as partes querelantes desenvolveriam as suas argumentações, com vista a influenciar as decisões da Cúria Romana (Hsia, 2018a, p. 32, 2018b, p. 360; Vale, 2002, pp. 130-131).

Para o seu desfecho contribuiria, largamente, a intervenção do vigário apostólico Charles Maigrot, que “desde a sua chegada a Fujian, em 1684, até à interdição dos ritos chineses, em 1693, [...] provocou enorme rancor e resistência, tanto entre as comunidades cristãs chinesas, como entre os jesuítas” (Hsia, 2018a, p. 32). No período subsequente, uma série de promulgações pontifícias

seriam emitidas, a respeito da querela. Em 1704, o Papa Clemente XI aprovaria o decreto *Cum Deus Optimus*, aplicado pelo legado apostólico Charles-Thomas Maillard de Tournon (1668-1710), que proibia:

os termos *tian* e *shangdi* (dois termos que ocorrem, frequentemente, nos clássicos chineses antigos) para se referir a Deus; o uso dos caracteres *jing tian* (respeitar o Céu) concedidos pelo imperador Kangxi para decorar as igrejas; a participação de cristãos em ritos “sacrificiais” em honra de Confúcio e dos antepassados; a inscrição dos caracteres *shenwei* (lugar do espírito) nas tábuas de madeira albergando o nome dos antepassados falecidos. (Hsia, 2018b, p. 360)

Posteriormente, estas decisões seriam reiteradas pelas constituições apostólicas *Ex illa die*, de 1715, e *Ex quo Singulari*, de 1742 (Standaert, 2018, p. 54). Do lado chinês, o descontentamento do imperador Kangxi perante as atitudes de Maigrot e de Tournon, levaria a que proibisse futuros empreendimentos missionários na China, revertendo a política de tolerância para com a religião católica, decretada por édito de 1692, e a que exigisse que os missionários residentes no seu território se certificassem (Hsia, 2018b, pp. 360-361). Os efeitos desta querela seriam, apenas, revertidos em 1939, através do decreto *Instructio circa quasdam caeremonias et iuramentum super ritibus sinensibus*, que, como explica Nicolas Standaert (2018, p. 54), “anulou muitas das proibições e aboliu o juramento antirrito imposto sobre os missionários pela bula de 1742”.

## 2. Confronto de argumentações

### 2.1 Uma polémica interna

O que esteve, verdadeiramente, em causa nesta controvérsia foi a possibilidade de se demarcar um conjunto concreto de ritos (celebrados em espaços próprios para tal ou nas casas dos indivíduos, podendo-lhes estar associada a entrega de oferendas, por respeito a Confúcio e aos antepassados) do universo caleidoscópico de crenças e manifestações religiosas chinesas.

Baseando-se na sua experiência na China, Matteo Ricci defendeu essa hipótese, considerando, por exemplo, que o culto aos antepassados era, originariamente, legítimo, correspondendo a uma manifestação de afeto por parte dos indivíduos para com os seus familiares falecidos, tendo vindo, posteriormente,

a adquirir, no seu entender, traços supersticiosos. O mesmo aconteceria com as homenagens a Confúcio, cuja primigénia aura de virtude social deveria ser encontrada, a seu ver, por debaixo de camadas de adições corruptoras (Meynard, 2021, p. 14; Rouleau, 1967, p. 612). Para o missionário jesuíta, o naturalismo neoconfuciano da dinastia Song, influente junto da elite burocrática chinesa da época, contribuiria para essa noção ao tornar “o culto a Confúcio um exercício filosófico desacreditado”, atuando “como um contrapeso do pietismo supersticioso das massas” (Rouleau, 1967, p. 612). Concomitantemente, o contacto com indivíduos chineses não parecia indicar a atribuição de um significado, necessariamente, religioso a esses rituais, o que permitiria a sua conciliação com a doutrina cristã. Nas palavras de Ricci, tratando dos propósitos inerentes às oferendas de carne, frutas e perfumes, por exemplo, aos antepassados:

[...] e nisso põem [os homens de letras] a sua observância a seus parentes, isto é, de servi-los mortos como se estivessem vivos. Nem por isto pensam que os mortos vêm comer as ditas coisas ou que precisam delas; mas dizem fazer isto por não conhecerem outro modo de demonstrar o amor e a gratidão que têm por eles. [...] E visto que não reconhecem nestes mortos nenhuma divindade, nem lhes pedem, nem esperam nada deles, está tudo isto fora de qualquer idolatria e talvez se possa dizer que não existe superstição alguma. (Meynard, 2021, p. 16)

Partindo do reconhecimento do confucionismo enquanto doutrina com valor político e social – a seu ver, ateia, porque privada de qualquer sentido devocional junto das elites, como se defende no excerto anterior, apesar de, no passado, segundo o missionário, ela se ter associado ao Deus cristão – Ricci defenderia a sua articulação com a fé católica, considerada necessária para o sucesso da missão. Subjacente a esta estratégia estava a adequação ao “imperativo cultural” imposto pelos ideais confucianos, de acordo com o qual nenhuma religião marginal, como foi o cristianismo no Extremo Oriente, poderia aspirar a ter êxito na China, se não se adequasse aos seus princípios<sup>4</sup>. Segundo o historiador Erik Zürcher (1997, pp. 649-650), o reconhecimento de tal imperativo conduziu a que o cristianismo na China, no final do período Ming, assumisse duas faces, oscilando entre a sua vertente doutrinária (adaptando-se filosófica e teologicamente

---

<sup>4</sup> O conceito de “imperativo cultural” encontra-se desenvolvido e fundamentado em Zürcher, 1994.

ao confucionismo) e a sua vertente religiosa (devendo conformar-se, analogamente, a crenças e manifestações nativas, encaradas como supersticiosas). A tensão que tal esforço promoveria seria motivo de dissensão interna. Isso fica patente, desde logo, com o sucessor de Ricci como superior da missão, o jesuíta Niccolò Longobardo.

Focado na correta tradução dos conceitos cristãos de Deus, dos anjos e da alma humana para a língua chinesa, Longobardo participaria, igualmente, no debate em torno dos ritos. Se Ricci não encontrava neles uma natureza supersticiosa pelo facto de os seus praticantes, neste caso, os chineses letrados, não esperarem nada em troca com a sua realização, o seu colega jesuíta alargaria este raciocínio para considerar que eles não esperavam nada, precisamente, porque, desde a antiguidade, os chineses se mostravam ateus, servindo-se das práticas rituais, meramente, como instrumentos de poder (Meynard, 2021, p. 20). Sobre o “ateísmo” dos antigos, Longobardo refletiria<sup>5</sup>:

Acerca dos antigos, diz o Padre [Ricci] [...] que reconheceram, e reverenciaram uma divindade suprema, chamada Xang Ti [shangdi]; isto significa Rei do alto, e outros espíritos inferiores, e por isto, tiveram notícia do verdadeiro Deus. Mas eu com licença do bom Padre e de outros nossos, que seguem a sua opinião, creio que os antigos foram também Ateus. [...]

Para provar que os antigos foram Ateus, basta dizer, que o são os modernos, porque estes não são mais que um eco dos antigos, nos quais se baseiam, e com os quais alegam as coisas que tratam, assim tocantes às ciências, como às virtudes, e sobretudo em matéria de Religião. (Navarrete, 1676, p. 282)

Como explica Thierry Meynard (2021, p. 21), esta visão era derivada da do jesuíta João Rodrigues (c. 1560-1633), que, pela sua experiência no Japão, concluiu que “os membros das elites budistas e confucianas promovem entre o povo o culto religioso, mas, na verdade, são ateus. Atuam deste modo para demonstrar que acreditam na religião e nos poderes das divindades, no entanto, realmente, tudo isso não é senão um meio de controlo social e político”. Além disso, a posição de Longobardo resultava do foco na análise dos textos sínicos moder-

---

<sup>5</sup> Como modelo transcripcional, traduzido, transversal a este estudo, decidiu-se respeitar a ortografia original, fazendo-se, apenas, a passagem da letra “v” para a letra “u”, na presença de som vocálico e da letra “u” para a letra “v”, diante de som consonântico; o mesmo acontecendo com as letras “i” e “j”.

nos que comentavam os mais antigos, facilitando a sua interpretação. Através dela, alcançava-se uma dimensão mais profunda do confucionismo, intangível na análise, a seu ver, superficial e incompleta, levada a cabo por Ricci quando do estudo dos textos clássicos confucianos. Para Longobardo, seria essa dimensão que revelaria a natureza oculta, materialista, do confucionismo, que, por isso, não mereceria qualquer tipo de adaptação, sob o perigo de as missões católicas serem consumidas pelo seu “ateísmo especulativo”, como o designa Michela Catto (2018, pp. 81-84).

## 2.2 De um debate em expansão a um papado titubeante

Como já atrás ficou expresso, a década de 1630 marcaria a chegada dos frades mendicantes à China. A crónica *Asia Extrema*, do jesuíta António de Gouveia, dá a conhecer os primeiros contactos desses missionários com as comunidades cristãs na China, seguindo os passos de dois elementos da Ordem dos Pregadores, frei Ângelo e frei Tomás de Madalena, enviados para a província de Fujian, na qualidade de embaixadores. Nela, é de relevar o tom mordaz com que Gouveia analisa a crónica dominicana que enaltece o papel dos dois frades no contexto geral das missões católicas na China, parecendo ignorar o labor jesuítico:

De sorte que escrevem e imprimem estes Religiosos em sua Cronica, que antes de elles entrarem na China, onde estava ja a Companhia de Jesus mais de 50 annos, nas duas Cortes e principais Provincias, | com residencias, Igrejas e christandades, era como se não estivessem, pois, a seu parecer, não avia Ceo aberto nem a luz da verdade e do Evangelho tinha entrado na China: tudo eram trevas, tudo idolatrias, nem ainda por meyo do santo Baptismo, que tinhamos administrado a muitos milhares, se abrio o Ceo pello menos a algum menino china inocente, tam de diamante e bronze estava. (Gouvea, 2018, p. 255)

O jesuíta, no seu fervor missionário, espicaçado pela crónica, prosseguiria:

Quem não sabe que os Padres da Companhia sam e foram os primeiros que meteram a luz evangelica no imperio sinico (fallo de mil annos a esta parte, porque primeiro tinha entrado pello sacerdote Ò lò Puên, do Reyno de Judea, pellos annos de Christo 636), que romperam e quebraram suas portas de ferro e bronze pera estrangeiros? Arrazaram montes de dificuldades e encontros

tais que parecia se oppunha todo o inferno? Que tinham baptizado passante de quarenta mil, quando entrou o Padre Frey Angelo, Dominico, a quem a sua Cronica investe Apostolo da China? (Gouvea, 2018, p. 255)

Poder-se-ia questionar, por seu lado, se acaso António de Gouveia, também, não participava nesse esquecimento (deliberado ou não) acerca dos protagonistas da evangelização da China, uma vez que, embora mencione o cristão Alopen, não faz referência ao franciscano Giovanni da Montecorvino, que, como já se indicou, trabalhou no Império do Meio, na Baixa Idade Média, em prol da cristandade.

Apesar de contestada, a presença mendicante na China cresceria nos anos seguintes e, através dela, a influência jesuíta seria posta em causa. Particularmente relevantes neste aspeto foram as ações levadas a cabo pelo franciscano António de Santa Maria (1602-1669), igualmente conhecido como frei António Caballero, e pelo dominicano Juan Bautista Morales. Como já mencionado, as suas experiências missionárias levá-los-iam a alegar “que os missionários jesuítas permitiram aos seus convertidos chineses a retenção de práticas supersticiosas, possivelmente, até, idólatras como a veneração a Confúcio e aos seus antepassados” e que “os jesuítas, lá [na China], pregavam uma forma impura de cristianismo” (Cummins, 1961, p. 396), desprezando qualquer via de comunicação com os frades. A acusação de idolatria partia da identificação de uma religiosidade nessas práticas, cuja participação, a seu ver, maculava, necessariamente, os neófitos. Tal como Longobardo, os frades identificavam um propósito subjacente à prática dos ritos – não um objetivo político (como considerava o jesuíta italiano), mas, antes, a esperança da obtenção de proteção e de outros favores, o que, segundo eles, os tornavam supersticiosos. Recorde-se que Ricci pensava de modo diferente, não vendo na sua realização nada mais do que atributos sociais e civis, desprovidos de qualquer vínculo religioso.

Tal como Ricci, assim pensavam muitos outros jesuítas, que se viram representados pelo padre Álvaro Semedo (c. 1585-1658), na qualidade de procurador da vice-província da China, em Roma. Debatidas as questões levantadas pelos frades, na Propaganda Fide, em 1641, coube ao inaciano contestar essas posições, o qual “atribuía os escrúpulos dos mendicantes ao facto de terem chegado recentemente à missão e não terem compreendido que, nas novas cristandades, era necessário usar de tolerância em relação às tradições locais” (Vale, 2002, p. 131). Além disso, os elementos da Companhia de Jesus que reconheciam essa necessidade veriam os seus argumentos sintetizados, por exemplo, no tratado

*Resposta às calúrnias que os Padres de S. Domingos e de S. Francisco impõem aos Padres da Companhia de Jesus que se occupão na conversão do Reino da China*, de 1641, da autoria dos inacianos António Rubino (1578-1643) e Diego Morales (1604-1643). Nele, Confúcio era apresentado como o maior filósofo moral chinês, não sendo interpretado pelas populações enquanto “deus” ou “profeta”. Daí que as suas homenagens não constituíssem uma questão teológica. O mesmo raciocínio era aplicado às cerimónias em honra dos antepassados, que, apesar de serem reverenciados, não encarnavam figuras divinas (Masakazu, 2009). Este tratado é, particularmente, interessante por fundamentar as suas considerações em práticas desenvolvidas noutras missões, como as do Japão, o que revela as interconexões intrínsecas às dinâmicas missionárias modernas.

Contudo, existiam discrepâncias entre os inacianos. É disso exemplo, a decisão do jesuíta Bartolomeu de Roboredo (c. 1607-1647) de compor um tratado em que reconhecia o carácter supersticioso dos ritos e catalogava os chineses como politeístas, posições que seriam contestadas pelos representantes da Companhia (Cummins, 1961, p. 401). Na mesma senda, o inaciano Alexandre de Rhodes (1591-1660) escreveria, mais tarde, tratando das “superstições” do povo chinês:

Um dos seus falsos Deuses, é um certo Confúcio, o qual [...] lhes deu as suas Leis, & inventou as suas letras; é inacreditável, quanto respeito têm por ele, nós temos dificuldade, em persuadir os Cristãos que se convertem de não fletir os joelhos diante de suas estátuas, que quase todos têm em suas casas, & aqueles que espalham o boato, de que os Jesuítas permitem essa Idolatria ao seus Neófitos, permitir-me-ão dizer-lhes que estão muito mal informados. (Rhodes, 1653, p. 54)

Neste excerto, constata-se duas grandes divergências relativamente ao pensamento original de Matteo Ricci que regulava, nestes anos, a atuação jesuíta na China. A primeira consiste na identificação de Confúcio como um “falso Deus”, sendo-lhe, por isso, atribuído um carácter divino que nunca fora reconhecido por Ricci, que o encarava como grande filósofo, com influência política e social no Império do Meio. A segunda diz respeito ao reconhecimento da genuflexão diante das estátuas confucianas como ato idolátrico, o que contradiz, inclusive, lembre-se, o pensamento de Niccolò Longobardo, que apontava para a ausência de carácter religioso nessas atitudes, disfarçada por uma ritualização com

fins políticos. A fação jesuíta, de facto, aparentava não se encontrar coesa, o que favoreceria os seus críticos.

Em 1645, analisados os testemunhos coligidos pelos mendicantes, a Santa Sé emitiria um decreto a proibir as ditas celebrações. Como resposta à decisão papal, os jesuítas enviariam o padre Martino Martini (1614-1661) a Roma, de modo a expor os seus argumentos e a tentar obter “um novo decreto que fosse mais consentâneo com a realidade cultural chinesa” (Vale, 2002, p. 132). Esse decreto chegaria no ano de 1656, sendo contrário às deliberações de 1645. A titubeação papal tornar-se-ia mais manifesta, quando, em 1669, Clemente X promulgou um decreto que, perante a vigência de dois documentos contrários entre si e a ausência de uma tomada de posição definitiva acerca dos ritos, colocava a decisão nas mãos dos missionários, podendo estes optar por respeitar as resoluções de 1645 ou as de 1656 (Vale, 2002, p. 132).

Enquanto isso, a posição dos missionários na China fragilizava-se. Alvos de intrigas na corte do imperador, atizadas pelos opositores da influência que os religiosos vinham adquirindo, em particular após os contributos jesuítas na correção do calendário lunar, eles veriam a religião cristã ser proscrita do território sínico, por decreto de 1665, que ditou, também, a sua detenção e concentração em Pequim, sendo a maioria dos missionários, posteriormente, transportada para Cantão, fixando-se nas residências jesuítas (Vale, 2002, p. 126).

A situação modificar-se-ia quando, em 1668, o imperador Kangxi assumiu o governo, após uma regência ter estado em vigor nos anos anteriores. Kangxi reconheceu os contributos científicos dos missionários, ordenou a sua libertação em 1671 e recorreu, muitas vezes, aos seus serviços em assuntos vários da sua administração, que, por exemplo, ainda se debatia com os efeitos da mudança dinástica. É da sua responsabilidade a promulgação do Édito da Tolerância, de 1692, que “concedeu aos missionários a liberdade de pregarem o Evangelho e aos cristãos chineses de praticarem a religião a que se haviam convertido” (Vale, 2002, p. 127).

Porém, surgiria um novo revés. O vigário apostólico de Fujian, Charles Maigrot, das Missions Étrangères de Paris, imbuído de um espírito antijesuíta, promulgou um decreto, em 1693, proibindo as cerimónias em homenagem a Confúcio (por as considerar supersticiosas), aos antepassados (chegando a interditar “as tabuletas em memória dos antepassados” que os convertidos conservavam nas suas casas) e censurando algumas traduções do conceito cristão de “Deus” (Vale, 2002, pp. 132-133). Além disso, Maigrot iria afirmar que a filosofia chinesa era inconci-

liável com a doutrina cristã, o que atentava contra a ideia da complementaridade entre confucionismo e cristianismo, pedra-angular do projeto de acomodação cultural de Matteo Ricci<sup>6</sup>, rompendo, também, com a defesa do âmbito civil dos ritos chineses (Catto, 2018, p. 69; Vale, 2002, p. 133). Como refere Michela Catto (2018, p. 70), “[p]ela primeira vez, não apenas foi condenada a prática dos rituais, mas a China antiga, a moral confuciana e o valor “exemplar” da civilização chinesa foram reavaliados”. O impacto da sua ação levaria a querela dos ritos chineses para uma outra fase.

A oposição levantada pelos jesuítas materializar-se-ia numa nova etapa de produção literária, suportada por testemunhos de chineses convertidos, e o setor imperial tornar-se-ia, crescentemente, frustrado com o desenrolar das dinâmicas missionárias, com a indefinição papal e, fundamentalmente, com o desrespeito mostrado para com a cultura chinesa. Numa reflexão, porventura, demasiado perentória, mas não inválida, Claudia von Collani afirmaria: “A influência de Maigrot foi devastadora na China... O imperador Kangxi mudou a sua atitude favorável para com os missionários e tornou-se desconfiado em relação às autoridades em Roma... a relação entre China e Europa, e o mútuo entendimento ainda sofre das atividades que Maigrot iniciou” (Sinor, 1994, p. 99). Posição mais moderada é assumida por Isabelle Landry-Deron (2014, p. 279), que reconhece o facto de que a rejeição final dos ritos chineses, por parte da Santa Sé, condicionou as futuras relações entre a China e o Ocidente e de que o estudo dessa mesma influência poderá constituir um campo de investigação.

## 2.3 As vozes chinesas

Durante algum tempo, os cristãos chineses que participaram neste debate foram desconsiderados pela historiografia, especialmente a europeia. No entanto, nas últimas décadas, múltiplos investigadores têm-se dedicado a analisar os seus contributos, particularmente os seus registos escritos<sup>7</sup>. O auxílio conferido pelos chineses convertidos aos diferentes missionários foi transversal à querela e tanto foi utilizado para a apologia, como para o questionamento da prática dos ritos. Ainda assim, é digno de nota o esforço significativo, que se verificou entre

---

<sup>6</sup> A ideia da complementaridade entre as teses confuciana e cristã não foi, apenas, defendida pelos missionários, visto que vários chineses convertidos, também, a adotaram. A esse respeito, leiam-se Zürcher, 1994, p. 42 ss; 1997.

<sup>7</sup> Neste contexto, merecem destaque: Hsia, 2018a; Standaert, 2012, 2018.

os finais do século XVII e os inícios do século XVIII, destinado à recuperação dos testemunhos destes cristãos convertidos. Esta iniciativa, dinamizada pelo, então, superior-geral da Companhia de Jesus, Tirso González (1624-1705), e concretizada pelos inicianos Antoine Thomas (1644-1709), François Noël (1651-1729) e Kaspar Castner (1665-1709), culminaria na elaboração das coletâneas *Summarium Nouorum Autenticorum Testimoniorum* (que englobava obras clássicas chinesas e obras escritas por chineses convertidos) e *Summarium Nouissimorum Testimoniorum Sinensium* (albergando testemunhos individuais e coletivos de cristãos espalhados pelas províncias da China), apresentadas à Santa Sé no princípio do século XVIII (Standaert, 2018, pp. 54-55).

Contudo, serão, aqui, analisados uma carta e um memorando anteriores a esse período, provavelmente, datados de 1668, que fazem o retrato das divergências que efervesciam no seio das missões na China e que se encontram traduzidas na obra *Sinica Lusitana*. A carta é da autoria de Qiu Sheng, sendo endereçada ao jesuíta Francesco Brancati (1607-1671), radicado em Cantão desde 1665 (Ptak et al., 2000, p. 23). Nela, Qiu menciona uma diferença de opinião entre ele e o “bispo Yan”, da sua província, Fujian, apontando, ao iniciano, aquilo que considerava serem as incongruências do pensamento do prelado. Segundo Qiu:

o bispo Yan disse muitas vezes que Servir o Céu (shi tian) e Reverenciar o Céu (jing tian), ao modo de Confúcio, assim como a ideia de Senhor Supremo (tian zhu) não correspondem ao conceito cristão de Senhor do Céu [...] [atitude que tinha como objetivo] criticar os defeitos de Confúcio e distinguir entre confucionismo e cristianismo. (Ptak et al., 2000, p. 25)

Esta conceção não era partilhada pelo chinês batizado, que aproveitaria para criticar a intransigência dos religiosos e esclarecer as intenções que subjazem a celebração dos ritos chineses:

De facto, a tabuleta com a inscrição Reverenciar o Céu (jing tian) servia apenas para enganar os olhos e os ouvidos das gentes de fora da religião. Home-nagear Confúcio não tem o objetivo de pedir a felicidade, prestar culto aos antepassados nada mais é do que recordar os parentes, o que não está em contradição com os Dez Mandamentos. Não há necessidade de [os eclesiásticos] ficarem tão enfadados. É sabido que os não crentes respeitam a Sagrada Religião [o cristianismo] porque neste império os chineses católicos prestam

homenagem a Confúcio e aos antepassados. Assim se distinguem daqueles cujas heresias são contra a natureza humana. (Ptak et al., 2000, p. 27)

As últimas duas frases são, altamente, reveladoras da importância conferida à prática dos rituais confucianos como mecanismo legitimador da presença e da influência cristãs na China. Não respeitar esses rituais conduziria, necessariamente, de acordo com Qiu Sheng, à marginalização do cristianismo. Assim pensavam muitos jesuítas, que reconheceram esse imperativo cultural. Para o autor da carta, seria mais urgente explicar os conceitos cristãos de “encarnação” e de “crucificação” do que se perder nessas questões que, no fundo, contribuíam para “levantar mais dúvidas no espírito das pessoas” (Ptak et al., 2000, p. 27).

Por seu lado, o memorando, escrito pelo cristão Jiang Weipiao, é dirigido ao Imperador Kangxi. Nele, faz-se uma caracterização do “Senhor Supremo”, “governador ímpar, que tudo pode, criador do Céu e da Terra, dos seres divinos, dos homens e dos objetos” e procura-se identificar a sua presença em textos filosóficos clássicos. Conhecido pelos ocidentais como “Senhor do Céu” (“tianzhu”), mas pela filosofia confuciana como “Supremo Imperador” (“shangdi”), essa divindade seria, assim, descrita no *Livro das Odes*: “Como é majestoso o Supremo Imperador!” e, no *Livro dos Documentos*, do seguinte modo: “O Supremo Imperador tem prática constante, quando o homem faz coisas boas, ele concede inúmeras fortunas, quando o homem faz coisas más, ele faz cair inúmeras calamidades” (Ptak et al., 2000, p. 31). Este exercício hermenêutico, de recuperação de passagens de textos clássicos, foi muito praticado pelos próprios missionários na fundamentação das articulações entre confucionismo e cristianismo ou, inclusivamente, na sua contestação, realçando-se as disparidades entre ambas as doutrinas. Jiang recorda a ação de Matteo Ricci e dos seus seguidores e contrasta-a com a de religiosos que “adotaram sobretudo o ponto de vista ocidental como padrão, criticando os ritos, os hábitos e os costumes da China, usando conceitos herdados da dinastia Ming, sem conseguirem harmonizar as diferentes opiniões e princípios” (Ptak et al., 2000, p. 33). Além disso, apresenta a sua perspectiva acerca dos ritos chineses, similar à de Qiu:

Um servo como eu homenageia os seus antepassados, em privado, e presta culto a Confúcio, em público, acreditando que estes cultos correspondem à própria origem do respeito pela família e que são práticas corretas. Acho que aqueles ritos, cerimónias religiosas e costumes têm como objetivo dei-

... para cada um expressar os seus sentimentos de respeito e amor, e não para lisonjear, blasfemar ou comunicar com os deuses. (Ptak et al., 2000, pp. 34-35)

O carácter civil e social dos cerimoniais torna a ser enfatizado neste excerto, rechaçando-se, assim, qualquer carácter supersticioso que lhes possa ser inculcado. O memorando finaliza com uma exortação ao imperador, de modo a que seja este a liderar o esforço conciliatório entre confucionismo e catolicismo, com vista a “libertar os missionários das suas ideias tão teimosas como cola, fazendo-os seguir as grandes e iluminadas instruções sagradas, respeitando o Céu, os mil santos e centenas de monarcas” (Ptak et al., 2000, p. 35).

### 3. Uma questão extramissionária

Tendo em conta tudo o que, até aqui, foi exposto, conseguem-se identificar vários indícios que corroboram a ideia de que a querela dos ritos chineses extravasou o domínio da missiologia. Com efeito, se, porventura, surge, mais rapidamente, identificada como uma questão teológica ou procedimental, a verdade é que não deixou de espelhar lutas por autoridade, quer política quer intelectual. Isso torna-se evidente na tensão, motivada por disputas de soberania, que existiu entre os jesuítas e os membros das ordens mendicantes, dado que, pese embora a União Ibérica, os inicianos deviam obediência ao monarca português, enquanto que muitos dos frades eram súbditos do rei espanhol. A esse respeito, Juan de Palafox y Mendoza (1600-1659), bispo de Puebla, na Nova Espanha, denota, numa carta dirigida ao monarca espanhol, Filipe IV, o perigo que a restauração da independência portuguesa e suas derivadas excitações patrióticas poderiam representar para o agravar das relações entre os religiosos e para o exacerbar das suas divisões:

[...] sendo [...] aquela Coroa [de Portugal] hoje rebelde, é muito provável que não se sujeitem a um mesmo ditame, ou com grandes inconvenientes e dificuldade, e mais sendo rebeldes a V.Md. os de Portugal, e leais a V.Md, uns e outros de Castela, com que venha a crescer a disputa Dogmática sobre a oposição natural das Nações, e das vontades, tornando-se mais implacável. (Cummins, 1961, p. 425)

A estes missionários associar-se-iam, depois, os padres da Propaganda Fide, formando “uma frente comum contra a hegemonia lusa, que perdurou depois

do final da Guerra da Restauração, em 1668” (Oliveira e Costa, 2000, p. 301). Não esquecendo a ação da Société des Missions Étrangères que, sob um projeto de afirmação de poder na Ásia, questionaria o monopólio missionário português e procuraria obter influência na região. No reino francês, a querela seria, inclusivamente, instrumentalizada, pelos jansenistas, por exemplo, na tentativa de cercear a influência inaciana (Brockey, 2008, pp. 105-106; Vale, 2002, pp. 135-136). A dimensão política da controvérsia torna-se, ainda mais, saliente quando se considera que o posicionamento papal variou a partir do momento em que a Cúria Romana procurou desenvolver, mais incisivamente, o seu projeto de centralização de poder. Só assim se explica que, num primeiro momento, ela tenha apoiado o projeto acomodatório jesuíta e que, quando da criação da Propaganda Fide, tivesse recuado na sua estratégia, levando a que os jesuítas procurassem apoio junto do monarca português (Županov & Fabre, 2018, p. 16).

Esse confronto refletiu-se, igualmente, no domínio do pensamento, nomeadamente quando as mundividências cristãs e confucianas, em particular, e as ocidentais e chinesas, em geral, se imiscuíam. O facto de se citarem textos canónicos sínicos e de se recorrerem a testemunhos de chineses convertidos ao cristianismo para fundamentar a adaptação católica ao pensamento confuciano é disso exemplo, o que acabou por gerar críticas entre vários eclesiásticos, que questionavam a legitimidade dessas iniciativas e a própria participação dos neófitos, considerando-os inaptos para a discussão teológica (Brockey, 2008, p. 106).

Essa resistência sugeria, implicitamente, a tentativa de preservar o estatuto da autoridade cristã, perante o risco de esta ser substituída por uma matriz oriental confuciana. Ainda assim, qualquer decisão tinha, necessariamente, de passar por esse embate entre imperativos culturais (Standaert, 2018, p. 63). Um embate que não era exclusivo das missões na China, uma vez que na missão de Madurai, no subcontinente indiano, um inquérito de 1618 recorre, do mesmo modo, a testemunhos e a obras clássicas brâmanes para legitimar o esforço conciliatório entre essa tradição e a religião cristã, desenvolvido, em especial, pelo jesuíta Roberto de Nobili (1577-1656) (Trento, 2018). O inaciano iria, similarmente a Ricci, considerar os rituais brâmanes como adíforos, isto é, sem qualquer princípio religioso latente, interpretando-os, antes, enquanto mecanismos de distinção política e social (Županov & Fabre, 2018, p. 13).

Um outro confronto entre autoridades, espelhado nesta querela, diz respeito à ambição, por parte das ordens religiosas, de formar os melhores sinólogos e de apresentar as mais coerentes abordagens ao estudo da China, desenvolvendo-se,

por conseguinte, uma intensa concorrência intelectual entre elas (Hsia, 2018a, p. 47).

## Conclusão

Em suma, respondendo às questões formuladas na “Introdução”, a querela dos ritos chineses repartiu, até certo ponto, o mundo eclesial católico em fações. Mas, nesses cerimoniais, nada mais viam do que requisitos civis (como, verdadeiramente, o eram para o mandarinato) ou práticas sociais, enraizadas numa doutrina milenar, enquanto que outras consideravam-nos supersticiosos, conducentes, no seu extremo, à criação de uma forma particular, herética, de cristianismo na China, perspectiva esta assombrada pelo espectro dos cismas religiosos na Europa. O debate que se gerou entre diferentes ordens religiosas e entre outros importantes atores seria sustentado por um esforço exegético direcionado ao cânone filosófico e linguístico chinês, articulado com interpretações cristãs acerca de noções como as de divindade, ateísmo ou idolatria. Além disso, contaria, também, com a influência de outras condicionantes (algumas relativas à origem geográfica dos seus autores, outras de âmbito político e cultural, por exemplo) que contribuíram para vincar as intransigências de parte a parte e para o complexificar.

A sua constatação permite concluir que a querela não se centrou, exclusivamente, na confrontação de estratégias de missão para a China, mas que, na verdade, revelou uma dimensão extramissionária, refletindo o contexto epocal em que se inseriu, sendo, simultaneamente, seu objeto e seu agente. Daí a importância do estudo desta controvérsia, que extravasa o quadro das missões católicas chinesas e o das missões católicas globais, para revelar, aos investigadores, particularismos de fundo que moldaram os contactos entre a Europa e a Ásia, na Época Moderna.

## Referências bibliográficas

### Fontes primárias

- Gouvea, A., & Araújo, H. P. (Eds.). (2018). *Asia Extrema: Segunda Parte – Livros IV a VI*. Lisboa: Fundação Oriente.
- Jesus Maria, J., & Boxer, C. R. (Eds.). (1988). *Ásia Sínica e Japónica* (Vol. 1). Macau: Centro de Estudos Marítimos de Macau: Instituto Cultural de Macau.

- Navarrete, D. F. (1676). *Tratados Historicos, Politicos, Ethicos, y Religiosos de la Monarchia de China*. Madrid: Imprenta Real.
- Ptak, R., Abreu, A. G., & Zhang, W. (Trans.). (2000). *Sinica lusitana: fontes chinesas em bibliotecas e arquivos portugueses* (Vol. 1). Lisboa: Fundação Oriente.
- Rhodes, A. (1653). *Divers voyages et missions du p. Alexandre de Rhodes en la Chine et autres royaumes de l'Orient avec son retour en Europe par la Perse et l'Arménie*. Paris: Chez Sebatien et Gabriel Cramoisy.

## Estudos

- Brockey, L. M. (2008). *Journey to the East: the Jesuit mission to China, 1579-1724*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Catto, M. (2018). Atheism: A Word Travelling To and Fro Between Europe and China. In I. G. Županov & p. A. Fabre (Eds.), *The Rites Controversies in the Early Modern World* (pp. 68-88). Leiden & Boston: Brill.
- Clark, A. E. (2018). The Catholic Church in China: historical context and the current situation. [Web log post]. Disponível em <https://www.catholicworldreport.com/2018/03/09/the-catholic-church-in-china-historical-context-and-the-current-situation/#sdendnote4sym>
- Cummins, J. S. (1961). Palafox, China and the Chinese Rites Controversy. *Revista de Historia de América*, 52, 395-427.
- Hsia, R. P. (2018a). Chinese Voices in the Rites Controversy: From China to Rome. In I. G. Županov & P. A. Fabre (Eds.), *The Rites Controversies in the Early Modern World* (pp. 29-49). Leiden & Boston: Brill.
- Hsia, R. P. (2018b). Imperial China and the Christian Mission. In R. p. Hsia (Ed.), *A Companion to the Early Modern Catholic Global Missions* (pp. 344-364). Leiden & Boston: Brill.
- Landry-Deron, I. (2014). Review – Chinese Voices in the Rites Controversy: Travelling Books, Community Networks, Intercultural Arguments. *T'oung Pao*, 100(1-3), 275-279.
- Masakazu, A. (2009). Solutions to the Chinese Rites Controversy proposed by Antonio Rubino, S.J. (1578-1643) Visitor to Japan and China. In M. A. J. Üçerler (Ed.), *Christianity and Cultures: Japan & China in comparison (1543-1644)* (Vol. 68, pp. 127-141). Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu.
- Meynard, T. (2021). El p. Matteo Ricci y el Debate Interreligioso de los Ritos Chinos. *Revista Iberoamericana de Teología*, 17(33), 11-27.
- Oliveira e Costa, J. P. (2000). A Diáspora Missionária. In C. M. Azevedo (Ed.), *História Religiosa de Portugal* (Vol. 2, pp. 255-313). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rouleau, F. A. (1967). Chinese Rites Controversy. In Catholic University of America, *New Catholic Encyclopedia: Vol. III* (pp. 610-617). New York: McGraw-Hill.
- Rule, P. A. (1972). *K'ung-Tzu or Confucius? The Jesuit Interpretation of Confucianism* (Tese de doutoramento). Australian National University, Canberra.

- Santos, A. S., & Kehan, L. M. (2018). A Igreja Católica na China: da introdução à "sinização". [Web log post]. Disponível em <https://politica-china.org/areas/sociedad/a-igreja-catolica-na-china-da-introducao-a-sinizacao>
- Sinor, D. (1994). Review – The Chinese Rites Controversy: Its History and Meaning. *Journal of Asian History*, 30(1), 98-99.
- Standaert, N. (1997). New Trends in the Historiography of Christianity in China. *The Catholic Historical Review*, 83(4), 573-613.
- Standaert, N. (2012). *Chinese Voices in the Rites Controversy: Travelling Books, Community Networks, Intercultural Arguments* (Vol. 75). Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu.
- Standaert, N. (2018). Chinese Voices in the Rites Controversy: The Role of Christian Communities. In I. G. Županov & p. A. Fabre (Eds.), *The Rites Controversies in the Early Modern World* (pp. 50-67). Leiden & Boston: Brill.
- Trento, M. (2018). Śīvadharma or Bonifacio? Behind the Scenes of the Madurai Mission Controversy (1608–1619). In I. G. Županov & p. A. Fabre (Eds.), *The Rites Controversies in the Early Modern World* (pp. 91–121). Leiden & Boston: Brill.
- Vale, A. M. M. (2002). A Questão dos Ritos Chineses e a legação do cardeal de Tournon. In *Entre a cruz e o dragão: o padroado português na China no século XVIII* (pp. 125-250). Lisboa: Fundação Oriente.
- Wiest, J.-P. (1997). Bringing Christ to the Nations: Shifting Models of Mission among Jesuits in China. *The Catholic Historical Review*, 83 (4), 654-681.
- Županov, I. G., & Fabre, P. A. (2018). The Rites Controversies in the Early Modern World: An Introduction. In I. G. Županov & p. A. Fabre (Eds.), *The Rites Controversies in the Early Modern World* (pp. 1-26). Leiden & Boston: Brill.
- Zürcher, E. (1994). Jesuit Accommodation and the Chinese Cultural Imperative. In D. E. Mungello (Ed.), *The Chinese Rites Controversy: Its History and Meaning* (pp. 31-64). Nettetal: Routledge.
- Zürcher, E. (1997). Confucian and Christian Religiosity in Late Ming China. *The Catholic Historical Review*, 83(4), 614-653.



# A iniciativa “Uma faixa, uma rota”: do passado para o presente, novos rumos, novas oportunidades

## The “Belt and Road” initiative: from the past to the present, new directions, new opportunities

Jorge Tavares da Silva

Professor Auxiliar na Universidade da Beira Interior (UBI)  
Investigador Associado na Unidade de Investigação em Governança,  
Competitividade e Políticas Públicas (GOVCOPP) da Universidade de Aveiro  
ORCID: 0000-0002-2526-4745

### RESUMO

A iniciativa "Uma faixa, uma rota" está entre os projetos de afirmação chinesa mais expressivos no início do novo milénio, consistindo numa rede de conexões económicas, que inclui novas infraestruturas, redes de transporte, fluxos de mercadorias. Aproveitando o legado da história da velha Rota da Seda, a nova iniciativa tem para o mesmo território a procura conectividade entre a China e os países onde se desenvolve o projeto. Este ensaio estabelece uma relação entre o passado e o presente no programa de desenvolvimento e um levantamento dos contributos do mesmo para o contexto local.

### PALAVRAS-CHAVE

Iniciativa “Uma faixa, uma rota”, China, conectividade, infraestruturas, poder local.

### ABSTRACT

The “Belt and Road” initiative is among the most significant Chinese projects at the beginning of the new millennium, consisting of a network of economic connections, which includes new infrastructures, transport networks, flows of goods. Taking advantage of the legacy of the history of the old Silk Road, the new initiative seeks connectivity in the same territory between China and the countries where the project is being developed. This essay establishes the relationship between past and present in the development program and a valuation of its contributions to local context.

### KEYWORDS

The “One Belt, One Road” Initiative, China, connectivity, infrastructure, local power

## Introdução

As interações entre europeus e chineses não foram imediatas, atrasaram-se na história em virtude das barreiras impostas pela hostilidade da geografia. Antes da interação humana, consciente e continuada, poderá ter havido contactos esporádicos entre indivíduos dos dois extremos, mas os anais da história são omissos (Silva, 2020). A cartografia antiga europeia mostra o vazio das terras do Sul até às primeiras representações de Cláudio Ptolomeu (90-168 d. C.). Sabemos que na era romana o intercâmbio de mercadorias se processava entre os dois lados. A conquista da Síria (64 a. C.) levou os romanos ao contacto com o império parto, povo que assegurava o comércio caravanero na Ásia Central (Silva, 2020). Desta forma, para além da troca de informações, ao centro da Europa chegaram produtos vários do oriente longínquo: as especiarias, a porcelana, o chá e a seda. O elevado preço que se pagava por tão raras preciosidades incitava o negócio, abrindo-se trilhos mercantis relativamente regulares na região que Eduard Suess designou por Eurásia (1885) (Drège, 1992). No século XIX, Barão Ferdinand von Richthofen olhou com atenção para fluxos de comércio que atravessavam desde o século XIII esta região de forma continuada e deu-lhes o nome de *Seidenstraße*, literalmente “Estrada da Seda”, ou Rota da Seda como ficou mais amplamente conhecida. Ligou-se o comércio do Mediterrâneo ao mundo chinês da dinastia Han (206 a.C. até 220 d.C.), abriu passagem a aventureiros, franciscanos, peregrinos, à propagação da arte helénica e aos “missionários budistas, maniqueus e nestorianos” (Altheim, 1956, p. 21; Drège, 1992).

Aos poucos, a velha Rota da Seda foi perdendo o seu fulgor, até que na era contemporânea a ascensão económica da China, procura o estreitamento de relações no espaço euroasiático. A iniciativa *Uma Faixa, Uma Rota* (一帶一路), lançada em 2013, assumiu um papel preponderante na atual governação de Xi Jinping, um programa central na política externa do país, um fator de enorme potencial para as regiões que a abraçam. Em muitos sentidos, é um motor capaz de abrir novas oportunidades para regiões economicamente mais débeis ou condenadas à periferia, incentivando atividades múltiplas que vão da esfera económica à cultural (Xi, 2018).

O presente ensaio, numa interligação entre o passado e o presente, dos primeiros trilhos aos novos projetos contemporâneos, procura analisar o fenómeno da Nova Rota da Seda na abertura de atualizadas ligações entre o oriente e o ocidente. Em particular, na Europa e em Portugal, a BRI propicia novas oport-

tunidades para o investimento conjunto, transações comerciais e financeiras, bem como um maior intercâmbio sociocultural entre portugueses e chineses. Dos Açores a Sines, de Lisboa a São João da Madeira, da cultura aos negócios, a BRI potencia *múltiplas atividades* e investimentos, com um potencial de ganhos mútuos. Iniciamos com uma abordagem histórica da Velha Rota da Seda, onde se acompanha a procura do homem europeu pelo Oriente desconhecido, a inspiração para a ideia da Nova Rota da Seda e segue-se uma focagem desta no quadro da região Euroasiática. Numa terceira parte, faz-se uma avaliação às oportunidades e desafios que a BRI traz para o desenvolvimento local.

## A procura das coisas na descoberta do Oriente longínquo

Na antiguidade clássica, os gregos tiveram um importante papel nos primeiros conhecimentos europeus sobre a Ásia, devido às incursões até ao Próximo Oriente. Exploraram particularmente os territórios entre o Turquestão e a Índia, admitindo a esfericidade da terra. Outro grande contributo para o conhecimento do Oriente foi dado por Alexandre, o Grande (356-323 a.C.), que fez chegar ao Mediterrâneo, entre outros produtos e novas plantas, a pimenta asiática (Silva, 2020). Ainda assim, a China permanecia formalmente desconhecida, tal como nos mostra a cartografia de Heródoto (485-425 a.C.). Sabe-se que geógrafo recolheu muitas informações sobre o Sara e a rota das caravanas, que ligavam o norte de África às regiões mais a sul, mas sobre a Ásia havia ainda pouca precisão. Nas cartas de Cláudio Ptolomeu (90-168 a.C.) já aparece representado o *Promontorium Prassum*, na extremidade sul do continente africano, ligado a uma terra denominada Cattigara (atual Vietname) e o *Sinus Magnus*, compreendendo o Golfo da Tailândia e o Mar do Sul da China (Silva, 2020). Do lado oposto, também os chineses tinham desenvolvido a sua cartografia, particularmente através do trabalho do cartógrafo Pei Hsiu (224-273 d.C.). Ainda assim, estes mapas têm uma perspetiva essencialmente regional, desde a Pérsia ao Japão, mas revelando desconhecimento do Ocidente. Os romanos, com a conquista da Síria (64 a.C.), ao interagir com o Império parto, que asseguravam na altura o comércio caravaneyro desde a Ásia Central, tiveram contacto com mercadorias e saberes relativos ao Extremo Oriente. Tiveram acesso à seda, um tecido macio que dava o nome de *serica*, talvez resultante da designação chinesa *si* (Drège, 1992). Na realidade, de forma geral, os romanos não se mostraram muitos entusiasmados nas explorações a sul, continuando a entregar aos gregos as incursões ao desconhecido.

Ignorava-se completamente de onde vinha um produto tão macio e leve. Sêneca limitou-se a designar por “países obscuros”, e aqueles que produziam tamanha preciosidade, a que genericamente apelidavam de *seres*.

A procura dos tecidos fabricados com a fina fibra natural foi um dos fatores que impulsionou a antiga Rota da Seda entre a China e o Império Romano. Os chineses tudo fizeram para que o segredo da cultura da seda não fosse revelado, mas acabou por ser difundido. O Império muçulmano e as rotas com o Oriente foram uma fonte inesgotável de informações, técnicas e produtos. Na Península Ibérica foram os árabes que introduziram a cultura da sericultura, trazendo o conhecimento do longínquo Oriente. A produção de seda era particularmente dinâmica na região espanhola da Andaluzia, embora também fosse conhecida esta cultura na região portuguesa de Trás-os-Montes. Na sequência das interações pelos caminhos da Ásia Central, não admira que na Idade Média, a ideia do “Oriente abastado” fizesse parte do imaginário europeu. Seguiam aventureiros, exploradores – alguns árabes, tal como Ibn Battuta (1325-1377) – e negociadores-missionários da era mongol. A denominada “gesta franciscana” na Ásia Central e no Cataio (China), foi uma das primeiras grandes manifestações do que hoje consideramos como globalização. É deste tempo a difusão da figura lendária de Preste João, um governante cristão do Oriente, que para muitos seria o Imperador da Etiópia. Nenhuma outra figura teve tanto impacto nas relações entre os dois extremos como o veneziano Marco Polo. Nasceu em 1254, tendo partido com o pai Nicolau e o tio Matteo até ao Oriente. A viagem, cujas narrações foram passadas para o papel pelo autor de romances de cavalaria Rusticiano de Pisa, durou 24 anos. O Livro das Maravilhas – *Il Milione* – teve enorme repercussão, adensando ainda mais o imaginário da Ásia. Nele se falava das terras da China, de forma relativamente imprecisa, descrita como Cataio (Drège, 1992). Em 1280, terá passado por Hangzhou (antiga Kinsay ou Chinsai), onde se espantou com a exuberância da cidade e dos carregamentos de especiarias que chegavam das Índias:

Ao fim de três jornadas encontra-se a nobilíssima cidade de Chinsai, que quer dizer na nossa língua “cidade do céu” [...] é a cidade mais nobre e imponente do mundo [...] tem de perímetro cem milhas e doze mil pontes de pedra [...]. Esta cidade possui doze artes, ou seja, uma de cada profissão; e cada arte tem doze mil oficinas, isto é, doze mil casas; em cada oficina existem pelo menos dez homens... (Polo, 2008, pp. 142-143)

Na verdade, há ainda uma enorme névoa acerca das zonas da China nas quais esteve de facto Marco Polo, e se não serão os seus relatos apenas testemunhos de outros. Estranha-se, por exemplo, que em nenhuma das suas maravilhas apareça a Muralha da China, os pauzinhos, a impressão de livros, os pés enfaixados das mulheres ou o chá (Wood, 1996)<sup>1</sup>. Estas omissões são preenchidas pelo português Gaspar da Cruz no seu *Tratado das Cousas da China*, oferecendo à Europa a primeira, ou uma das primeiras, evidências escritas daquelas existências. O infante D. Pedro, o das Sete Partidas, tendo andado de corte em corte até às portas do Oriente (Ramos, 2012; Rogers, 1961), trouxe para Lisboa um exemplar do livro que deu a conhecer ao seu irmão, o Infante D. Henrique, para que se regressasse “*por elle, poys desejava de veer e andar pelo mundo*” (Correia, 2000, p. 49). Foi provavelmente este exemplar que Valentim Fernandes traduziu e dedicou a D. Manuel, em 1502. Neste sentido, Portugal, um país rural, pobre, vai sentir o chamamento do além-mar e a fuga da constância da pobreza que o rico Oriente prometia resolver. Despertou a cobiça, mas também excitou o espírito da descoberta e o aventureirismo pelo desconhecido. Importância seja dada ao rei D. Dinis, que para além de ter sido um exímio administrador e chefe militar, criador da primeira universidade em Portugal, foi um impulsionador da abertura marítima de Portugal ao mundo. Desenvolveu a marinha de guerra e estimulou a marinha mercante, o que nas palavras do poeta Fernando Pessoa o torna um “plantador de naus”. Também Cristóvão Colombo se sentiu atraído pelos tesouros do *Il Milione*. Não tardaria que metesse o livro debaixo do braço e rumasse às índias por Ocidente. Embora a China já aparecesse em textos escritos anteriormente, Colombo acreditava que podia alcançar a Índia navegando 5000 mil milhas (8,050 Km), tal como explicou aos reis católicos, Isabel e Fernando de Castela. Os especialistas advertiam que a China, Japão e Índia não poderiam ser tão próximos, mas Colombo era devoto das medições cartográficas de Toscanelli. Quando chegou a Cuba, julgou estar na China, que tinha a fama de estar cheia de ouro. O equívoco custara-lhe a carreira, mas não um lugar na história. Tinha descoberto a América, ainda que o tivesse feito sem o saber (Silva, 2021).

---

<sup>1</sup> Estas omissões são muito debatidas na comunidade académica, e estão longe de ser consensuais. Por exemplo, Laurence Bergreen (2007), refere que Marco Polo não faz menção da Muralha da China porque ela foi essencialmente construída no período Ming, posterior ao mercador veneziano. Também a não referência ao chá tem uma explicação, a corte mongol consumia essencialmente bebidas alcoólicas (Vogel, 2013).

Naturalmente que a ânsia de conhecer era, na verdade, a ânsia de riqueza. A chegada às especiarias constituía um objetivo primordial na expansão marítima portuguesa, contribuindo muito para um conhecimento objetivo da sua origem. O controlo dos fluxos económicos vindos do Oriente, sem intermediários e sem concorrentes e a difusão religiosa, a conquista de riqueza e a difusão do cristianismo eram algumas das motivações no comércio das especiarias. A Índia, Indochina e a Indonésia estavam entre os destinos mais ricos destas substâncias exóticas. A pimenta, a noz-moscada, o cravinho, o cardamomo, a canela, o gengibre, o açafraão ou a galanga estavam entre as principais cobiças. O seu preço era tão elevado que era frequente a sua falsificação. Adicionavam-se outros produtos, como por exemplo sementes de mostarda e bagas de zimbro na pimenta. Ainda hoje, em certos mercados do Oriente, enganam-se compradores menos conhecedores. A troca de açafraão por cártamo é frequente, sendo a primeira uma especiaria muito mais cara. A gastronomia ocidental – sobretudo nas classes mais abastadas – sofreria uma substancial transformação com a influência de novos ingredientes vindos do Oriente. A procura dos segredos do chá<sup>2</sup> está entre uma das ânsias da exploração das terras do Império do Meio. Em 1849, o botânico escocês Robert Fortune tinha percorrido a China de liteira, disfarçado de mercador chinês e mandarim mongol, espiando ao serviço de Sua Majestade. A descoberta do secreto cultivo do chá era o principal objetivo, que foi alcançado, o que para muitos representou o primeiro grande roubo industrial da história (Rose, 2010; Rouvre & Scemla, 2016; Sangmanee et al. 1996). E assim, com múltiplos episódios e peripécias da história, foi decorrendo o intercâmbio entre europeus e asiáticos através dos caminhos da Rota da Seda, perdendo o seu fulgor com o passar do tempo. As explorações marítimas europeias foram arruinando os negócios terrestres, mudaram as contingências e, conseqüentemente, nasceram novas prioridades. Por múltiplos fatores, incluindo a desintegração do império mongol e bizantino, bem como a aventura marítima europeia do século XV, fizeram decair o nomadismo e o comércio caravaneiro. O catolicismo e o budismo foram introduzidos na China em virtude, precisamente, das trocas comerciais por esta via. A sua importância histórica foi reconhecida pela UNESCO, que em 2014 a classificou como Património da Humanidade. A China contemporânea voltou a olhar para a velha Rota da Seda como um legado histórico necessário para rea-

---

<sup>2</sup> A planta do chá tem a designação científica de *Camellia sinensis*, originalmente, descrita pelo botânico Carl Lineu (1707-1778) como *Thea Sinensis*, que tem duas variedades principais: China e Assam (Sangmanee et al., 1996).

viver vontades modernas. O espaço geográfico por onde se estendiam os trilhos antigos são hoje áreas de afirmação política e económica, formalmente traçado pelo governo chinês em 2013.

## A iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota” na revitalização do espaço euroasiático

Uma das características da China da era de Xi Jinping (desde 2012) é a viragem estratégica na criação de corredores económicos para fluxos de mercadorias, reforço da conectividade com países da periferia, desenvolvimento de projetos de construção de infraestruturas e aquisição de empresas multinacionais. Entre todas estas dinâmicas, o megaprojeto transnacional Uma Faixa, Uma Rota (一帶一路), por vezes designado por “Cinturão e Rota” [em inglês: *BRI-Belt and Road Initiative*], tornou-se o emblema principal de uma estratégia global de projeção económica no exterior. Esta iniciativa foi anunciada pelo Presidente Xi Jinping em Astana, a capital do Cazaquistão, em 7 de setembro de 2013:

Tendo em vista o estreitamento dos laços económicos, da cooperação a nível mais elevado e de maiores espaços de desenvolvimento entre nós, países euroasiáticos, podemos recorrer a um modelo inovador de cooperação e construir conjuntamente um Cinturão Económico [Faixa Económica] da Rota da Seda. Trata-se de um grande empreendimento que beneficiará os povos dos países ao longo desta rota. Para transformar isso em realidade, podemos começar a partir de várias áreas específicas e, passo a passo, estender a cooperação a toda a região (Xi, 2018, p. 348).

O então Primeiro-ministro Li Keqiang aproveitou também para promover o plano durante a sua visita de Estado à Ásia e à Europa. O esforço de conectividade do gigante asiático centra-se, em primeiro lugar, na área da antiga Rota da Seda da região euroasiática (*Silk Road Economic Belt*), mas prolonga-se também por uma rota marítima (*21st Century Maritime Silk Road*), ligando a China às nações do Sudeste Asiático, Golfo Pérsico, Norte de África, América Latina e Europa. A parte marítima, visa um plano alargado de desenvolvimento da economia do mar, traçado pela SOA – Administração Oceânica do Estado [em inglês: *State Oceanic Administration*] e pela Comissão Nacional de Desenvolvimento e Reforma (NDRC) [em inglês: *National Development and Reform Commission*]. As palavras-chave para a futura economia azul são “inovação tecnológica” e a “liderança global”

(Duchâtel e Duplaix, 2018). Importa lembrar, que o esforço de interligação da China ao mundo, segue a sequência do período de reformas e abertura iniciada na era de Deng Xiaoping, bem como do esforço da internacionalização da economia chinesa da era de Jiang Zemin. Há um processo contínuo de integração da economia chinesa na economia global (Silva, 2005)

Na parte terrestre, reavivam-se os caminhos outrora percorridos por Marco Polo, “revitalizando os territórios ao longo da antiga Rota da Seda – para comerciar, procurar petróleo, e estender o seu poder até ao Ocidente” (Beech, 2006, pp. 6-7). As opiniões dividem-se sobre o impacto, a abrangência e intencionalidades da BRI, vista por muitos como uma grande oportunidade de desenvolvimento e, por outros, como incentivadora de competição comercial e até uma ameaça à segurança (Ilhéu, 2019). A verdade é que a Organização das Nações Unidas (ONU) acolheu a BRI como vital para o desenvolvimento do planeta, articulando-se com a sua própria agenda, como se pode observar nos múltiplos discursos e declarações do secretário-geral António Guterres.

[“A Faixa e Rota Chinesa” e a Agenda 2030], embora sejam projetos com focagens diferentes, têm o desenvolvimento sustentável como objetivo a alcançar. Ambos procuram criar oportunidades, proporcionar bens públicos globais e cooperação win-win. E ambos procuram aprofundar a “conectividade” entre países e regiões: conectividade através de infraestruturas, comércio, finanças, políticas e, talvez o mais importante de todos, entre os povos [...]. O mundo precisa tirar proveito da iniciativa Faixa e Rota da China, preenchendo as lacunas de financiamento no alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável, especialmente nos países em vias de desenvolvimento, e particularmente, a necessidade de cerca de um milhão de biliões de dólares investimentos em infraestrutura nos países em desenvolvimento. (Guterres, 2017).

A BRI tem o grande desígnio de reforçar a rede de intercâmbios dos espaços geográficos da Ásia e da Europa, sem descurar a ligação a África, interligando territórios até à China, trazendo também uma miríade de novas oportunidades. Países como o Cazaquistão ou o Turquemenistão têm aproveitado os projetos como slogan político. Este último país, que tem uma enorme reserva de gás natural junto ao Mar Cáspio, adotou o slogan em 2018 referente ao seu país como sendo “O Centro da Grande Rota da Seda” (Frankopan, 2019, p. 20). Naturalmente que os recursos naturais são um fator que facilita todo o dinamismo regional, onde se

incluem as maiores reservas de gás natural do mundo. Os novos projetos favorecem uma maior interligação entre os países. Por exemplo, o Turquemenistão e o Usbequistão construíram uma nova ponte ferroviária sobre o rio Amu Daria, no contexto geral de interconectividade promovida pela BRI (Frankopan, 2019). As prioridades passam pela coordenação de políticas; conectividade de infraestruturas; abertura comercial; integração financeira e interações de pessoas (Ministério dos Negócios Estrangeiros da RPC, 2015). A iniciativa já foi oficialmente adotada por organizações internacionais, como a ONU, o G20, a Cooperação Económica da Ásia Pacífico (em inglês, APEC) e a Organização de Cooperação de Xangai (OCX). Para a China, o projeto tem fortes diretivas estratégicas. Desde logo, visa a procura de novas fontes de energia, o desenvolvimento do interior do país, a internacionalização da economia, a saída de mercadorias, a chegada de investimento, uma crescente influência na Ásia Central, captando novos apoios políticos. Os países vizinhos ficarão mais integrados com a China, em que a conectividade acaba por ser também um fator de interdependência, integração económica e pacificação (Duarte, 2019). As novas infraestruturas visam apaziguar províncias como Xinjiang, fustigadas por casos de independentismo e atos de terrorismo. Contudo, em alguns casos, como o Paquistão, os investimentos de origem chinesa colidem com as rivalidades étnicas e políticas locais. A forte islamização deste país é uma preocupação para Pequim, devido ao florescimento de células radicais que depois operam no exterior (Silva, 2019). São frequentes os ataques a cidadãos chineses e a infraestruturas com capital chinês perpetrados por guerrilheiros do Balochistão, que defendem uma melhor redistribuição das riquezas da sua região e uma maior representatividade política no país.

## **Novos rumos, novas oportunidades – da esfera nacional ao poder local**

Pelo prisma dos países que recebem no seu território os projetos da BRI, é naturalmente um fator de desenvolvimento do qual muitos não pretendem abdicar. A captação de investimento estrangeiro é um dos motores de desenvolvimento para muitas economias, um dos grandes motores para o crescimento económico chinês. Inclui-se a construção de infraestruturas de transportes, parques industriais, estradas, aeroportos, rede elétrica, portos e ferrovias. A China tem projetos desta natureza com cerca de 130 países, muitos dos quais cotados como “lixo” por empresas de *rating* (Silva, 2020). O acesso dificultado ao crédito

nos grandes financiadores internacionais acaba por ser uma oportunidade para a China explorar estas ligações, ainda que alguns parceiros acabem profundamente endividados com o gigante asiático. O contexto da pandemia Covid 19 deixou alguns países em dificuldades de cumprimento, desafiando também a sustentabilidade económica da BRI, como por exemplo o Laos (Jiang, 2022).

Também Portugal tem interesse que a BRI se prolongue até ao seu território, aproveitando também a ligação de Portugal ao Atlântico. O governo português assumiu publicamente a intenção de atrair capital chinês para o novo terminal do Porto de Sines (Vasco da Gama), a denominada “porta atlântica da Europa” (Carvalho, 2005). A anterior ministra do mar, Ana Paula Vitorino<sup>3</sup>, deixou expresso que “Não há semana em que a China não manifeste interesse, e de um modo cada vez mais insistente, pela nossa centralidade no Atlântico no cruzamento das rotas marítimas globais, nomeadamente Sines”. Acrescenta que “[É] impossível a China chegar à Europa sem passar pelo país mais ocidental da Europa”, para isso tornando-se necessário que a Rota Marítima da Seda seja alongada para esta última peça do puzzle (Silva e Pereira, 2020). O possível investimento chinês neste porto é carregado de enorme simbolismo, tendo em conta que Sines é a terra natal de Vasco da Gama, o homem que abriu as portas da Ásia a Portugal.

O espaço marítimo que podemos designar de “mar português” tem vindo a ganhar importância estratégica, sendo foco de novas oportunidades de captação de investimento estrangeiro. Na sequência da *EU-China Blue Partnership for the Oceans*<sup>4</sup>, um acordo sino-europeu, que visa encontrar soluções de governação face aos cenários de vulnerabilidade dos oceanos, também Lisboa e Pequim estabeleceram uma “parceria azul” baseada nos mesmos princípios. O acordo foi formalizado numa sessão que juntou Wang Yi, ministra dos negócios estrangeiros da China e o homólogo português, Augusto Santos Silva. Com esta iniciativa, Portugal envolve-se com maior profundidade nos planos marítimos globais da China (Governo de Portugal, 2018a). Ambas as parcerias têm como objetivo central as seguintes linhas de orientação (Comissão Europeia, 2018): i) a conser-

---

<sup>3</sup> Foi substituída por Ricardo Serrão Santos, em outubro de 2019.

<sup>4</sup> A parceria tem implícitos compromissos na proteção do meio marinho, combater as mudanças climáticas de acordo com o *Acordo de Paris* e implementar a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, em particular o *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 14* sobre os oceanos. Ver Comissão Europeia (2018), “EU and China sign landmark partnership on oceans”, [https://ec.europa.eu/maritimeaffairs/content/eu-and-china-sign-landmark-partnership-oceans\\_en](https://ec.europa.eu/maritimeaffairs/content/eu-and-china-sign-landmark-partnership-oceans_en).

vação e uso sustentável da diversidade biológica marinha em alto mar; ii) a luta contra a poluição marinha, incluindo recipientes plásticos e microplásticos; iii) o abrandamento e adaptação nos impactos às mudanças climáticas nos oceanos, incluindo o Oceano Ártico; iv) a conservação dos recursos vivos marinhos antárticos; v) a governança da pesca nos fóruns regionais e globais, e; vi) a prevenção da pesca ilegal, não declarada e não regulamentada.

Na visita do presidente Xi Jinping a Portugal, em dezembro de 2018, no Memorando de Entendimento (ponto 1), ficou também clara a intenção de envolver a China em projetos de natureza marítima no território português associado à BRI:

Memorando de Entendimento sobre cooperação no quadro da Faixa Económica da “Rota da Seda” e da iniciativa relativa à “Rota da Seda Marítima” do século XXI: Estabelece as modalidades de cooperação bilateral no âmbito da iniciativa chinesa Uma Faixa, Uma Rota, abrangendo uma ampla gama de setores, com destaque para a conectividade e para a mobilidade. (Governo de Portugal, 2018b)<sup>5</sup>

O “mar português” reveste-se de um enorme potencial energético, comercial, logístico, financeiro e, essencialmente, político (Lima, 2016), que se alarga ao arquipélago dos Açores. O interesse chinês nos Açores é um facto comprovado, pelo ambiente competitivo que este país tem com os EUA (Rodrigues e Silva, 2020). Desde 2012, que foram surgindo sinais claros – revestidos pelo tradicional simbolismo diplomático chinês, do interesse da China nos Açores. Em 2012, o então primeiro-ministro chinês, Wen Jiabao, faz uma escala de cinco horas na ilha. Em 2014, presidente chinês Xi Jinping também passou pelo arquipélago, na altura recebido por Paulo Portas, e em 2016, foi a vez do primeiro-ministro Li Keqiang. Este, pernitoou na Ilha Terceira e passeou pelo território durante dois dias (Diário de Notícias, 2016). Na mesma linha, começaram a intensificar-se as visitas ao arquipélago de quadros técnicos ligados às ciências do mar, para além de quadros políticos. Em 2013, dois elementos da embaixada da China em Portugal – Yong Ning Chen, conselheiro científico, e Li Bin, secretário da embaixada da China – visitaram os Açores. As conversações levaram à eventual criação de um centro de investigação luso-chinês ligado às ciências do mar, envolvendo a Universidade

---

<sup>5</sup> O Signatário pelo lado português foi Augusto Santos Silva, Ministro dos Negócios Estrangeiros. Do lado chinês, He Lifeng, Diretor da Comissão Nacional de Desenvolvimento e Reforma (com estatuto ministerial).

dos Açores. Em dezembro de 2017, elementos de uma comitiva do Ministério da Ciência e Tecnologia da China e da Academia de Ciência Chinesa visitaram os Açores para avaliarem as potencialidades das ilhas no desenvolvimento de projetos conjuntos no domínio científico (Fórum Macau, 2017). Do mundo científico, empresarial e político, gerou-se um dinamismo de contactos e interações, embora os resultados estejam abaixo das expectativas inicialmente criadas. Em concreto, foi criado o AIR Centre – Centro Internacional de Investigação do Atlântico<sup>6</sup>, com envolvimento do governo regional, da Universidade dos Açores e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), mas ainda sem investimento confirmado por parte da China. Este centro é uma plataforma integrada de ciência e tecnologia, orientada para o desenvolvimento de projetos que envolvam o domínio espacial, o oceano, o clima e a energia. Discute-se igualmente a possibilidade de o porto de águas profundas da praia da Vitória, na ilha Terceira, poder atrair empresas chinesas (APEDA, 2018). Não deixa de estar associada a extensão da plataforma continental, ao abrigo da legislação da ONU<sup>7</sup>. No contexto jurídico-internacional contemporâneo, corresponde a uma oportunidade que os estados dispõem – de forma pacífica – de alargarem a área de soberania e jurisdição sobre os recursos vivos e não vivos do leito e subsolo marinho (Coelho, 2017).

A cooperação ao nível do ensino é muito importante para as autoridades chinesas, há milhares de alunos estrangeiros a estudar na China e milhares de chineses a estudar no exterior. Nos EUA registam-se mais de 50 000 estudantes do ensino primário e secundário a estudarem mandarim. Segundo o Ministério da Educação Chinês estão previstos mais de 100 milhões de pessoas em todo o mundo a estudar a língua oficial chinesa. Em Portugal, têm crescido o número de estudantes a estudar mandarim. O caso mais conhecido fica no Município de São João da Madeira, o único do país onde o chinês é uma disciplina curricular no 1.º ciclo do ensino básico e facultativa no 5.º ano do ensino básico. Trata-se de um projeto pioneiro que envolve cerca de 700 alunos e que prevê continuidade até

---

<sup>6</sup> Para mais informação, ver a informação institucional do Air Centre: <https://aircentre.org/projects/>.

<sup>7</sup> Especifica o artigo 76 da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar: «A plataforma continental de um Estado costeiro compreende o leito e o subsolo das áreas submarinas que se estendem além do seu mar territorial, em toda a extensão do prolongamento natural do seu território terrestre, até ao bordo exterior da margem continental, ou até uma distância de 200 milhas marítimas das linhas de base a partir das quais se mede a largura do mar territorial, nos casos em que o bordo exterior da margem continental não atinja essa distância» (CNUDM, 1982; Diário da República nº 93, 1998).

ao final dos estudos secundários. O projeto começou no ano letivo de 2012/13 e conta com a coordenação pelo Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro sendo monitorizado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). A iniciativa de ensinar mandarim em São João da Madeira já foi abordada por algumas cadeias de informação internacional como a *France Presse* e a *BBC Radio*. Numa lógica de *follow the money* (seguir o dinheiro), muitos destes jovens ambicionam poder um dia ir para a China e fazer negócios. A adoção do mandarim nos currículos escolares representa uma perspetiva local, mas integrada com a visão de uma China global como potência económica.

Alguns desafios mais recentes têm colocado pressão no desenvolvimento dos projetos da BRI em Portugal, particularmente a propagação da pandemia Covid 19 (2020-2022), as tensões comerciais entre os Estados Unidos e a China, a retração da EU face à China, classificando o país asiático como competidor e rival sistémico (Comissão Europeia, 2019) e o conflito na Ucrânia iniciado em fevereiro de 2022. As oscilações nas dinâmicas de poder internacional e as contrariedades referenciadas fizeram a China orientar as suas preocupações para o desenvolvimento interno (WEF, 2020). Reduziu-se substancialmente a referência à BRI nos discursos oficiais, depois de ser considerado o “Projeto do Século”. Em setembro de 2021, Xi Jinping na 76ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas surge com a Iniciativa de Desenvolvimento Global (IDG), um projeto de esforço de desenvolvimento para os países mais desfavorecidos, parecendo querer substituir a BRI (ONU, 2022). Significa que uma parte das relações externas chinesas podem priorizar uns países em detrimento de outros, colocando em causa algumas iniciativas de desenvolvimento regional já anteriormente delineadas. O evoluir do contexto internacional e as orientações políticas chinesas em função desse contexto poderão delinear o futuro dos projetos relativos à BRI e, por conseguinte, o seu impacto nas regiões.

## Considerações finais

Ainda que os povos da Europa e da China tardassem na história a hora do encontro entre si, produtos como a seda, as porcelanas ou o chá foram transportados através de caminhos da Ásia muito antes do contacto visual. A velha Rota da Seda foi a denominação encontrada para definir o intercâmbio entre os dois extremos. Por ali circulavam produtos, pessoas, palavras e ideias, que faziam representar a imagem de uns e outros. Durou séculos até que as vicissitudes da

história levassem a uma progressiva perda de fulgor. Sem entusiasmo, os negócios enfraquecem, vigora o silêncio.

Mas a China da era da globalização, com uma economia pujante e com uma nova ambição internacionalista, tem procurado revigorar os velhos trilhos da Rota da Seda. Através da BRI, a China desenvolve novas ideias de conectividade por múltiplas nações, abre novas oportunidades de negócio, reforça a ligação entre povos. Reconhecida pelas Nações Unidas como um projeto importante para o bem comum da humanidade, tem um enorme potencial para o desenvolvimento de regiões mais desfavorecidas. Localidades outrora deslocadas dos grandes centros de decisão, com dificuldades no acesso a fontes de financiamento e sem expectativas limitadas de crescimento, veem chegar a extensão dos projetos da BRI como uma oportunidade de ouro para as localidades. A construção de infraestruturas de transportes estará entre uma das facetas mais conhecidas da iniciativa, mas também podemos falar da abertura de redes de comunicação entre países, intercâmbios culturais e científicos. A BRI tem funcionado como um fator de aproximação entre nações que contribui para o desenvolvimento local, abrindo às regiões múltiplas oportunidades de intercâmbio. O evoluir do contexto internacional, com adversidades que vão da proliferação de doenças, tensões comerciais ou conflitos armados, poderão ditar novas regras na distribuição de recursos e vontade política em ações relativas à BRI. Ainda que as oportunidades tenham sido muitas, os fatores de incerteza não deixam de acompanhar os projetos de cooperação.

## Referências bibliográficas

- Altheim, F. (1956). *A Ásia a Caminho da Europa*. Lisboa: Livros do Brasil.
- APEDA – Associação de Produtores de Espécies Demersais dos Açores, “China poderá estar interessada no porto da Praia da Vitória”, 4 de dezembro, disponível em: <https://pescadores.com/china-podera-estar-interessada-no-porto-da-praia-da-vitoria/>.
- Beech, H. (2006). The West is Red, *Time*, 168 (7-14 de agosto), 6-7.
- Bergreen, L. (2007). *Marco Polo: From Venice to Xanadu*. Nova Iorque: Alfred Knopf.
- Carvalho, A. F. T. (2005). *Porto de Sines: Porta Atlântica da Europa*. Sines: APS-Administração do Porto de Sines.
- CNUDM – Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar (1986), “United Nations Convention on the Law of the Sea”, *Organização das Nações Unidas*, disponível em: [https://www.un.org/depts/los/convention\\_agreements/texts/unclos/unclos\\_e.pdf](https://www.un.org/depts/los/convention_agreements/texts/unclos/unclos_e.pdf).
- Coelho, P. N. (2017). O Artigo 76.º da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar – A Problemática da Aplicação Técnica de Conceitos Jurídicos pela (in)Controversa Comis-

- são de Limites da Plataforma Continental. Tese de Doutoramento. Porto, Faculdade de Direito da Universidade do Porto.
- Comissão Europeia (2019). EU-China – A strategic Outlook, *European Commission and HR/VP contribution to the European Council*, 12 de março, disponível em <file:///C:/Users/jtsav/Downloads/communication-eu-china-a-strategic-outlook.pdf>.
- Comissão Europeia (2018). EU and China sign landmark partnership on oceans, disponível em: [https://ec.europa.eu/maritimeaffairs/content/eu-and-china-sign-landmark-partnership-oceans\\_en](https://ec.europa.eu/maritimeaffairs/content/eu-and-china-sign-landmark-partnership-oceans_en).
- Correia, M. S. (2000). *As Viagens do Infante D. Pedro*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, C. S. (2000). O Caso dos Chineses de Moçambique, Imigrados em Portugal. In *Estudos sobre a China*, vol. II. Lisboa: ISCSP.
- Cruz, F. G. (2010). *Tratado das Coisas da China*. Lisboa: Biblioteca Editores Independentes.
- Diário da República nº 93 (1998), “Aviso n.º 81/98” (1ª Série-A), 21 de abril, Ministério dos Negócios estrangeiros, pp. 1731-1733.
- Diário de Notícias (2016), Primeiro-ministro chinês faz ‘escala técnica’ de dois dias nos Açores. Disponível em: <https://www.jn.pt/local/noticias/acoes-grupo-central/prai-da-vitoria/ministro-chines-faz-escala-tecnica-de-dois-dias-nos-acoes-5409528.html>.
- Drège, J.-P. (1992). *Marco Polo e a Rota da Seda*. Lisboa: Civilização/Círculo de Leitores.
- Duarte, P. (2019). Whose Silk Road? – The Chinese, US, European Union and Russian Strategic projects for Regional Integration in Central Asia. In C. A. Mendes (Ed.), *Chiná s New Silk Road – An Emerging World Order* (pp. 38-50). Londres: Routledge.
- Duchâtel, M., & Duplaix, A. Sh. (2018). Blue China: Navigating the Maritime Silk Road to Europe. In *European Council on Foreign Relations, policy brief*, pp. 1-56.
- Fórum Macau (2017). Delegação chinesa visita Açores para discutir cooperação científica. In *Secretariado Permanente do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa*, disponível em: <https://www.forumchinapl.org.mo/pt/chinese-visitors-to-the-azores-discuss-co-operation-in-science-4/>.
- Frankopan, P. (2019). *As Novas Rotas da Sede – O Presente e o Futuro do Mundo*. Lisboa: Relógio de Água.
- Governo de Portugal (2018a). Relações entre Portugal e China estão num momento «particularmente auspicioso». disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=relacoes-entre-portugal-e-china-estao-num-momento-particularmente-auspicioso>
- Governo de Portugal (2018b). Declaração Conjunta entre a República Portuguesa e a República Popular da China sobre o reforço da parceria estratégica global. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=declaracao-conjunta-e-acordos-assinados-na-visita-de-estado-do-presidente-da-republica-popular-da-china>.
- Guterres, A. (2017). Remarks at the opening of the Belt and Road Forum. Discurso, Organização das Nações Unidas, disponível em: <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2017-05-14/secretary-general%E2%80%99s-belt-and-road-forum-remarks>.
- Ilhéu, F. (2019). Portugal and China’s Cooperation for the New Maritime Silk Road of the 21st Century. In F. Ilhéu et al. (Eds.), *The New Silk Road and the Portuguese Speaking Countries in the New World Context* (pp. 15-36). Macau: IIM/ Amigos da Nova Rota da Seda.

- Jiang, J. (2022). Laos Faces Debt Crisis after Borrowing Billions from China. *Voice of America* (VOA), disponível em <https://www.insidevoa.com/p/5831.html>.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros da RPC (2015). Vision and Actions on Jointly Building Silk Road Economic Belt and 21st-Century Maritime Silk Road. Disponível em [https://www.fmprc.gov.cn/eng/topics\\_665678/2015zt/xjpcxbayzlt2015nnh/201503/t20150328\\_705553.html](https://www.fmprc.gov.cn/eng/topics_665678/2015zt/xjpcxbayzlt2015nnh/201503/t20150328_705553.html).
- ONU – Organização das Nações Unidas, <https://sdgs.un.org/partnerships/global-development-initiative-building-2030-sdgs-stronger-greener-and-healthier-global>, Department of Economic and Social Affairs, disponível em <https://sdgs.un.org/partnerships/global-development-initiative-building-2030-sdgs-stronger-greener-and-healthier-global>.
- Polo, M. (2008). *Viagens*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Ramos, J. D. (2012). *Portugal e a Ásia Oriental*. Lisboa: Fundação Oriente.
- Rodrigues, C., & Silva, J. T. (2020). Portugal, China and the US: A ‘Universalistic’ Stance to Get Along with Both Powers. In M. Esteban et al (Eds.), *Europe in the Face of US-China Rivalry* (pp. 131-135). A Report by the European Think-tank on China (ETNC), janeiro.
- Rogers, F. M. (1961). *The Travels of the Infant Dom Pedro of Portugal*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Rose, S. (2010). *For all the Tea in China: How England Stole the World’s Favorite Drink and Changed History*. Nova Iorque: Viking.
- Rouvre, Ch.-A., & Scemla, J. (2016). *Les aventures de Robert Fortune: ou comment le thé fut volé aux Chinois*. França: Arte, et al.
- Sangmanee, K. C. et al. (1996). *ABCedário do Chá*. Lisboa: Público.
- Silva, J. T. (2020). *Portugal e a China – As Relações Luso-Chinesas, do Mundo Quinhentista ao Contexto Contemporâneo*. Macau: Instituto Internacional de Macau.
- Silva, J. T., & Pereira, R. (2020). China and the Portuguese Atlantic: The BRI’s Last Puzzle Piece. In F. J. Leandro, & P. Duarte (Eds.), *The Belt and Road Initiative – An Old Orchetype of a New Development Model* (pp. 389-409). Singapore: Palgrave MacMillan.
- Silva, J. T. (2019). The Sino-Pakistani Axis of Cooperation in China’s Belt and Road Initiative. In C. A. Mendes (Ed.), *The New Silk Road in the Context of East Asian Relations and Wider International Implication* (pp. 120-132). London: Routledge.
- Silva, J. T. (2005). Os Desafios da Integração da China na Economia Global. *Economia Global e Gestão*, 3, 77-91.
- Sims, K. (2020). Laos set its own debt trap. *East Asia Forum*, 31 de outubro de 2020, disponível em <https://www.eastasiaforum.org/2020/10/31/laos-set-its-own-debt-trap/>.
- Vogel, H. U. (2013). *Marco Polo Was in China – New Evidence from Currencies, Salts and Revenues*. Boston: Brill.
- WEF – World Economic Forum (2020), “How will COVID-19 affect China’s Belt and Road Initiative?”, 4 de maio, <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/covid-19-coronavirus-disrupt-chinas-bri/>.
- Wood, F. (1996). *Did Marco Polo Go to China?* Boulder: Westview.
- Xi, J. (2018). *A Governação da China*, volume 1. Pequim: Editora de Línguas Estrangeiras.

# Desafios ao Plano do Futebol Chinês: uma análise sobre as naturalizações de futebolistas

## Challenges to the Chinese Football Plan: an analysis of the naturalization of footballers

Emanuel Leite Júnior

Universidade de Aveiro  
emanuel.leite.junior@ua.pt  
ORCID: 0000-0002-1512-0019

Carlos Rodrigues

Universidade de Aveiro  
cjose@ua.pt  
ORCID: 0000-0001-6403-6959

### RESUMO

Desde 2014, a China estabeleceu o objetivo de desenvolver sua indústria desportiva. A meta é fazer com que o setor represente 5% do PIB chinês até 2035. Por isso, em 2016, o desenvolvimento do futebol foi identificado como a força motriz do avanço de toda a indústria desportiva chinesa, como se verifica no “Plano de desenvolvimento do futebol a médio e longo prazo (2016-2050)” (中国足球中长期发展规划 [2016-2050年]) (中国足球中长期发展规划 [2016—2050年]). Há, entretanto, desafios que a China precisa de superar para lograr êxito neste plano. É isso se viu na recente naturalização de futebolistas visando à qualificação ao Mundial do Catar 2022. Este artigo busca responder à seguinte questão: o recurso a jogadores naturalizados afeta o Plano de Futebol, nomeadamente o objetivo de desenvolver jovens talentos chineses de forma a construir uma seleção nacional forte?

### PALAVRAS-CHAVE

China, futebol, desenvolvimento, indústria desportiva, Campeonato do Mundo, naturalização.

### ABSTRACT

Since 2014, China has set the goal of developing its sports industry. The aim is to make the sector represent 5% of Chinese GDP by 2035. That is why, in 2016, the development of football was identified as the driving force behind the progress of the entire Chinese sports industry, as shown in the “China’s medium and long-term football development plan (2016-2050)” – (中国足球中长期发展规划 2016—2050年). There are, however, challenges that China needs to overcome in order for this plan to succeed. And this was seen in the recent naturalization of footballers aiming to qualify for the World Cup in Qatar 2022. This article seeks to answer the following question. Does resorting to foreign footballers affect the Football Plan, in particular the goal of developing young Chinese talent in order to build a strong national team?

### KEYWORDS

China, football, development, sports industry, World Cup, naturalization.

## Introdução

Em outubro de 2014, o Conselho de Estado da China publicou o documento “Opiniões para a aceleração do desenvolvimento da indústria desportiva e promover o consumo desportivo” (国务院关于加快发展体育产业促进体育消费的若干意见). Esta estratégia é considerada como o marco para a descolagem da indústria desportiva chinesa (Liu, 2017) e estipula que em 2025 este setor gere uma faturação que ronde os US\$ 813 mil milhões (Nielsen Sports, 2016) – a título comparativo, de acordo com estimativa da Plunkett Research, a indústria desportiva mundial movimentou cerca de US\$ 1,3 milhão de milhões em 2015, US\$ 519,9 mil milhões apenas nos Estados Unidos (Plunkett Research, 2018). O país pretende ter uma das nações com maiores economias desportivas do mundo. Projeta-se que a indústria do desporto se torne um dos principais setores de toda a atividade industrial e da economia nacional até 2035, quando se espera que represente cerca de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) chinês. Em 2014, ano da publicação do referido documento, a indústria desportiva correspondia a apenas 0,64% do PIB chinês (Lai Lin, 2021).

Nota-se, portanto, que os chineses colocaram um enorme desafio para este setor produtivo e de consumo. E para alcançar este ambicioso objetivo de transformar a sua indústria desportiva em uma das maiores do mundo, o governo lançou em 2015 o “Plano geral de reforma para impulsionar o desenvolvimento do futebol na China” (中国足球改革发展总体方案), preâmbulo do documento principal, que viria a ser publicado em abril de 2016: o “Plano de desenvolvimento do futebol a médio e longo prazo (2016-2050)” (中国足球中长期发展规划 [2016—2050年]), doravante o ‘Plano do Futebol’. É importante destacar, ainda, que o Plano do Futebol tem aspetos que vão além de suas metas desportivas ou do mercado desportivo, há elementos da diplomacia do desporto e de como isto serve à disputa hegemônica pelo consenso através do convencimento e da persuasão, bem como se torna instrumento a serviço das relações externas chinesas (Leite Junior, 2022; Leite Junior et al., 2019; Leite Junior & Rodrigues, 2020, 2021).

Como argumentamos anteriormente (Leite Junior & Rodrigues, 2019), um dos grandes desafios que os chineses enfrentam é a necessidade de inovar, criando ou estimulando a criação e o fortalecimento de alguns hábitos culturais. Antes de mais nada, o básico e fundamental de tudo: é necessário se estabelecer o hábito da prática do futebol como algo quotidiano entre sua população, em especial a parcela jovem, para que surjam novos talentos neste desporto. Segundo, o essen-

cial fomento do hábito do consumo do futebol, que também passa pela prática em si, mas vai além e envolve a compra de produtos de clubes, de materiais desportivos, do fortalecimento do mercado futebolístico, como por exemplo o hábito de acompanhar clubes nacionais e as competições internas, além do hábito de consumir a produção da indústria cultural-desportiva dos clubes europeus e as suas competições nacionais e o seu megaevento continental, a Liga dos Campeões da Europa. Foi por essa razão, inclusive, que consideramos o Plano do Futebol inovador, no sentido de que o “projetamento” da economia e sociedade chinesas (Jabbour et al., 2021, p. 5), neste caso específico, coloca-se como o indutor da destruição criativa e fomenta a inovação social (Leite Junior & Rodrigues, 2019).

Quando falamos sobre uma política pública, precisamos ter sempre em consideração que a sua formulação, via de regra, inicia-se a partir da identificação de um problema ou de alguns problemas públicos (Parsons, 2007). Problemas, neste contexto, representam a discrepância entre a realidade e aquilo que se entende como uma possibilidade ideal, ou seja, o problema público é a diferença entre o que é a realidade concreta e aquilo que se deseja que fosse a realidade (Secchi, 2013). No caso específico do futebol chinês, além dos problemas apresentados nos dois primeiros parágrafos (a necessidade de desenvolvimento da indústria desportiva chinesa e a inovação social que visa a criação de hábitos culturais), há ainda outro problema de profundo impacto quando se fala particularmente do futebol de homens: a falta de qualidade competitiva dos futebolistas chineses a nível internacional. E isto tem como consequência direta na incapacidade da seleção masculina da China de ir longe na Copa da Ásia e, principalmente, de sequer conseguir se qualificar para o Campeonato do Mundo FIFA<sup>1</sup>.

Como veremos na seção seguinte, o Plano do Futebol é de médio e longo prazo e a sua meta final é estabelecida para 2050. Portanto, as autoridades chinesas têm plena consciência do longo caminho que têm pela frente. Contudo, o sucesso desportivo da seleção nacional masculina é visto como um fator estimulante para que o Plano do Futebol seja implementado com sucesso. Por essa razão, visando à qualificação para o Campeonato do Mundo FIFA 2022, no Catar, a Associação Chinesa de Futebol (ACF) resolveu adotar no chamado ciclo entre Mundiais (2018-2022) a naturalização de futebolistas, visando ao fortalecimento da equipa nacional, com o intuito de finalmente voltar a estar no maior torneio

---

<sup>1</sup> A única vez que os chineses estiveram no Mundial masculino foi em 2002, disputado nos vizinhos Japão e Coreia do Sul. A seleção chinesa perdeu seus três jogos e não marcou um único golo.

de futebol do planeta. Neste artigo, vamos analisar o processo que culminou na naturalização de jogadores, bem como a repercussão que causou na China e seus impactos sobre a implementação do Plano do Futebol.

## O Plano do Futebol

Como já tivemos a oportunidade de explicar antes, as autoridades chinesas querem que o país se consolide como uma poderosa nação desportiva. Considerando o sucesso das estratégias olímpicas e paralímpicas do país, o que se entende por “nação desportiva poderosa” tem dois significados imediatos: o sucesso em desportos de grande popularidade internacional, como o futebol (Leite Junior & Rodrigues, 2017), e a indústria desportiva chinesa atingindo o patamar de maior mercado no setor no mundo. Em 2015, ano anterior ao lançamento do Plano de Futebol, a indústria desportiva representava 0,8% do PIB e em 2016 foi estabelecida a meta de curto prazo de atingir US\$ 460 bilhões até 2021. Meta alcançada dois anos antes, em 2019, segundo o Bureau Nacional de Estatísticas (Xinhua, 2021). Em 2021 o setor atingiu 1,14% do PIB. Segundo uma estimativa, em 2020 representaria 1,2% (Lai Lin, 2021). Não à toa, o Plano de Futebol é uma política pública tutelada pelo Gabinete do Conselho de Estado da Conferência Conjunta Interministerial de Reforma e Desenvolvimento do Futebol, criada exclusivamente para a sua execução. Órgão que reúne, entre outros, 11 ministérios, comissões do Conselho de Estado, órgãos do governo local e regional e o Departamento de Publicidade do Comitê Central do Partido Comunista da China. As várias autoridades especificamente referenciadas no Plano de Futebol são:

**Tabela 1 – Autoridades chinesas com responsabilidades de acordo com o Plano de Futebol**

Instituição estatal chinesa	Nível organizacional
Gabinete do Conselho de Estado da Conferência Conjunta Interministerial de Reforma e Desenvolvimento do Futebol (足改部际联席会议办公室)	Gabinete do Conselho de Estado
Comissão Reguladora de Seguros da China (保监会)	Comissão do Conselho de Estado
Comissão de Regulação de Valores Mobiliários da China (证监会)	Comissão do Conselho de Estado
Comissão Nacional de Saúde e Planeamento Familiar (卫生计生委)	Comissão do Conselho de Estado
Comissão Nacional de Reforma e Desenvolvimento (国家发展改革委)	Comissão do Conselho de Estado

Instituição estatal chinesa	Nível organizacional
Ministério dos Assuntos Cívicos (民政部)	Ministério
Ministério do Comércio (商务部)	Ministério
Ministério da Cultura e Turismo (文化和旅游部)	Ministério
Ministério da Educação (教育部)	Ministério
Ministério das Finanças (财政部)	Ministério
Ministério das Relações Exteriores (外交部)	Ministério
Ministério de Habitação e Desenvolvimento Urbano-Rural (住房和城乡建设部)	Ministério
Ministério dos Recursos Humanos e da Segurança Social (人力资源和社会保障部)	Ministério
Ministério da Indústria e Tecnologia da Informação (工业和信息化部)	Ministério
Ministério dos Recursos Naturais (自然资源部)	Ministério
Ministério da Segurança Pública (公安部)	Ministério
Administração Estatal da Indústria e Comércio (国家工商行政管理总局)	Agência Governamental
Administração Nacional de Rádio e Televisão (国家广播电视总局)	Agência Governamental
Administração Tributária do Estado (国家税务总局)	Agência Governamental
Administração Geral do Desporto do Estado (国家体育总局)	Agência Governamental
Banco Popular da China (人民银行)	Banco Central
Governos locais e provinciais (各级政府)	Governo Local/Provincial
Departamento de Propaganda do Partido Comunista da China (中央宣传部)	Partido Comunista
Supremo Tribunal Popular da China (最高人民法院)	Judiciário
Procuradoria Suprema Popular (最高人民检察院)	Judiciário

Fonte: Sullivan et al., 2019; atualizado pelos autores.

Em linhas gerais, o Plano, originalmente, estabelecia-se em três etapas:

- (i) Até 2020: 20 mil escolas especializadas em futebol, 70 mil campos de futebol, entre 30 a 50 milhões de estudantes do ensino básico e secundário praticando o desporto;

- (ii) Até 2030: 50 mil escolas especializadas em futebol<sup>2</sup>, a seleção chinesa masculina ser uma das melhores da Ásia, e a seleção feminina estabelecida como de “classe mundial”;
- (iii) Até 2050: seleção de primeiro escalão no futebol mundial (masculino), no top-20 do ranking da FIFA, tendo sediado um Campeonato do Mundo FIFA e sendo uma potência mundial do futebol.

Achamos difícil quantificar até que ponto os objetivos do Plano de Futebol foram alcançados. De acordo com as estatísticas oficiais fornecidas por Wang Dengfeng, ex-chefe do departamento de educação física, saúde e artes do Ministério da Educação da China e alto funcionário encarregado de promover o futebol, 30.000 escolas projetadas especificamente para o futebol serão estabelecidas até 2020, e 30 milhões de estudantes terão jogado ou participado de futebol pelo menos uma vez por semana, bem como em treinos e jogos, e 60.000 campos de futebol novos ou reformados serão construídos. A questão é que os números fornecidos por Wang são bastante contestados, segundo colegas chineses com quem conversamos sobre o desenvolvimento e execução do Plano de Futebol. Até mesmo vários desses colegas questionaram a veracidade e confiabilidade dos dados de Wang. Na verdade, pelo menos um desses colegas acha que o futebol chinês não é tão popular quanto essas estatísticas fazem acreditar.

Como se pode perceber, a formulação e implementação deste audacioso plano de médio e longo prazo envolve um processo complexo, com diferentes etapas e a participação de diversos setores da sociedade chinesa, não se restringindo ao governo, incluindo-se a participação da sociedade civil e a iniciativa privada. Por essa razão, entendemos que o Plano do Futebol é um bom instrumento de análise de como funcionam as políticas públicas chinesas e o quão complexo é a sua formação económico-social. Olhar para o Plano do Futebol e a sua execução é uma forma interessante para compreendermos como opera o Estado chinês – do governo central aos governos provinciais e municipais – bem como a interação entre Estado e mercado no chamado socialismo de mercado. Assim como em todos os setores da economia do país, na implementação do Plano do Futebol percebemos como a centralidade do poder político e económico está nas mãos do Estado, que cria os meios necessários para que a iniciativa privada execute as

---

<sup>2</sup> Em 2017, o Diário do Povo (人民日报) informou que as autoridades desportivas chinesas anteciparam para 2025 a meta de haver 50 mil escolas de futebol (People's Daily, 2017).

diretrizes traçadas na planificação e contribua para o desenvolvimento do mercado e da indústria do respetivo setor económico, neste caso, a indústria do futebol.

## O carácter inovador do Plano do Futebol

Como vimos acima, o Plano do Futebol é um bom estudo de caso para analisar e entender melhor como as políticas públicas são formuladas, executadas e avaliadas sob o socialismo com características chinesas. Em outras palavras, o Plano de Futebol nos permite tanto visualizar o ciclo do processo de políticas públicas quanto entender como funciona a formação económico-social que está surgindo na China através de seu socialismo. O desenvolvimento económico da China nas últimas décadas evoluiu como também evoluiu a construção do socialismo com características chinesas, chegando ao estágio atual em que seu sistema político e económico, ou seja, sua formação social se baseia em um Estado como indutor da destruição criativa, e fomentadora da inovação económica, tecnológica e social. Como também já foi dito, a China pretende tornar sua indústria desportiva a maior do mundo até 2035 e uma das principais indústrias da economia chinesa, representando uma participação de 5% no seu PIB. Para que isso aconteça, é preciso, por um lado, romper com velhos hábitos de consumo, criando ao mesmo tempo novos produtos, incluindo novos modelos de negócios, de modo a criar possibilidades de abertura de novos campos de acumulação na economia. Por outro lado, também é preciso criar o hábito de jogar futebol (aqui entendido a prática em larga escala na população), desenvolver novos talentos, mas também estimular novos consumidores e movimentar essa economia. Por isso, neste artigo, discutiremos como é possível perceber o papel do Estado chinês no fomento à destruição criativa (Schumpeter, 2003) e inovação social (Drucker, 2011).

O processo pelo qual a inovação rompe o *status quo*, permitindo o desenvolvimento de participações de mercado para empresas que oferecem novos produtos e métodos e a diminuição das participações de mercado para aquelas que resistem à mudança, foi referido por Joseph Schumpeter como “destruição criativa” (Schumpeter, 2003, p. 83). Dessa forma, segundo Mariana Mazzucato, a destruição criativa é a grande responsável pelo dinamismo das indústrias e pelo crescimento económico de longo prazo (Mazzucato, 2018, p. 64). Mas pode um Estado ser empreendedor e responsável pela destruição criativa? Segundo Mariana Mazzucato e Leonardo Burlamaqui, pode sim, por isso ambos falam sobre Estado Empreendedor (Burlamaqui, 2015, p. 732; Mazzucato, 2018, p. 64).

No caso específico chinês, Burlamaqui considera que o papel crucial do estado na direção e na regulação dos processos de desenvolvimento (ao invés de “livres mercados”), o papel central do investimento estatal configuram a China como um estado empreendedor (Burlamaqui, 2015, p. 730). O controle do Estado sobre os meios de produção, investimento e finanças faz com que o setor privado dependa dos efeitos em cadeia produzidos pelos grandes conglomerados empresariais estatais. Para Jabbour et al., trata-se de uma nova formação económico-social, na qual o estado opera a destruição criativa planificada no que eles chamam de “Nova Economia do Projeto” (Jabbour et al., 2020).

O Plano do Futebol nos parece reunir elementos suficientes para ilustrar a destruição criativa planificada do socialismo com características chinesas. Temos um Estado com autoridade central, que planeia o desenvolvimento da indústria desportiva do país e, para isso, apresenta um projeto de desenvolvimento daquela atividade desportiva identificada como motor desse progresso, o futebol. O projeto do futebol chinês tem o Estado como indutor da inovação neste mercado, deixando parte das ações para a iniciativa privada, mas fiscalizada pelo Estado, além de parte das ações que estão sob responsabilidades diretas do Estado, nomeadamente nas políticas públicas.

Peter Drucker nos ensinou que “inovação não é um termo técnico”, mas sim “um termo económico e social” e, além disso, “seu critério não é ciência ou tecnologia, mas uma mudança no ambiente económico ou social, uma mudança no comportamento das pessoas como consumidores ou produtores” (Drucker, 2011, p. 148). Schumpeter, por seu turno, argumenta que “o produtor via de regra inicia a mudança económica, e os consumidores são educados por ele se necessário; eles são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em algum aspeto ou outro daqueles que eles têm o hábito de usar” (Schumpeter, 1982, p. 65).

O Plano do Futebol nos permite observar precisamente o Estado chinês assumindo o papel do “produtor”, estabelecendo metas cujo cumprimento requer a adoção de novas práticas. Os “consumidores” (os cidadãos chineses) podem ser educados, de forma a se adaptarem aos desafios do Plano do Futebol em dois dos seus principais objetivos: promover uma maior participação popular no futebol e aumentar o consumo de produtos relacionados ao futebol. O obstáculo de enraizar o hábito de praticar futebol leva algum tempo. Mas, mais do que isso, a formação de novos talentos futebolísticos é algo que precisa de pelo menos duas gerações. Em que pese o Plano do Futebol seja de médio e longo prazo, a

verdade é que a própria implementação do Plano precisa de resultados de curto prazo. E isso passa pelo sucesso da seleção chinesa masculina. Como resolver esse problema imediato? Visando ao Mundial 2022 no Catar, os chineses procuraram um atalho: a naturalização de jogadores.

## A naturalização de futebolistas

O primeiro jogador naturalizado para jogar pela China, Li Ke, anteriormente conhecido como Nico Yennaris, fez a sua estreia pela seleção masculina de futebol chinesa em junho de 2019. Três meses depois, em 11 de setembro de 2019, Ai Kesen, anteriormente conhecido como Elkeson, tornou-se no primeiro jogador naturalizado sem ascendência chinesa a jogar pela seleção do país durante uma partida da Qualificação para o Campeonato do Mundo FIFA 2022 contra as Maldivas. Mais do que isso, Ai Kesen tornou-se no primeiro jogador naturalizado a marcar um golo pela seleção masculina de futebol da China, ao apontar dois dos cinco golos no triunfo por 5-0. Em maio e junho de 2021, os chineses fizeram quatro jogos pela Qualificação Asiática para o Mundial 2022 e na equipa, que venceu todos os confrontos, estiveram cinco futebolistas naturalizados. Embora a troca de nacionalidade seja algo comum nos desportos internacionais, trata-se de algo pouco comum no futebol chinês. Tão incomum que a repercussão dos cinco futebolistas naturalizados foi além das fronteiras da China, sendo alvo de discussão na comunicação social desportiva em diversos lugares do mundo.

A naturalização de futebolistas é algo tão corriqueiro que três dos últimos quatro campeões mundiais de futebol masculino tiveram jogadores naturalizados em suas equipas. A Itália em 2006 teve Camoranesi (Argentina); a Alemanha em 2014 teve Klose e Podolski, ambos originários da Polónia; enquanto a França em 2018 teve Mandada (RD Congo) e Umtiti (Camarões). Na Copa do Mundo FIFA de 2018, realizada na Rússia, foram 82 jogadores naturalizados em 22 seleções. Em 2022, aliás, o número de jogadores nascidos fora do país que representaram alguma seleção no Mundial aumentou para 132, ou 16,5% do total. Das quatro seleções que chegaram às meias-finais, apenas a Argentina tinha todos os seus atletas nascidos no seu país, a França tinha três e a Croácia sete futebolistas nascidos fora<sup>3</sup>. Jogando em casa, o Catar teve 10 naturalizados. Os Cataris, por sinal, foram campeões asiáticos em 2019 com 17, de um total de 23, futebolistas nas-

---

<sup>3</sup> Este artigo foi concluído antes dos confrontos das meias-finais, Argentina x Croácia e França x Marrocos.

cidos fora do país. Outra seleção campeã asiática com jogador naturalizado foi o Japão, em 1992, que tinha como referência o brasileiro Ruy Ramos. Na seleção chinesa, contudo, e como já foi dito, tratou-se de uma novidade. O que causou reações dentro e fora da China.

Vale ressaltar que embora cada país tenha soberania para definir suas regras de aquisição de nacionalidade e naturalização, a FIFA, como entidade máxima do futebol, é que determina as normas que regulamentam a admissibilidade de um jogador naturalizado poder atuar por uma seleção nacional que não seja a do seu país de nascimento ou de primeira nacionalidade. O documento que regulamenta a elegibilidade de atletas, alterado pela última vez durante o 70º Congresso da FIFA, realizado em setembro de 2020, determina em seu artigo 7º que um futebolista que assuma uma nova nacionalidade só poderá jogar pela nova Associação de Futebol nacional se: a) nasceu no território nacional da associação; b) seu pai ou mãe biológicos nasceram no território da associação; c) seu avô ou avó nasceu no território da associação; d) tenha morado no território da associação nacional que pretende representar. Esta última alínea ainda prevê outras três regras: i) para jogadores que começaram a viver no território antes dos 10 anos, pelo menos três anos; ii) para atletas que passaram a viver naquele território entre os 10 e 18 anos, ao menos cinco anos; futebolistas que se mudaram para aquele território depois dos 18 anos, pelo menos cinco anos.

Mas, é o que está regulamentado no artigo 9º que gera mais controvérsias: futebolistas que já atuaram por uma seleção nacional e depois pretendem atuar pela equipa de outra associação nacional. E foi este o artigo alvo de disputas na altura do 70º Congresso da FIFA. Segundo as mudanças estabelecidas em 2020, primeiro, o jogador só pode trocar de seleção uma vez. Segundo, na regra anterior, um único jogo oficial já inviabilizava a troca. Agora, os critérios são mais flexíveis: até três jogos oficiais (excluindo Campeonato do Mundo ou torneios continentais, como a UEFA Euro ou a Copa América), desde que o jogador em questão tenha disputado antes dos 21 anos, ou se o atleta atuou apenas em amigáveis, seja qual for sua idade. O atleta precisa ter a nacionalidade da segunda seleção escolhida à época em que jogou pela primeira. Três anos devem ter se passado desde a data do jogo em que o jogador disputou para que ele seja elegível a mudar de seleção. Não há exigência de tempo para partidas amigáveis.

## A naturalização na China

Em 2015, Wan Anopei, membro da Conferência Consultiva Política do Povo Chinês, defendeu que a lei de nacionalidade da China devia ser alterada para permitir a dupla cidadania, a fim de aumentar o número de jogadores nascidos fora da China disponíveis para a seleção nacional. Na época, Wan citou o caso japonês como exemplo<sup>4</sup>. Wan acreditava que afrouxar as rígidas leis de naturalização para jogadores de futebol ajudaria, no curto prazo, a seleção nacional a diminuir a diferença de competitividade com seus rivais asiáticos e, assim, fortalecer a equipa na luta pela classificação para o Campeonato do Mundo.

O sucesso do Guangzhou Evergrande (atual Guangzhou FC), que dominou o futebol chinês entre 2011 e 2019 e conquistou as duas primeiras Ligas dos Campeões da Ásia para a China (em 2013 e 2015) com uma combinação de talento nacional mais talento estrangeiro, serviu de inspiração para que a ACF iniciasse um programa de naturalização de jogadores. Assim, além do Plano de Futebol, a ACF escolheu três clubes (Beijing Guoan, Guangzhou FC e Shandong Taishan) como modelos experimentais para este programa. Em que exatamente consistia a ideia? Por um lado, a ACF vasculhou o mundo em busca de jogadores talentosos com ascendência chinesa no exterior a pedido do governo<sup>5</sup>. Por outro lado, esses clubes selecionados pelo órgão máximo do futebol do país deveriam importar jogadores estrangeiros de alto nível e depois naturalizá-los. Desde 2015, vários documentos oficiais do futebol chinês confirmaram que o país promoveria ativamente a naturalização de jogadores estrangeiros.

Em termos legislativos, antes de tudo é preciso ter em consideração que a Lei de Nacionalidade da República Popular da China (中华人民共和国国籍法) em seu artigo 3º não reconhece a dupla nacionalidade. Isso é importante, porque na imensa maioria dos casos de futebolistas mundo afora, passam a ter dupla nacio-

---

<sup>4</sup> Nelson foi o primeiro jogador de ascendência brasileira a jogar pela seleção masculina de futebol do Japão na década de 1970. Rui Ramos, também jogador brasileiro, decidiu jogar pela seleção japonesa nas décadas de 1980 e 1990. Ele desempenhou um papel crucial ao ajudar o Japão a vencer sua primeira Copa da Ásia em 1992 sob o nome de Ramos Ruwei.

<sup>5</sup> Um processo que não é exclusivo dos chineses. A seleção de Marrocos, sensação do Campeonato do Mundo FIFA 2022, no Catar, desde 2012 desenvolve um trabalho de prospecção e persuasão de atletas descendentes de marroquinos que nasceram e atuam fora do país – <https://www.nytimes.com/2018/06/05/sports/world-cup-morocco.html>. Dos 26 jogadores marroquinos que chegaram às meias-finais do Mundial 2022, 14 nasceram fora de Marrocos e vários deles haviam atuado por seleções europeias nas camadas jovens, de diferentes categorias, antes de terem optado por atuar pela equipa nacional do país dos seus ascendentes.

nalidade. De acordo com art. 5º da referida lei, “tem a nacionalidade chinesa quem nasceu no estrangeiro, cujos pais sejam ambos de nacionalidade chinesa e um dos pais seja de nacionalidade chinesa. Mas não pode ter a nacionalidade chinesa quem (...) adquiriu a nacionalidade estrangeira à nascença”. O que isso significa? Que se um descendente chinês nascer em outro país e os seus pais o registarem como chinês, essa pessoa será chinesa, mas se os pais o registarem com a nacionalidade do local de nascimento, a pessoa não terá mais o direito de ser chinês. Nesse caso, mesmo que a pessoa seja filho ou filha de chinês, ela deverá passar pelo processo de naturalização como estrangeiro. No entanto, de acordo com o art. 7º, existem três condições para alguém solicitar a nacionalidade chinesa. A primeira diz respeito aos que são parentes próximos de cidadãos chineses (ou seja, descendentes, sendo esta a regra que beneficiou jogadores como Li Ke e Jiang Guangtai, por exemplo); a segunda, para pessoas que se estabeleceram na China; por fim, o terceiro, para pessoas que tenham outros motivos legítimos (e aqui estão atletas sem ascendência chinesa, como Ai Kesen e A Lan). Por fim, o art. 8º, reiterando o art. 3º, determina que caso a pessoa tenha seu processo de naturalização aprovado, deverá abrir mão da nacionalidade estrangeira.

Em 2019 a ACF publicou dois documentos fundamentais. As “Várias medidas para promover ainda mais a reforma e o desenvolvimento do futebol (进一步推进足球改革发展的若干措施)”, assente no reforço do nível competitivo da seleção nacional e das ligas profissionais, e na promoção do crescimento dos jogadores nacionais, afirma-se que deve efetuar ativa e continuamente a naturalização de jogadores estrangeiros e ser responsável pela orientação e supervisão. No entanto, nota-se que é necessário fortalecer a educação cultural chinesa para os jogadores naturalizados e cultivar o senso de identidade nacional. Mas, apesar desse incentivo à naturalização, as “Opiniões de Implementação Interina da Associação Chinesa de Futebol sobre Assistência a Jogadores Estrangeiros de Destaque na Solicitação de Naturalização (中国足球协会关于协助办理优秀外籍球员入籍申请工作的暂行实施意见)” determinam que todos os jogadores naturalizados devem jogar na Superliga Chinesa ou na *China League One* (segunda divisão chinesa). Replicando o que determina a Lei Nacional, reitera que o jogador deve renunciar à sua nacionalidade originária. Quanto à elegibilidade, considera-se descendente de chineses o jogador cujo pai ou mãe biológicos tenham nascido na China ou cujo avô ou avó biológicos tenham nascido na China. Para descendentes não chineses a regra é mais rígida: o jogador deve ter jogado por quatro temporadas consecutivas na Superliga Chinesa ou na Liga Um Chinesa; ou jogadores residi-

ram na China continental por mais de cinco anos, mais de 182 dias por ano (com base nos registos de entrada e saída do passaporte), além disso, o jogador deve ter 18 anos e menos de 26 anos para estar elegível.

## Os jogadores naturalizados chineses

Desde que o programa piloto de naturalização de futebolistas teve início na China em 2015, apenas 11 atletas se naturalizaram. John Hou Sæter, nascido na Noruega, foi o pioneiro, naturalizando-se chinês em fevereiro de 2019 e adotando o nome chinês Hou Yongyong. Seu companheiro de Beijing Guoan, Nico Yennaris (Li Ke depois da naturalização) se tornou o primeiro jogador naturalizado a atuar pela seleção chinesa em julho de 2019, em um amigável frente às Filipinas. Depois deles, há muitos atletas não étnicos como Ai Kesen, De'erjiaduo, Luo Guofu, A Lan, etc., que jogaram na Superliga Chinesa por muitas temporadas e obtiveram sucessivamente a nacionalidade chinesa. Dos 11 naturalizados, seis foram convocados para a seleção nacional. Os jogadores são:

- Hou Yongyong (John Hou Sæter): Médio, originário da Noruega, naturalizado em 2019, elegível para jogar pela seleção chinesa, mas nunca foi convocado. Hou nasceu em Trondheim, filho de pai norueguês e mãe chinesa.
- Li Ke (Nico Yennaris): Médio defensivo, originário da Inglaterra, naturalizado em 2019, e já atuou pela seleção chinesa. Li nasceu em Leytonstone, filho de pai cipriota e mãe de origem chinesa.
- Ai Kesen (Elkeson): médio ofensivo e avançado, brasileiro, naturalizado em 2019, e já atuou pela seleção chinesa. Ai não tem ascendência chinesa; sua naturalização veio porque ele jogava na China desde 2013.
- Jiang Guangtai (Tyias Browning): Defesa central, originalmente da Inglaterra, naturalizado em 2019, e já jogou pela seleção chinesa. Jiang nasceu em Liverpool, filho de mãe de origem chinesa.
- Luo Guofu (Aloísio dos Santos Gonçalves): Avançado, brasileiro, naturalizado em 2019, e já atuou pela seleção chinesa. Luo não tem ascendência chinesa; sua naturalização veio porque jogava na China desde 2014.
- A Lan (Alan Carvalho): Avançado, brasileiro, naturalizado em 2019, e já atuou pela seleção chinesa. A Lan não tem ascendência chinesa; sua naturalização veio porque jogava na China desde 2015.

- Qian Jiegei (Alexander N'Doumbou): Médio, natural do Gabão, naturalizado em 2019, ainda não pode jogar pela seleção chinesa. Qian nasceu em Port-Gentil, filho de pai gabonês e mãe chinesa.
- De'erjiaduo (Pedro Delgado): Médio, natural de Portugal, naturalizado em 2019, elegível para a seleção chinesa, mas nunca convocado. De'erjiaduo não tem ascendência chinesa.
- Gao Late (Ricardo Goulart): médio ofensivo, brasileiro, naturalizado em 2019. Goulart não tem ascendência chinesa e se naturalizou porque jogava na China desde 2015. O jogador, porém, nunca foi convocado para a seleção chinesa e no final de 2021 renunciou à nacionalidade chinesa.
- Fei Nanduo (Fernandinho): Extremo, brasileiro, naturalizado em 2020, já foi convocado embora nunca tenha atuado pela seleção chinesa. Fei Nanduo não tem ascendência chinesa; sua naturalização veio porque jogava na China desde 2015.
- Xiao Taotao (Roberto Siucho): Avançado e extremo, natural do Peru, naturalizado em 2020, pode jogar pela seleção chinesa, mas nunca foi convocado. Xiao nasceu em Lima, filho de pai de origem chinesa.

## As reações às naturalizações

Embora seja algo comum, afinal, como vimos, três dos últimos quatro campeões mundiais tinham jogadores naturalizados, duas das quatro seleções apuradas para as meias-finais do Mundial 2022 também tinham futebolistas naturalizados, a naturalização de jogadores de futebol ainda gera bastante contestação em diversos lugares no mundo. Portanto, a objeção a esse processo e a polêmica que ele causa não é exclusivo da China. Mesmo em países onde a naturalização de futebolistas já é algo corriqueiro, como em Portugal, sempre que há a estreia de um novo naturalizado na lista de convocação da seleção portuguesa, gera-se discórdia e discussão. Até atletas consagrados no futebol mundial como os brasileiros Pepe e Deco, por exemplo, foram alvos de críticas muito duras, até mesmo por parte de outros futebolistas, quando se estrearam pela seleção das quinas. em 2019, outro brasileiro, Dyego Sousa, foi mais uma vítima de comentários severos, alguns até xenofóbicos por parte de um famoso comentarista televisivo que disse que a Federação Portuguesa de Futebol deveria cuidar dos jogadores portugueses, aqueles que ele denominou “bacteriologicamente puros”, seja lá o que isso signifique. O mais recente caso envolveu também um brasileiro. Quando foi

chamado por Fernando Santos para a seleção portuguesa em setembro de 2021, o médio do FC Porto Otávio foi alvo de ataques xenofóbicos nas redes sociais.

Como já demonstramos anteriormente, o desporto teve um papel significativo no desenvolvimento da identidade nacional na China moderna, notadamente na República Popular da China (Leite Junior, 2022). O estado-nação chinês contemporâneo desenvolveu-se durante a era da República da China. O desenvolvimento da consciência nacional entre as pessoas e o surgimento de uma Nova República na China foram ambos facilitados pelo desporto durante esta fase (Hwang & Chang, 2008). Os desportos têm desempenhado um papel crescente na influência do nacionalismo desde a era de Mao Zedong<sup>6</sup>. O nacionalismo desportivo, que está se tornando uma ideologia central na China, foi exibido como uma forma única de superar a subordinação, tanto física quanto figurativamente, como reação da China ao bloqueio do Ocidente (Hong & Zhouxiang, 2012). Então, como o nacionalismo chinês tem suas características históricas, e o desporto e o nacionalismo chineses estão intimamente relacionados, obviamente, a naturalização de jogadores gerou críticas de ex-atletas, técnicos e jornalistas, principalmente pela preocupação com a identidade da seleção e pelo temor de que a utilização de pessoas naturalizadas possa dificultar o desenvolvimento de jovens talentos. Um deles, por exemplo, foi Xu Jiren, executivo da ACF e editor de desportos da Xinhua, que expressou preocupação sobre como os atalhos afetariam o crescimento de longo prazo dos talentos chineses (Sullivan et al., 2022).

Yang Chen, ex-astro da seleção da China e do Eintracht Frankfurt, da Alemanha, que atualmente é o treinador da seleção chinesa sub-16, foi outra figura do futebol chinês a expressar seu desgosto com a situação. Ele começou a explicar: “Falando pessoalmente, é muito difícil para mim aceitar a naturalização”. E esclareceu o motivo:

Para mim, sempre acredito que o futebol chinês deve ser jogado e desenvolvido pelos chineses. Se pudermos nos esforçar mais para melhorar o treinamento de nossos jovens, não precisamos fazer essa escolha. Mas é

---

<sup>6</sup> O próprio Mao Zedong, cerca de 30 anos antes da revolução de 1949, escreveu um ensaio intitulado “Um estudo da cultura física” (体育之研究), no qual elogiava a educação física como necessária para neutralizar algo que ele diagnosticou da seguinte forma: “Nossa nação é que-rendo em força. [...] A condição física da população deteriora-se diariamente [...]. Se nossos corpos não forem fortes, ficaremos com medo assim que virmos os soldados inimigos, e então como podemos atingir nossos objetivos e nos fazer respeitar?” (Mao, 1917).

claro que nossa formação de jovens não é suficiente, então esperamos que a naturalização possa ser uma solução<sup>7</sup>.

No entanto, o presidente da ACF, Chen Xuyuan, afirmou que esta mudança, que foi implementada para ajudar a seleção chinesa a se qualificar para o Campeonato do Mundo da FIFA no Catar, é apenas temporária. Em uma entrevista em 2020, Chen, que se opôs à naturalização quando era presidente do Shanghai SIPG, foi bastante inflexível:

Do fundo do meu coração, espero que seja apenas um pequeno episódio de uma fase, que se deixe passar. Esse processo [de naturalização] não vai virar norma, não vai virar tema, não vai ser como alguns torcedores nossos disseram que os 11 jogadores do nosso país serão todos naturalizados, o que é absolutamente impossível<sup>8</sup>.

Chen revisitou o assunto em 2021 e reiterou que a naturalização não é um caminho importante para o futebol chinês. “O desenvolvimento do futebol chinês depende de nossos esforços. Não podemos contar com jogadores naturalizados. A naturalização é um complemento, não uma via principal”, assegurou<sup>9</sup>.

E o que os fãs de futebol chineses pensam? Em questionário elaborado por Sullivan et al., que teve mais de 1000 respostas, 876 foram consideradas válidas, segundo os critérios dos pesquisadores (Sullivan et al., 2022, p. 7). Foi demonstrado que a maioria dos torcedores chineses é a favor de permitir que jogadores internacionais se tornem cidadãos e ingressem na seleção nacional. 90,2% dos entrevistados apoiaram a ideia de naturalizar jogadores de futebol com origem étnica chinesa, enquanto a maioria, embora em menor proporção, mas ainda significativa, apoiou a ideia de naturalizar jogadores de futebol sem ascendência chinesa: 64,3% (Sullivan et al., 2022, p. 8). Outra estatística curiosa é que pouco mais da metade dos entrevistados (51,6%) acredita que a China deveria ter jogadores naturalizados em suas seleções nacionais, uma vez que as seleções de outras nações já o fazem (p.8). Além disso, os jogadores naturalizados devem demonstrar que entendem a cultura chinesa (74,5%) e saberem falar mandarim

---

<sup>7</sup> “Yang: Naturalization not a solution”, at China Daily: <https://www.chinadaily.com.cn/a/202101/15/WS60010299a31024ad0baa2db3.html>

<sup>8</sup> <https://www.globaltimes.cn/content/1202851.shtml>

<sup>9</sup> [http://www.titan24.com/publish/app/data/2021/03/20/364200/os\\_news.html](http://www.titan24.com/publish/app/data/2021/03/20/364200/os_news.html)

(66%), segundo a maioria dos entrevistados, que classificou esses fatores acima de ter ascendência étnica chinesa (49,3%) ou ter nascido na China (38,3%). Isso demonstra que, para esses torcedores de futebol, o aspeto cultural de “ser chinês” é mais importante do que a etnia.

## Conclusão

Como foi dito antes, a entrada de futebolistas nascidos fora da China, alguns sem qualquer ascendência chinesa, não foi um fato debatido apenas pelos chineses. Particularmente a convocação de cinco naturalizados, em maio de 2021, despertou a curiosidade de diversos veículos de comunicação social desportiva em diferentes países. Grosso modo, a abordagem Ocidental pode-se resumir em uma das questões que foi colocada pela prestigiosa revista francesa *So Foot* a um dos autores do presente artigo, Emanuel Leite Junior. “Quão profundamente isso pode ser um problema para o ‘propósito’ inicial de desenvolver o futebol na China?”, questionou o jornalista. Ou seja, o repórter estava mais preocupado em saber o “quão profundamente” esse acontecimento afetaria o Plano do Futebol, sem sequer questionar se é que teria qualquer impacto sobre a planificação do desenvolvimento chinês que, reiteramos, é de longo e médio prazo.

Entendemos que se as palavras do presidente da ACF, Chen Xuyuan, corresponderem ao que vai ser implementado nos próximos anos, não há razão para considerar a recente medida de adoção de futebolistas naturalizados um problema ameaçador ao Plano do Futebol. Isso porque, segundo a máxima autoridade do mais alto órgão do futebol chinês, tratou-se apenas de uma estratégia de curto prazo para ajudar a revitalizar o futebol chinês, fortalecendo sua seleção visando a alcançar maior competitividade internacional com o objetivo de qualificar a seleção masculina da China novamente para um Campeonato do Mundo. Algo cuja meta estava previamente estabelecida e cuja execução era de curto espaço de tempo.

Além disso, é importante ter em mente que o objetivo explícito do Plano do Futebol é desenvolver a indústria desportiva nacional da China de forma a permitir que ela atinja o mesmo patamar da indústria desportiva estadunidense em menos de cinco anos. Para atingir estes elevados objetivos, o projeto estabelece que a principal função do ACF é coordenar e supervisionar o crescimento de todo o futebol nacional. Não vemos como problema a naturalização de alguns futebolistas como estratégia de curto prazo, até porque a concretização dos grandiosos objetivos do Plano do Futebol se presume dependente de um profundo processo

de transformação económica e social e, conseqüentemente, reconhece a inovação na formação dos novos padrões comportamentais necessários.

Afinal, como já foi abordado neste artigo, a componente de inovação social do Plano do Futebol enfrenta um dos seus maiores obstáculos: o desenvolvimento de um novo hábito cultural. Como não existe uma cultura futebolística enraizada na China, a inovação social é necessária para incutir a prática e o consumo deste desporto. O governo chinês, quando criou esse plano, sabia que essa transformação leva, naturalmente, algum tempo, pois não é de uma geração para a outra que a população se adapta e as práticas se alteram ao ponto de em poucos anos surjam 26 talentosos futebolistas chineses aptos a jogarem pela seleção nacional. Portanto, para a China criar uma seleção nacional que seja competitiva no cenário internacional, levará mais de uma geração de jogadores de futebol – diríamos que algo como duas ou três gerações.

Por fim, à luz do parágrafo acima, também é crucial que a seleção masculina chinesa tenha um bom desempenho para aumentar a confiança dos torcedores do país. O objetivo de qualificar a equipa para o Campeonato do Mundo FIFA 2022 no Catar não se cumpriu. Mesmo com atletas naturalizados, a China foi incapaz de estar presente na grande competição internacional de futebol. Neste sentido, a medida adotada falhou. Afinal, como já dissemos, a única vez que a seleção masculina participou do Mundial foi em 2002. Já lá vão 20 anos. E um dos objetivos estratégicos do Plano do Futebol é recolocar a bandeira chinesa entre as bandeiras nacionais presentes no maior megaevento futebolístico do planeta. Para isso, portanto, é fundamental definir uma meta para a próxima edição, que acontecerá em 2026, nos EUA, no Canadá e México. Até porque as conquistas da seleção podem inspirar mais jovens chineses a jogar futebol e pode aumentar o interesse pelos produtos e consumo do desporto, o que ajudará na expansão dos negócios do futebol no país. Em 2026, a FIFA vai inaugurar a sua mais nova expansão da joia de sua coroa. Vão ser 48 seleções no Mundial, sendo oito vagas para as seleções asiáticas (e a possibilidade de mais uma, via *playoff*), antes eram quatro vagas diretas e uma em disputa através de *playoff*. Com praticamente o dobro de lugares disponíveis, pode ser que a China finalmente retorne. Com jogadores naturalizados? É algo a se observar neste ciclo que se inicia após o Catar 2022.

## Referências bibliográficas

- Burlamaqui, L. (2015). Finance, development and the Chinese entrepreneurial state: A Schumpeter – Keynes – Minsky approach. *Brazilian Journal of Political Economy*, 35(4), 728–744.
- Drucker, P. F. (2011). *People and performance: the best of Peter Drucker on management*. London: Routledge.
- Hong, F., & Zhouxiang, L. (2012). Sport, Militarism and Diplomacy: Training Bodies for China (1960-1966). *International Journal of the History of Sport*, 29(1), 30–52.
- Hwang, D.-J., & Chang, L.-K. (2008). Sport, Maoism and the Beijing Olympics. *China Perspectives*, 1.
- Jabbour, E., Dantas, A., & Espíndola, C. (2021). China and Market Socialism: A New Socio-economic Formation. *International Critical Thought*, 11(1), 20–36. <https://doi.org/10.1080/21598282.2021.1886147>
- Jabbour, E., Dantas, A., Espíndola, C. J., & Vellozo, J. (2020). A (Nova) Economia do Projeto: o conceito e suas novas determinações na China de hoje. *Geosul*, 35(77), 17–48.
- Lai Lin, T. (2021). *GDP share of sports industry in China from 2012 to 2019 with an estimate for 2020*. <https://www.statista.com/statistics/1131145/china-gdp-share-of-sports-industry/>
- Leite Junior, E. (2022). Beyond the football fields: Chinese sports diplomacy. In C. Amado Mendes & D. Cardoso (Eds.), *Narratives and Perceptions: Chinese Soft Power in the 21st Century* (1st ed., pp. 35–60). Lisboa: Centro Científico e Cultural de Macau.
- Leite Junior, E., & Rodrigues, C. (2017). The Chinese football development plan: soft power and national identity. *HOLOS*, 5, 114–124. <https://doi.org/https://doi.org/10.15628/holos.2017.5750>
- Leite Junior, E., & Rodrigues, C. (2019). The Chinese plan for football development: a perspective from innovation theory. *Sport, Business and Management: An International Journal*, 9(1), 63–77. <https://doi.org/10.1108/SBM-10-2017-0067>
- Leite Junior, E., & Rodrigues, C. (2020). Belt, Road and Ball: football as a Chinese soft power and public diplomacy tool. In F. B. S. J. Leandro & P. A. B. Duarte (Eds.), *The Belt and Road Initiative: An Old Archetype of a New Development Model*. London: Palgrave Macmillan.
- Leite Junior, E., & Rodrigues, C. (2021). República Popular da China: diplomacia do desporto e o intercâmbio com Portugal através do futebol (中华人民共和国: 通过足球的体育外交与葡萄牙交换生). In C. Morais, Z. Guo, J. A. H. Rangel, A. M. Ferreira, M. F. Brasete, M. Ran, & R. L. Coimbra (Eds.), *Diálogos Interculturais Portugal-China 2, Vol. 1: Rotas e raízes de um diálogo distante* (pp. 375–395). Macau: Instituto Internacional de Macau | Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro.
- Leite Junior, E., Rodrigues, C., & Leite, E. (2019). Chinese Soft Power And Public Diplomacy: Football As A Tool To Promote China-Brazil Relations. *Boletim Do Tempo Presente*, 8(3), 194–214.

- Liu, D. (2017). *The Sports Industry: the Next Big Thing in China?* Asia Dialogue. <http://theasiadialogue.com/2017/04/14/the-sports-industry-the-next-big-thing-in-china/>
- Mao, Z. (1917). *Comparative Elite Sport Development: systems, structures and public policy*. [https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-6/mswv6\\_01.htm](https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-6/mswv6_01.htm)
- Mazzucato, M. (2018). *The Entrepreneurial State: debunking public vs. private sector myths*. New York: PublicAffairs.
- Nielsen Sports. (2016). *China and Football*.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción o lo teoría y lo práctica del análisis de políticas públicas* (1st ed.). México: Flacso.
- People's Daily. (2017). *China to build 50,000 football schools by 2025*. People's Daily. <http://en.people.cn/n3/2017/0222/c90000-9181128.html>
- Plunkett Research. (2018). *Plunkett Research Sports Industry*. <https://www.plunkettresearch.com/statistics/Industry-Statistics-Sports-Industry-Statistic-and-Market-Size-Overview/>
- Schumpeter, J. A. (1982). *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle (1912/1934)*. Transaction Publishers.
- Schumpeter, J. A. (2003). *Capitalism, Socialism and Democracy*. London: Routledge.
- Secchi, L. (2013). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (2nd ed.). Boston: Cengage Learning.
- Sullivan, J., Chadwick, S., & Gow, M. (2019). China's Football Dream: Sport, Citizenship, Symbolic Power, and Civic Spaces. *Journal of Sport and Social Issues*, 43(6), 493–514. <https://doi.org/10.1177/0193723519867588>
- Sullivan, J., Ross, T., & Wu, C. (2022). Representing the nation: exploring attitudes towards naturalized foreign football players in China. *Soccer & Society*. <https://doi.org/10.1080/14660970.2022.2069100>
- Xinhua. (2021). *Added value of China's sports industry totals 1.12 trln yuan in 2019*. People's Daily. <http://en.people.cn/n3/2021/0104/c90000-9805529.html>

# A língua chinesa como ferramenta de comunicação intercultural e negocial

## The Chinese language as a tool for intercultural communication and business

Anabela Rodrigues Santiago

GOVCOPP-DCSPT, Universidade de Aveiro  
Bolsreira de Investigação Doutoral FCT – CCCM  
anabela.santiago@ua.pt  
ORCID: 0000-0002-3897-0323

### RESUMO

No dia 20 de abril comemora-se o Dia Internacional da Língua Chinesa. Um pouco por todo o Mundo, até pela dimensão da diáspora chinesa, multiplicam-se as comemorações de um idioma com cerca de 1400 milhões de falantes nativos. Este trabalho pretende refletir sobre aspetos relacionados com a língua chinesa, nomeadamente a sua importância num contexto de mundo globalizado, como cenário de mescla de culturas e de modos de comunicação. Que importância assume a língua chinesa no processo de globalização? Procurar-se-á dar resposta a esta questão analisando-a à luz da esfera política, através do conceito de “*people-to-people-dialogue*” e da iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota”.

### PALAVRAS-CHAVE

Língua chinesa, globalização, “*people-to-people*”, “Uma Faixa, Uma Rota”.

### ABSTRACT

The 20<sup>th</sup> of April is the Chinese Language Day. All over the world, due to the dimension of the Chinese diaspora, there are many celebrations of a language with about 1.4 billion native speakers. This paper aims to reflect on aspects related to the Chinese language, namely its importance in the context of a globalised world, as a scenario of exchanges in cultural aspects and in modes of communication. How important is the Chinese language in the globalization process? We will try to answer this question by analysing it in the light of the political sphere, through the concept of “*people-to-people-dialogue*” and the Belt and Road Initiative.

### KEYWORDS

Chinese language, globalization, “*people-to-people*”, Belt and Road Initiative.

## Introdução

A linguagem oral e escrita é um dos elementos centrais da comunicação humana. Os códigos linguísticos utilizados à escala mundial podem ser muito variados e ricos. Parte dessa riqueza deve-se também à língua chinesa pelo seu simbolismo histórico, pela sua diferença relativamente aos idiomas provenientes do tronco da linguística sino-europeia, e pela sua especificidade. No ano de 2010, as Nações Unidas instituíram o dia 20 de abril como o Dia Internacional da Língua Chinesa em homenagem a uma das suas seis línguas de trabalho oficiais e como forma de promover o multilinguismo.

Para falarmos de linguagem e da língua (chinesa ou outra), temos necessariamente que contextualizar os conceitos na esfera mais ampla da comunicação. Com efeito, a palavra comunicação tem origem no termo latim "*communicare*" que significa: pôr em comum. Essencialmente com base na etimologia da palavra, o conceito de comunicação é assim definido de múltiplos modos na literatura científica das áreas das ciências da linguagem e das ciências da comunicação. Assim, de acordo com Chiavenato (2004, p. 142), é possível definir comunicação como sendo "a troca de informações entre pessoas. Significa tornar comum uma mensagem ou informação. Constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social. A comunicação requer um código para formular uma mensagem e enviá-la na forma de sinal (ar, fios, papel) a um recetor da mensagem que a descodifica e interpreta o seu significado".

As suas funções básicas são, portanto (Chiavenato, 2004): (i) o controlo (atua no comportamento humano, modificando-o); (ii) a motivação (função esclarecedora muitas vezes usada nas organizações na área dos recursos humanos, e particularmente na avaliação de desempenho); (iii) a expressão emocional, e (iv) a informação (que facilita os processos de tomada de decisão).

Tratando-se, portanto, de uma troca de informações entre pessoas, é essencial que existam os seguintes elementos, de acordo com Terciotti e Macarento, (2009, p. 2):

- Emissor: quem transmite a mensagem codificada;
- Recetor: quem recebe, descodifica e interpreta a mensagem;
- Mensagem: conjunto de sinais objeto da comunicação;
- Ambiente: âmbito no qual as mensagens são transmitidas;
- Canal: meio através do qual a mensagem é transmitida (oral, escrito, visual, corporal);

- Código: conjunto de sinais comuns entre o emissor e o recetor e respetivas regras de utilização que permitem ao emissor verificar que o recetor percebeu a mensagem transmitida.

Por seu lado, com base nas teorias da linguística de Ferdinand de Saussure (1916) do início do século XX, a língua pode ser definida da seguinte forma: “O signo linguístico é fruto da associação entre uma imagem acústica – o chamado significante – e um conceito – chamado significado. A imagem acústica seria uma espécie de representação psíquica dos fonemas de que se compõem o signo. Enquanto o conceito, longe de ser uma imagem do que quer que possa ser referido pela língua, está relacionado ao processo de construção do significado no pensamento” (apud Rodrigues, 2008). Assim, para Saussure, a língua não é mais do que um sistema de valores, produto de um facto social coletivo.

Todos estes conceitos e definições remetem-nos para um campo de grande relevância e bastante presente nos estudos da área da linguística e da comunicação: as funções da linguagem, as quais determinam o objetivo ou a finalidade dos atos comunicativos.

As funções da linguagem foram sistematizadas, posteriormente, pelo linguista do Círculo de Praga, Roman Jakobson na sua célebre obra *Linguistics and Poetics*, de 1960, conforme segue:

1. Função Referencial ou Denotativa: fundamentada no contexto da comunicação, ela tem como propósito informar, referenciar sobre algo. Típica de textos descritivos, científicos e jornalísticos.
2. Função Emotiva ou Expressiva: foco no emissor da mensagem, ela é apresentada na primeira pessoa. Transmite as suas emoções e opiniões. Típica de frases de interjeições e poesias subjetivas.
3. Função Conativa ou Apelativa: foco no recetor da mensagem, com o objetivo de persuadi-lo. Típica de mensagens publicitárias ou de marketing.
4. Função fática: foco no canal da comunicação. Visa estabelecer contato entre os sujeitos ou interromper a comunicação. Um exemplo é uma saudação entre duas pessoas.
5. Função metalinguística: foco no código, ou seja, na própria linguagem. Tem como objetivo explicar o código (linguagem), através dele mesmo. Típica de dicionários e gramáticas.

6. Função poética: foco na mensagem. Preocupa-se com a escolha das palavras para transmitir emoções, por isso é típica de obras literárias e também publicitárias.

É de salientar que a obra de Jakobson tem servido de base a estudos posteriores na área da Linguística, estudos esses que têm proposto diversas atualizações da obra de Jakobson, como é o caso das obras de Samira Chalhub que são atualmente uma referência na academia.

Todas estas dimensões da comunicação e da linguagem, bem como todos os elementos constitutivos das ciências da linguagem e da comunicação (alguns aqui enunciados, outros não; visto não se tratar do foco principal deste trabalho) remetem-nos para o grau de complexidade dos fenómenos linguísticos e para o seu carácter dinâmico e evolutivo.

Portanto, desenvolvemos com maior profundidade a temática da língua chinesa, como ferramenta de comunicação intercultural e negocial. A língua chinesa funciona – à semelhança de outras línguas – também como um instrumento de diplomacia, constituindo-se como um importante fator de união, que cria pontes (físicas, económicas, culturais) que ligam locais e pessoas numa abordagem sustentada por mecanismos de ação da República Popular da China na geopolítica internacional, como é o caso da sua ascensão pacífica por recurso ao “*soft power*” (Nye, 1990) e à abordagem “*People-to-People dialogue*”, entre outras da mesma natureza.

Começaremos por esclarecer o conceito de língua chinesa e a sua relação com o mandarim, para em seguida analisarmos em que contexto é utilizada como ferramenta de comunicação intercultural e negocial, nomeadamente a sua importância no projeto “Uma Faixa, Uma Rota”.

## A língua chinesa: principais características

A Língua Chinesa é uma expressão referente ao conjunto dos dialetos falados pelas 56 etnias que compõem o território chinês (Mai et al., 2019). Cerca de 90% da população chinesa pertence à etnia dos *Han*, que fala o Mandarim, daí que este seja o idioma considerado como língua oficial da República Popular da China (RPC)<sup>1</sup>. Também é língua oficial em Taiwan e Singapura e tem um peso preponde-

---

<sup>1</sup> Lista de acrónimos e abreviaturas: RPC – República Popular da China; UE – União Europeia; HSK – *Hanyu Shuiping Kaoshi*; BRI – *Belt and Road Initiative*.

rante na cena internacional, sendo desde 1973 uma das seis línguas de trabalho da Organização das Nações Unidas, a par com o inglês, francês, espanhol, árabe e russo, fator representativo da forte presença chinesa nos principais órgãos de regulação internacional na atual ordem global (Silveira et al., 2016).

De acordo com Makoni & Pennycook (2006), as línguas são invenções humanas. No caso chinês, quando nos referimos à língua chinesa estamos a falar de uma família linguística pertencente ao tronco sino-tibetano que engloba, para além do mandarim, os restantes dialetos étnicos tais como o cantonês, o mais falado a seguir ao mandarim, sobretudo na região de Cantão e nos territórios administrativos especiais de Hong Kong e Macau. Os idiomas desta família sino-tibetana são tonais, de morfologia analítica e monossilábicos, isto é, os morfemas são constituídos por apenas uma sílaba (Ethnologue, 2016). É um sistema linguístico que não possui morfologia (Auroux, 2014) e é baseado em pictogramas ou ideogramas – os conhecidos caracteres chineses. O sistema de escrita (igual para todos os dialetos, apenas difere a oralidade) é indubitavelmente “um forte instrumento de coesão identitária e territorial” (Jacques, 2009). Pela sua diferença relativamente às línguas do tronco indo-europeu, a língua e, de igual modo, a cultura chinesa são no imaginário europeu (e ocidental de um modo geral), envoltas em grande misticismo. Veja-se por exemplo, esta passagem de Foucault (2000), na obra *As palavras e as coisas*:

A China, em nosso sonho, não é justamente o lugar privilegiado do espaço? Para nosso sistema imaginário, a cultura chinesa é a mais meticulosa, a mais hierarquizada, a mais surda aos acontecimentos do tempo, a mais vinculada ao puro desenrolar da extensão; pensamos nela como uma civilização de diques e de barragens sob a face eterna do céu, vemo-la estendida e imobilizada sobre toda a superfície de um continente cercado de muralhas. Sua própria escrita não reproduz em linhas horizontais o voo fugidio da voz; ela ergue em colunas a imagem imóvel e ainda reconhecível das próprias coisas. [...] palavras e categorias sem tempo, nem lugar, mas que, em essência, repousam sobre um espaço solene, todo sobrecarregado de figuras complexas, de caminhos emaranhados, de lugares estranhos, de secretas passagens e imprevisas comunicações [...] uma cultura voltada inteiramente à ordenação da extensão, mas que não distribuiria a proliferação dos seres em nenhum dos espaços onde nos é possível falar, pensar.

De salientar que os pictogramas evoluíram no seu processo de escrita do chinês tradicional para o chinês simplificado (Wang, 2006). Essa reforma no sistema de escrita ocorreu mais profundamente pela primeira vez em 1956, e foi depois revista várias vezes, nomeadamente em 1964, 1977 e 1986, sucessivamente. Consistiu essencialmente na redução do número de traços e na adoção de traços mais retos, para além de se ter começado a escrever as frases e os textos no sentido horizontal e não vertical, como até então. O objetivo de tais reformas foi essencialmente combater as elevadas taxas de analfabetismo da população chinesa naquela altura e também abrir ao exterior a possibilidade de aprenderem o mandarim de uma forma mais simples para os não-nativos. Além disso, a adoção do *pinyin* que é o sistema fonético oficial para transcrição da pronúncia dos caracteres chineses no alfabeto romano (Bintoyong & Felley, 1990), foi igualmente uma tentativa de tornar o idioma mais acessível aos falantes do chamado “mundo ocidental”. Podemos, portanto, afirmar que a língua se tornou (ainda que antes de ter surgido a política formal) num dos primeiros elementos transacionais da *Going-out Policy* que a RPC viria a implementar no final da década de 1990. De facto, a *Going-out Policy* relaciona-se com o incentivo do governo chinês para as empresas chinesas investirem no estrangeiro. Apesar de inicialmente se tratar de uma estratégia orientada para a economia, rapidamente se estendeu a outras esferas para além da económica, tais como a cultura, a educação e a investigação académica (Wang & Hu, 2017). No que diz respeito às relações bilaterais com a União Europeia (UE) por exemplo, a RPC e a UE estabeleceram uma estratégia de cooperação da qual fazem parte 3 pilares fundamentais (EC, 2019): (i) *High-Level Economic and Trade Dialogue*, que estabelece a relação de ambas as partes em termos essencialmente económicos e comerciais; (ii) *High-Level Strategic Dialogue*, que estabelece os termos da cooperação em matéria política em assuntos relacionados com a segurança e o clima; (iii) e, *High-Level People-to-People Dialogue* (este último estabelecido em 2012), que tem como objetivo principal a cooperação entre os povos, com vista a melhorar a compreensão e a amizade internacional, através da promoção de atividades educativas, culturais e humanitárias, estimulando a troca de ideias e experiências envolvendo culturas diversas.

No que diz respeito às atividades educativas e culturais, a promoção do ensino do mandarim como língua estrangeira é uma das atividades mais emblemáticas e relevantes. Nesse contexto, o governo chinês começou a oferecer cursos de mandarim enquanto língua estrangeira como uma forma de apoiar a diplomacia externa da RPC e de criar contactos internacionais nas décadas de 1950 e 1960,

principalmente com países como o Vietname e vários países africanos (Nye, 2005). Em 1965, a *Beijing Languages University* foi criada como a primeira universidade que visava ensinar o mandarim a estudantes estrangeiros, e agora muitas universidades chinesas estão a oferecer programas de ensino de mandarim a estudantes estrangeiros (Nye, 2005). Em agosto de 1985, realizou-se em Pequim a *First Chinese as Foreign Language Teaching Conference*, que é agora um evento anual mundial. No mesmo ano, o Ministério da Educação introduziu os cursos de mestrado e doutoramento em Mandarim como Língua Estrangeira em quatro grandes universidades, nomeadamente *Beijing Languages University*, *Beijing Foreign Languages University*, *Shanghai Foreign Languages University* e *Huazhong Teachers University* (Nye, 2005). Em 1987, foi criada uma delegação do Conselho Internacional de Línguas Chinesas (envolvendo 11 ministérios do Governo Central), com sede em Pequim, conhecida como *Hanban*, para ensinar chinês como língua estrangeira (Nye, 2005). O chinês como língua estrangeira, em resposta às crescentes exigências do mercado, inclui agora a preparação e administração do *Hanyu Shuiping Kaoshi* (HSK), exames de proficiência linguística com vários níveis de aprendizagem (Gauttam et al., 2021).

Sendo uma língua ancestral falada por 1400 milhões de pessoas, as quais pertencem à atual segunda maior potência económica à escala mundial, é natural que este idioma tenha assumido uma importância geoestratégica e negocial crescente ao longo das décadas. Com efeito, de acordo com os autores Silveira et al. (2016): “[...] as estratégias políticas chinesas mundiais sustentam-se na interpenetração da língua, da cultura e da filosofia chinesas nos espaços globais de interesse do Estado chinês”. Esta preponderância mundial da língua chinesa faz com que ela tenha – para além do seu papel na comunicação – uma função diplomática importante. Rapidamente se constituiu como uma ferramenta de *soft power*, de divulgação do Confucionismo e do modo de pensar chinês através das palavras e contribui de forma decisiva, por exemplo, para o projeto “Uma Faixa, Uma Rota” (Silveira et al., 2016; Huang, 2019) como veremos na próxima secção.

## **A língua chinesa no contexto da iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota”**

O projeto “Uma Faixa, Uma Rota” ou “*Belt and Road Initiative*” (BRI), como é conhecida a iniciativa em inglês é um projeto lançado em 2013 por Xi Jinping que tem como principal objetivo promover a cooperação multilateral regional no

espaço euro-asiático e para além dele. Representa um passo essencial na participação mais proactiva da China em termos de governança e desenvolvimento à escala regional e global (Huang, 2019). Em particular, este megaprojeto assinala uma mudança significativa na política externa chinesa na qual os ideais de grande rejuvenescimento da nação chinesa e o “Sonho Chinês”, expressões introduzidas pelo atual presidente Xi Jinping personificam as metas globais da China contemporânea (Zhou & Esteban, 2018). Com efeito, esta ideia do “Sonho Chinês” representa a ideia de uma nação moderadamente próspera em todos os níveis da sociedade, apelando a uma harmoniosa combinação dos valores tradicionais confucionistas com uma era de modernidade e desenvolvimento sustentável (Wang, 2014), levando ao chamado “rejuvenescimento da nação chinesa”, tantas vezes mencionado nos discursos oficiais de Xi Jinping.

“Uma Faixa, Uma Rota” tem sido um ponto fulcral na tomada de posição da China com o objetivo de uma participação crescente na governança regional e global, e a língua é uma peça fundamental nessa estratégia que atua em cinco áreas prioritárias: (i) coordenação de políticas; (ii) conectividade de infraestruturas; (iii) comércio livre; (iv) integração financeira; (v) relações *people-to-people* mais próximas. “Espalhada por três continentes, Ásia, Europa, e África, a *Belt and Road Initiative* liga 65 países a 4400 milhões de pessoas, ou 63% da população mundial, incluindo mais de 50 diferentes línguas oficiais” (Huang, 2019, p. 138). Esta plataforma pode, portanto, ser aproveitada para veicular a língua e cultura chinesas, do mesmo modo que já é feito, por exemplo, pelos diversos Institutos Confúcio espalhados pelo mundo inteiro.

Os Institutos Confúcio desempenham um papel importante, na medida em que “buscam promover e ensinar a cultura e a língua chinesa em todo o mundo, oferecendo cursos da língua, formando professores, oferecendo o teste de proficiência em chinês – o HSK, já anteriormente referido – e fornecendo informações e formações com temática da China contemporânea” (Silveira, 2016, p. 180). Confúcio foi um filósofo e pensador chinês que se acredita ter vivido de 551 a 479 a.C. e que foi responsável pelo estabelecimento da doutrina confucionista que se baseia em normas de conduta cívica e de respeito pelas relações basilares da sociedade. De acordo com vários autores, nomeadamente Yum (1988), as áreas mais importantes das relações interpessoais influenciadas pelo Confucionismo são as relações entre pares, a reciprocidade, as relações dentro e fora de determinados grupos (trabalho, lazer, etc.), o papel dos intermediários, e a sobreposição das relações pessoais e públicas. O confucionismo também contribuiu para

o desenvolvimento de padrões de comunicação, de orientação de processos, códigos linguísticos diferenciados, ênfase na comunicação indireta, e comunicação centrada no recetor (Bell, 2010).

Para conseguir estes objetivos de comunicação eficiente e eficaz, com a língua como elemento agregador no seio da iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota”, é absolutamente fundamental um planeamento estruturado da língua para que esta sirva propósitos de comunicação, de poder discursivo, de governança global e de ligação entre pessoas (Gao, 2020). Com efeito, o planeamento linguístico torna-se fundamental na comunicação efetiva entre diferentes nações. Segundo o mesmo autor (2020, p. 8), a China planeia desenvolver a sua língua no sentido de ela se tornar língua de comunicação entre os países participantes do projeto “Uma Faixa, Uma Rota”, como uma espécie de língua franca, a par com o inglês. Ainda de acordo com Gao (2020, p. 9), há um esforço significativo em fazer quebrar barreiras linguísticas entre os membros que fazem parte do projeto “Uma Faixa, Uma Rota”. Para atingir esse objetivo, são executadas as seguintes medidas (Silveira, 2016, p. 180; Gao, 2020):

- Coordenar os mecanismos de forma a quebrar barreiras linguísticas para a organização de cursos de línguas abertos e gradualmente introduzir o ensino de diferentes línguas nos vários países da iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota”;
- Expandir programas de intercâmbio de línguas de nível intergovernamental para incentivar a criação de linguistas altamente especializados nos vários países;
- Apoiar de forma significativa as universidades e instituições focadas em estudos internacionais e línguas estrangeiras, no sentido de formarem especialistas em ensino multilingue no ensino básico e secundário;
- Aumentar o número de estudantes estrangeiros através de bolsas estatais e encorajar instituições dos outros países membros da iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota” a estabelecer parcerias com instituições chinesas de forma a implementar o ensino das suas próprias línguas na China;
- Apoiar vários atores sociais na criação de mais Institutos Confúcio e alavancar esforços para a formação de professores de Mandarim nos países que integram a iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota”.

De salientar que estas medidas se inserem também numa estratégia mais ampla de internacionalização do setor da educação na China, em particular do

Ensino Superior. Visto que o conceito de internacionalização é bastante amplo e controverso, entende-se neste caso concreto da educação, tudo o que se relaciona com a mobilidade de estudantes, investigadores e membros do corpo docente, ou mesmo a exportação de programas educativos para outros países através da cooperação com outras instituições (Guo et al., 2022). Como vimos anteriormente, vários protocolos foram sendo estabelecidos ao longo das últimas décadas para favorecer a mobilidade académica, bem como o reconhecimento de graus que, por agora, são dois tópicos que não serão explorados por não constituírem o foco principal deste estudo.

Os esforços encetados ao nível da iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota” englobam, portanto, como acabámos de ver o fator linguístico que se revela preponderante para uma comunicação efetiva entre os diversos países e seus respetivos povos. É, portanto, de extrema importância o planeamento linguístico estruturado e a continuação dos esforços governamentais e institucionais no sentido de promover intercâmbio educacional, em particular no campo do ensino das línguas.

## Conclusões

A língua chinesa é um conceito complexo que engloba o conjunto dos dialetos falados na República Popular da China, sendo que, o dialeto mais falado é o da dinastia *Han* – o mandarim – que acabou por tornar-se a língua oficial do país.

A Organização das Nações Unidas decretou em 2010 o dia 20 de abril como sendo o Dia Internacional da Língua Chinesa como forma de incentivo ao multilinguismo. De facto, a RPC integra as Nações Unidas nos seus vários comités, nomeadamente no Conselho Permanente e no Conselho de Segurança. É, aliás, presença em diversas instituições e organizações de cariz internacional como o G20, o Banco Mundial, a Organização Mundial de Comércio, a Organização Mundial de Saúde, entre outras. O papel cada vez mais preponderante da RPC enquanto nação na nova ordem mundial confere necessariamente à sua língua e cultura uma importância acrescida.

Ciente desse facto, o governo chinês tem vindo a envidar esforços no sentido de internacionalizar o seu sistema de educação, promovendo mais intercâmbios com instituições de ensino estrangeiras e, particularmente, o ensino do mandarim além-fronteiras numa lógica cooperativa enquadrada na abordagem do *People-to-people Dialogue*. Com efeito, aprender a língua chinesa é aprender

um código linguístico que permite conhecer o país, a cultura, e, acima de tudo, compreender o pensamento.

Torna-se assim imprescindível a criação de um mecanismo que permita que a língua cumpra o seu papel – o de estabelecer diálogo, comunicação efetiva e o de criar pontes entre empresas, escolas, instituições, governos e pessoas; ou seja, a criação de um ecossistema sustentável da linguagem e do discurso. A celebração do Dia Internacional da Língua Chinesa constitui já um passo simbólico nessa direção.

## Referências bibliográficas

- Auroux, S. (2014). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- Bell, D. (2010). China's New Confucianism: Politics and Everyday Life in a Changing Society. *Journal of Chinese Political Science*, 15(3). DOI: 10.1007/s11366-010-9104-4
- Binyong, Y., & Felley, M. (1990). *Chinese Romanization, Pronunciation and Orthography*. Beijing: Sinolingua.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento Organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ethnologue* (2016). Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/csl>
- European Commission. (2019). EU-China Summit Joint statement. Disponível em: [https://www.eeas.europa.eu/node/60836\\_en](https://www.eeas.europa.eu/node/60836_en)
- Foucault, M. (2000). *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gao, Y. (2020). How the Belt and Road Initiative Informs Language Planning Policies in China and among the Countries along the Road. *Sustainability*, 12(14), 5506. <https://doi.org/10.3390/su12145506>
- Gauttam, P., Singh, B., & Chattu, V. (2021). Higher Education as a Bridge between China and Nepal: Mapping Education as Soft Power in Chinese Foreign Policy. *Societies*, 11, 81.
- Guo, Y. et al. (2022). Internationalization of Chinese Higher Education: Is It Westernization?. *Journal of Studies in International Education*, 26(4), 436–453.
- Huang, L. (2019). Development of Foreign Language Education in China under the Belt and Road Initiative. *Journal of Language and Education*, 5(4).
- Jacques, M. (2009). *When China Rules the World: the End of a Western World and the Birth of a New Global Order*. New York: Penguin Books.
- Jakobson R. (1960). Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350–377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Júnior, C. (1998). Funções da Linguagem. Uma Reavaliação das Idéias de Roman Jakobson. *Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente*, 13(2).

- Mai, R., Morais, C. & Pereira, U. (2019). *Gramática de língua chinesa para falantes de português*. Aveiro: UA Editora.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2006). Disinventing and Reconstituting Languages. *Bilingual education and bilingualism*, 62, 1-41.
- Nye, J.S. (1990). The Changing Nature of World Power. *Political Science Quarterly*, 105(2), 177-192.
- Nye, J.S. (2005). The Rise of China's Soft Power. *Wall Street Journal*.
- Rodrigues, R. (2008). Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. *ReVEL. Edição especial*, 2.
- Saussure, F. (1916). *Course in General Linguistics*. London: Duckworth.
- Silveira, A. C., Leviski, C. E., & Camozatto, N. M. (2016). "Língua chinesa": um estudo político-linguístico sobre sua presença no mundo. *ReVEL*, 14(26), 162-188.
- Terciotti, S., & Macarencio, I. (2009). *Comunicação empresarial na prática*. São Paulo: Saraiva.
- Wang, S. (2006). *Lições de Chinês para Portugueses* (Vol. 1). Lisboa: CCCM-I.P.
- Wang, Z. (2014). The Chinese Dream: Concept and Context. *Journal of Chinese Political Science*, 19, 1-13.
- Wang, H.; Hu, x. (2017). China's "Going-Out" Strategy and Corporate Social Responsibility: Preliminary Evidence of a "Boomerang Effect". *Journal of Contemporary China*, 26(108), 820-833. DOI: 10.1080/10670564.2017.1337301
- Yum, J. O. (1988). The Impact of Confucianism on Interpersonal Relationships and Communication Patterns in East Asia. *Communication Monographs*, 55, 374-388. <https://doi.org/10.1080/03637758809376178>
- Zhou W., Esteban M. (2018). Beyond balancing: China's approach towards the Belt and Road Initiative. *Journal of Contemporary China*, 27(112), 487-501.

# Gastrodiplomacia e a tradução dos menus chineses: o caso de Aveiro

## Gastrodiplomacy and the translation of Chinese menus: the case of Aveiro

Li Guofeng

ISCSP-ULisboa  
Centro de Estudos Asiáticos – Universidade de Aveiro  
li.guofeng@ua.pt

Wang Suoying

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa  
Universidade Xinhua de Guangzhou  
wangsuoying@ua.pt

### RESUMO

A gastrodiplomacia, uma nova estratégia para promover o *soft power*, coloca novas exigências à indústria da restauração nacional no estrangeiro, entre as quais, a tradução dos menus constitui uma parte integral dessa estratégia sendo cada vez mais valorizada pela comunidade científica. No caso da China, apesar de ter a sua culinária espalhada pelos quatro cantos da Terra, melhorar a tradução dos menus continua a ser uma tarefa urgente e importante. Na perspetiva da gastrodiplomacia e do funcionalismo, são identificados dois objetivos da tradução dos menus chineses, apresentar informações reais e transmitir valores culturais, pelo que são analisados neste artigo os problemas típicos de tradução detetados nos menus dos restaurantes chineses no concelho de Aveiro.

### PALAVRAS-CHAVE

Gastrodiplomacia, menus, tradução chinês/português.

### ABSTRACT

Gastro-diplomacy, a new strategy to promote soft power, places new demands on the national restaurant industry abroad, among which, menu translation is an integral part of this strategy and is increasingly valued by the scientific community. In the case of China, despite having its cuisine spread across the four corners of the earth, improving menu translation remains an urgent and important task. From the perspective of gastro-diplomacy and functionalism, two goals of translating Chinese menus are identified, to present real information and to transmit cultural values. Therefore, this paper analyzes the typical translation problems detected in the menus of Chinese restaurants in the municipality of Aveiro.

### KEYWORDS

Gastro-diplomacy, menus, Chinese/Portuguese translation.

## 0. Introdução

A gastronomia é universalmente reconhecida como vital para as nossas vidas, constituindo a maior e a mais importante expressão da história, das tradições e da cultura de um povo. “Each of us relies on food not only to survive, but to comfort ourselves, communicate with others, and connect us to our forebears” (Chapple-Sokol, 2013, p. 161). A comida é de tal forma importante na nossa vida que ninguém consegue viver sem ela. Além disso, a gastronomia não representa uma mera necessidade de sobrevivência, mas é também uma “embaixadora” da cultura. Por detrás dos nomes, ingredientes ou métodos de preparação de cada prato<sup>1</sup>, existe sempre um determinado significado cultural.

As informações culturais transportadas pelos nomes dos pratos assim como a importância primordial da alimentação tornam a gastronomia um recurso poderoso para a construção do *soft power*, que é “the ability of a country to persuade others to do what it wants without force or coercion” (Nye, 2008, p. 94). Nesse sentido, podemos entender que o conceito de gastrodiplomacia é “conquistar corações e mentes através de satisfazer os estômagos”<sup>2</sup> (Rockover, 2010).

Ao recorrer à estratégia gastrodiplomática, manter a autenticidade da comida constitui um fator indispensável, pois, se a comida perder a sua autenticidade, perderá igualmente os seus valores culturais, sem que a gastrodiplomacia consiga funcionar com eficácia. As informações culturais são muitas vezes transmitidas através dos nomes dos pratos, portanto, a autenticidade da comida não se refere apenas ao sabor dos pratos, mas também aos nomes.

Deste modo, é importante manter a autenticidade dos nomes originais dos pratos chineses na sua tradução para línguas estrangeiras, por causa dos seus impactos diretos na promoção da cultura e gastrodiplomacia chinesa no estrangeiro. Contudo, as traduções existentes não são tão boas como deveriam ser, o que tem chamado atenção dos investigadores na área da tradução de chinês para inglês. Conforme a análise de alguns académicos, a tradução dos menus é baseada em várias teorias de tradução, entre elas, o funcionalismo alemão tem sido frequentemente citado (e.g. Fu, 2010; Wang, 2006; Yang, 2019).

---

<sup>1</sup> A palavra “prato” usada nesta investigação refere-se a todos os manjares que entram numa refeição, incluindo o prato frio (涼菜/*liángcài*), prato quente (熱菜/*rècài*), sopa (湯菜/*tāngcài*), *dim sum* (點心/*diǎnxīn*), etc.

<sup>2</sup> A tradução é nossa. Aliás, a tradução para português das citações originais em inglês e chinês usadas neste trabalho é da nossa responsabilidade.

Entretanto, existem poucos estudos sobre a tradução para português dos menus em chinês. Yan (2018, pp. 16-27) mencionou a tradução de algumas denominações dos pratos chineses na sua dissertação, mas de forma limitada. Zhang e Fang (2020), apesar de apresentarem uma comunicação no âmbito do *Glosário da Gastronomia Chinesa-Portuguesa*, projeto lançado pela Universidade da Cidade de Macau, os exemplos citados na comunicação eram mais de tradução de chinês para inglês.

A perda de valores culturais na versão portuguesa dos menus chineses assim como a falta de atenção da comunidade académica à tradução dos menus constituem o motivo desta investigação, que visa abordar determinados erros detetados na tradução para português dos menus chineses. Esperamos que este trabalho possa servir de referência para as investigações futuras, ajudando a promover a gastrodiplomacia chinesa.

## 1. Metodologia

Na fase teórica, é apresentada a revisão da literatura. Na fase empírica, são feitas entrevistas<sup>3</sup>, da natureza qualitativa, com donos dos restaurantes e uma figura portuguesa que tem frequentes contactos com a cultura chinesa. Ao mesmo tempo, é feito o estudo de casos dos menus dos restaurantes chineses em Aveiro, analisando a sua versão portuguesa. Convém explicar que, no total, existem sete restaurantes chineses<sup>4</sup> no concelho de Aveiro, entre os quais, quatro são *buffet* e não têm menus. Portanto, recolhemos menus dos restantes três restaurantes que são o Restaurante Jin Yuan, Hao Hua e Fu Hua<sup>5</sup> (Anexo).

O material a ser analisado neste trabalho é recolhido sobretudo dos repositórios académicos e universitários, tais como Google Scholar, CNKI (repositório científico chinês) e RIA da Universidade de Aveiro, utilizando a palavra-chave “tradução dos menus chineses (中餐菜单/菜谱翻译 *zhōngcān càidān/càipǔ fānyì*)” assim como os seus sinónimos, e.g. tradução dos nomes dos pratos chineses

---

<sup>3</sup> As entrevistas foram realizadas no âmbito do projeto da dissertação intitulada *Diplomacia Pública da China em Portugal: a relevância de gastronomia*.

<sup>4</sup> Nesta investigação, estão envolvidos apenas os restaurantes que fornecem principalmente a comida chinesa, designados de “restaurantes chineses”. De facto, existem mais três restaurantes no concelho de Aveiro geridos por chineses, mas vendem apenas a comida japonesa Sushi (Haru Sushi; Kyoto House; Izakaga Matsuri).

<sup>5</sup> Os menus foram recolhidos até ao dia 10 de janeiro de 2022.

(中餐菜名翻译/*zhōngcān cài míng fānyì*) e tradução da comida chinesa (中餐翻译/*zhōngcān fānyì*). Devido à escassez dos estudos relativos à tradução chinês/português dos menus, tomamos como referências os estudos da tradução chinês/inglês, desenvolvidos na China.

## 2. Revisão de literatura

### 2.1 Gastrodiplomacia

Em 2002, *The Economist* criou o termo “gastrodiplomacia” para descrever um novo esforço da Tailândia no sentido de promover a sua cozinha nacional em todo o mundo (Liposcomb, 2019). No entanto, apenas depois de 2010, quando Paul Rockower explicou sistematicamente o seu conceito em *The Gastrodiplomacy Cookbook*, que o termo se tornou um tema cada vez mais abordado pelos investigadores da área de ciências políticas, turismo e políticas públicas.

Segundo Rockower (2010), a gastrodiplomacia é um ramo de diplomacia pública e diplomacia cultural e visa conquistar corações e mentes através da satisfação dos estômagos. Entretanto, Chapple-sokol (2013, pp. 163-165) utiliza um outro termo “diplomacia culinária” e argumenta que a diplomacia culinária pertence não só à diplomacia pública, como também à diplomacia privada entre particulares, mas de carácter oficial, por exemplo, os banquetes entre os líderes. Mesmo que tenham sido apresentadas em vários casos as diferenças entre os dois termos (Chapple-sokol 2013; Matakamusa, 2016; Sonenshine et al., 2016), eles continuam a ser usados como sinónimos. No presente trabalho, assumimos a perspetiva de Rockower, considerando que a gastrodiplomacia é uma ferramenta de diplomacia pública.

A gastrodiplomacia é sustentada por três teorias fundamentais, *soft power*, diplomacia pública e *nation branding*. *Soft power*, poder brando ou poder suave em português, refere-se à capacidade de um Estado de influenciar o comportamento dos outros por meios de persuasão ou meios culturais. Por outras palavras, a essência do *soft power* reside, em grande medida, na atração cultural. “When a country’s culture includes universal values and its policies promote values and interests that others share, it increases the probability of obtaining its desired outcomes because of the relationships of attraction” (Nye, 2004, p. 11). Deste modo, a comida, como “a nossa base comum e uma experiência universal” (James Beard, apud Rockower, 2010), representa claramente um recurso para atrair o

público estrangeiro e, por conseguinte, criar uma atmosfera favorável às nossas ações políticas, económicas etc.

“A diplomacia pública tem uma longa história como meio de promover o *soft power* de um país e foi essencial para vencer a Guerra Fria” (Nye, 2008, p. 94). Leonard et al. (2002, pp. 12-20) propõem três dimensões da diplomacia pública: a) comunicação diária, que é reforçar a presença diária, e no caso de gastrodiplomacia, é fazer com que o público-alvo esteja constantemente consciente da existência da nossa comida; b) comunicação estratégica, que é realizar uma série de campanhas coordenadas; c) estabelecimento de relações com figuras distintas no país-alvo, e no caso de gastrodiplomacia, é “recrutar” embaixadores para promover a comida nacional.

*Nation-branding* (NB), criado por Simon Anholt em 1996 (Anholt, 2013, p. 6), é uma área emergente. Por isso, o setor académico ainda não chegou a um consenso em termos da sua definição e alguns termos têm sido utilizados indistintamente, tais como *nation branding*, *nation brand*, *country branding* etc. Kotler e Gertner (2002) argumentam que o *nation branding* é a soma das impressões que as pessoas têm de um país. Visivelmente, a gastronomia pode influenciar as pessoas para que tenham uma melhor impressão sobre uma nação sendo também capaz de mudar-lhes a perceção (Solleh, 2015).

Presentemente, vários países e regiões levaram a cabo campanhas gastrodiplomáticas. Tailândia, que é o pioneiro nesta prática, criou o “*Global Thai Program*” em 2002, promovendo a gastronomia tailandesa em todo o mundo através do aumento de números de restaurantes tailandeses. Japão, por sua vez, tem promovido o sushi e *Shokuiku* (a educação alimentar do Japão) no estrangeiro e os resultados são bem evidentes, pois em Portugal, o que está na moda é exatamente a comida japonesa (Su Wu, entrevistado; Li Jianping, entrevistado).

No processo da promoção de gastrodiplomacia, a autenticidade é o elemento vital. O Ministério da Agricultura, Florestas e Pescas do Japão formou um painel de peritos, com a tarefa de viajar pelo mundo inteiro a inspecionar os restaurantes japoneses, verificando se a comida fornecida mantém a sua autenticidade e castigando os que não respeitem as regras. Portanto, “as cultural propaganda, Japanese sushi culture has been successful, becoming only a minor victim to the systemic problem of loss of authenticity and the cultural message” (Reynolds, 2012, pp. 52-53). A autenticidade mencionada aqui, como anteriormente explicado, refere-se não só ao sabor, ingredientes e aparência dos pratos, mas também à transmissão dos valores culturais. Reynolds (2012, p. 49) defende que,

para ser eficaz, o *soft-food-power* deve manter o seu simbolismo e mensagem cultural, não permitindo que o seu valor seja alterado ou eliminado à medida que os outros atores interagem com ele. Os nomes dos pratos são evidentemente portadores de informação cultural, especialmente os nomes chineses, compostos por caracteres de origem pictográfica. Por isso, quando a gastronomia for exportada para o estrangeiro, a tradução deve ser cuidadosamente tratada para manter a autenticidade cultural.

Em relação à prática da gastrodiplomacia, o Império do Meio está a promover esta nova tendência da diplomacia pública, mesmo que ainda não tenha conseguido tanto sucesso como os seus vizinhos, Japão, Coreia do Sul e Tailândia. No âmbito oficial, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministérios de Cultura e Turismo da China, junto com as embaixadas nos países-alvo, têm organizado eventos gastronómicos, por exemplo, a Embaixada Chinesa na Irlanda<sup>6</sup> e a Embaixada Chinesa na Índia<sup>7</sup> realizaram uma série de eventos de degustação de comida chinesa. A série de documentários "A Bite of China" (舌尖上的中国/*shéjiānshàng de Zhōngguó*), disponível no YouTube, com legendas em inglês, constitui um meio audiovisual (Zhang, 2015, pp. 39-40) através do qual são apresentadas não só a gastronomia na China, mas também informações sobre cultura, política e desenvolvimento económico da China. No âmbito não-oficial, para além da famosa Li Ziqi (李子柒), que exibe no YouTube vídeos sobre a gastronomia chinesa caseira e local, a diáspora é uma potência muito relevante, uma vez que, em primeiro lugar, a China possui uma vastíssima comunidade de emigrantes; em segundo lugar, a restauração é uma das indústrias principais de ganhar a vida para a diáspora chinesa. Abrir um restaurante era a primeira opção dos emigrantes da segunda vaga de emigração chinesa a Portugal, nos anos 90 e no início do século corrente (Su Wu, entrevistado). Por isso, os restaurantes chineses no estrangeiro representam um grande recurso viável para promover a gastrodiplomacia. Entretanto, este recurso ainda não foi aproveitado efetiva e suficientemente, devido a uma falta de coordenação com as instituições oficiais. Nesse sentido, a China ainda tem um longo caminho a percorrer.

---

<sup>6</sup> Informação consultada em [http://ie.china-embassy.gov.cn/sggg/201807/t20180703\\_2175848.htm](http://ie.china-embassy.gov.cn/sggg/201807/t20180703_2175848.htm) no dia 5 de março de 2022.

<sup>7</sup> Informação consultada em <https://www.fmprc.gov.cn/ce/cein/chn/sgxw/t1453576.htm> no dia 19 de março de 2022.

## 2.2 Tradução dos menus chineses

A má tradução dos menus chineses chamou a atenção dos investigadores há mais de três décadas. Em 1990, Liu (1990) apelou ao governo e à comunidade académica para verificar e corrigir as traduções para inglês da comida chinesa.

Posteriormente, os especialistas da tradução chinês/inglês levaram a cabo uma série de investigações para estudar a tradução dos nomes dos pratos chineses. Chen (1993, pp. 34-36), por exemplo, apresentou vários procedimentos e aspetos de tradução em questão: realista, metafórico, semirealista/metafórico, nomes provenientes de histórias, nomes locais e nomes relacionados com a medicina chinesa. Por sua vez, Liu (2003) publicou o artigo *Métodos e Princípios da Tradução para o Inglês dos Nomes de Pratos Chineses*. No entanto, “os estudos sobre o tema eram, em geral, escassos e incompletos, revelando a falta de investigações de carácter sistemático e abrangente” (Hu, 2006, p. 56).

Mais tarde, surgiram vários estudos teoricamente fundamentados. Por exemplo, Wang aplica a *Skopos Theorie* na tradução da gastronomia chinesa e aponta dois objetivos dessa tradução: transmitir a informação real e divulgar a cultura chinesa no estrangeiro (2006, pp. 88-89). Fu apresenta mais dois objetivos: manter a estética dos nomes chineses originais e promover o respeito pela tradução existente, amplamente aceite pelo uso convencional (2010, pp. 249-250).

Em relação à tradução de chinês para português nesta área, não foram encontrados outros trabalhos para além dos de Yan (2018) e de Zhang e Fang (2020), anteriormente citados.

Presentemente, a tradução de chinês para inglês da gastronomia chinesa apresenta um modelo científico relativamente completo, com base no funcionalismo alemão, especialmente na teoria de *Skopos*, experiências essas que podem ser aproveitadas nesta investigação pioneira de tradução para português de menus chineses.

A teoria funcionalista de tradução marcou, nas décadas de 70 e 80 do século XX, o início de um afastamento das tipologias linguísticas estáticas (Munday, 2016). Baseando-se nas três funções de linguagem de Karl Bühler, Reiss (apud Chesterman, 1989) distingue três tipos de texto: informativo, expressivo e operativo. Reiss argumenta que cada tipo deve ser traduzido de maneira distinta. No entanto, categorizar um texto de acordo com este critério é demasiado simples, uma vez que o texto de partida (TP) pode apresentar várias dimensões ao mesmo tempo. Os nomes dos pratos chineses são prova evidente desta situação. Exem-

plificando, 口水鸡/*kǒushuījī* (tradução palavra por palavra: boca-água-frango, a significar “o frango que faz crescer água na boca”), um prato frio da culinária de Sichuan, contém não só a dimensão informativa sobre o ingrediente principal “frango”, mas também inclui a dimensão operativa, que consiste em despertar nos clientes o interesse pelo prato e a vontade de encomendá-lo.

Holz-Mänttari (1984, pp. 109-111) coloca a tradução comercial profissional no contexto sociocultural e argumenta que a tradução interlinguística é um “ato translatório com base num texto de partida” e um processo comunicativo envolvendo uma série de funções e agentes: o iniciador, o encomendante, o produtor do TP, o produtor do texto de chegada (TC), o utilizador do TC e o recetor final do TC. Além disso, o ato translatório de Justa focaliza-se muito na produção de um TC que seja funcionalmente comunicativo para os leitores de TC (Munday, 2016, p. 102).

Na década de 70, Vermeer apresentou a Teoria de *Skopos* (*Skopos Theorie*). A palavra grega “*skopos*” significa objetivo e é, portanto, óbvio que esta teoria aborda sobretudo a finalidade da tradução. As diretrizes/regras fundamentais de *Skopos Theorie* são (Reiss & Vermeer, 1984): (1) O traduzido (ou TC) é determinado pelo seu objetivo (*skopos*). (2) O TC é uma oferta de informação numa cultura e língua de chegada relativa a uma oferta de informação numa cultura e língua de partida. (3) Um TC não inicia uma oferta de informação num modo claramente reversível. (4) Um TC tem de ser internamente coerente. (5) Um TC tem de ser coerente com o TP. (6) As cinco regras acima encontram-se enunciadas por ordem hierárquica, sendo o *skopos* a regra predominante.

A teoria de *Skopos* é amplamente usada nas investigações da tradução para inglês dos menus chineses e oferece estratégias fundamentais. Em suma, existem dois objetivos principais na tradução da linguagem da gastronomia chinesa: (1) transmitir a informação real do prato (os ingredientes, o sabor, a maneira de cozinhar etc.) e (2) transmitir os valores culturais do prato, se houver.

Contudo, a *Skopos Theorie* não presta atenção suficiente à natureza linguística do TP nem à reprodução de características de micronível no TC (Nord, 1997; Schäffner, 1998, pp. 237-238). Para resolver as questões mais detalhadas de tradução, Nord (2005) propõe a análise de texto orientada para a tradução, distinguindo dois tipos básicos de tradução: documental e instrumental. Além disso, Nord considera que existem três abordagens cruciais para a formação de tradução: (1) a importância da encomenda da tradução (sumário de tradução), (2) o papel da análise do TP e (3) a hierarquia funcional dos problemas de tradução (1997,

p. 59). Entre elas, a análise do TP de Nord oferece uma referência detalhada que incluem a análise do assunto, conteúdo, pressuposto(s), composição etc., pensando a falta de atenção ao micronível na teoria de Vermeer.

### 3. A restauração chinesa em Portugal

#### 3.1 A culinária chinesa

Graças à sua dimensão fisicamente gigantesca, a China possui uma forte diversidade da cultura, e também da culinária neste caso. Desde a dinastia Qing (1636-1912), a cozinha chinesa está dividida convencionalmente em oito “escolas culinárias” (八大菜系/*bā dà cài xì* em chinês), sendo cada uma delas denominada com o nome da região a que pertence, de Sichuan, Guangdong, Zhejiang, Shandong, Anhui, Jiangsu, Fujian e Hunan.

Cada escola culinária tem características e sabores próprios. A escola de Sichuan utiliza muitas especiarias para temperar os pratos, tais como malaguetas, alho, gengibre, cebolinha e pimenta de Sichuan, que são conhecidos pelo seu sabor picante e intenso. O famoso “Mapo Tofu” (麻婆豆腐/*má pō dòu fu*) é um prato representativo da cozinha de Sichuan. A província de Zhejiang, devido à sua proximidade do mar e à sua densa rede fluvial, permite a sua cozinha usar muitos frutos do mar e do rio. Em termos de sabor, a cozinha de Zhejiang não é picante e salienta a frescura dos ingredientes, com certa doçura. Do mesmo modo, a culinária de Guangdong valoriza a característica de “frescura” (鲜/*xiān*) da comida, evitando o uso excessivo de temperos para que o prato mantenha o máximo sabor natural do ingrediente. O *Dim Sum*, cozido a vapor, é uma especialidade da culinária de Guangdong. Em relação à cozinha de Jiangsu, ela tem vários pratos marcados pelo sabor agridoce, leves e suaves para o estômago. O método “红烧/*hóng shāo*”, literalmente “guisado-vermelho”, usa o molho de soja para dar uma cor escura avermelhada à carne e ao peixe e é dominante nesta região<sup>8</sup>.

Convém salientar que, sendo a China um país multiétnico, existem também muito mais cozinhas além das oito escolas culinárias da etnia Han, tais como a tibetana e a uigure.

Dum modo geral, devido às diferenças geográficas e culturais, muitos termos usados na culinária chinesa, referentes a ingredientes ou a técnicas de cozi-

---

<sup>8</sup> Para mais informações sobre as oito escolas culinárias da China, pode seguir o programa do ciclo “Paladares da cozinha chinesa” promovido pelo Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro, em <https://www.youtube.com/c/ICUAveiro/videos>.

nhar, não encontram os seus equivalentes na culinária portuguesa. Para ilustrar, 黄焖/*huángmèn*, “estufado amarelo”, representa uma variante da técnica 红烧/*hóngshāo* que, por usar temperos diferentes dos de *hóngshāo*, dá uma cor amarelada à comida. Em português, não conseguimos encontrar termos capazes de expressar o significado de *huángmèn* ou *hóngshāo*. Talvez o verbo “estufar” represente a ideia próxima, sem conseguir revelar, porém, a cor do prato, que é uma informação claramente transmitida em chinês.

### 3.2 A Restauração Chinesa em Portugal

O primeiro restaurante chinês foi aberto no Porto em 1960, que era o restaurante Dragão Dourado da família de Y Ping Chow<sup>9</sup>. Nos dias de hoje, o número de restaurantes chineses em Portugal é estimado entre 700 e 800 (Su Wu, entrevistado). Mesmo que existam poucos documentos científicos em relação ao desenvolvimento da restauração chinesa em Portugal, de acordo com as dissertações de Ding (2012) e Yan (2018), assim como as entrevistas que realizamos, podemos chegar às seguintes conclusões:

- 1) A restauração é a primeira opção de ganhar a vida dos imigrantes chineses em Portugal, o que resulta de várias razões. Em primeiro lugar, abrir um restaurante não exige um grande investimento financeiro. Em segundo lugar, quase todos os chineses têm conhecimentos básicos sobre a cozinha chinesa, pelo que não é preciso passarem por uma formação profissional. Em terceiro lugar, na viragem do século e antes da famosa “Operação Oriente”, a restauração chinesa em Portugal estava a expandir-se rapidamente e continua, nos dias de hoje, a ser uma das três indústrias pilares da comunidade chinesa (as outras duas são o comércio grossista e o comércio a retalho) (Ding, 2012).
- 2) A “Operação Oriente” foi um golpe fatal para a restauração chinesa. Em 2006, a Autoridade de Segurança Alimentar e Económica (ASAE) fez a “Operação Oriente” e mais de cem restaurantes chineses por todo o país foram fiscalizados. Segundo ASAE, 89% dos restaurantes inspecionados não cumpriam as regras, contra uma média de 28 a 38% noutra

---

<sup>9</sup> Há uma outra opinião de que havia um restaurante chinês em Lisboa nos anos 20 e 30, servindo a comida chinesa e outras comidas orientais. Dizem também que um empresário de Macau abriu um restaurante chinês em Lisboa, em 1956. Entretanto, tendo em conta a escala e a influência do negócio, muitos consideram que o Restaurante de Chow é o primeiro restaurante chinês em Portugal.

tipo de estabelecimentos de restauração<sup>10</sup>. Com efeito, 14 restaurantes chineses receberam a notificação para encerrar o estabelecimento por razões higiénicas e 2,5 toneladas de produtos com problemas ficaram apreendidas, sendo na sua maior parte carne de vaca, pato e galinha<sup>11</sup>. Mas o assunto não ficou por aí, pois as influências que a Operação trouxe foram para além destas consequências diretas, resultando na destruição da reputação da comida chinesa.

- 3) A restauração chinesa é um negócio de família. Como já mencionamos no ponto 1, para os chineses, abrir um restaurante não é uma tarefa complicada, basta saber como cozinhar. Por isso, muitos chefes e empregados, de facto, não receberam curso profissional e o modelo de negócio é basicamente negócio de família.

Os restaurantes chineses em Portugal são diferentes dos da China. Em primeiro lugar, não se caracterizam por uma certa culinária chinesa, ou seja, os pratos que eles confeccionam são generalizados. Pelo contrário, os restaurantes chineses na China são distinguidos pelas culinárias específicas, nomeadamente as oito culinárias. Por outras palavras, existem restaurantes chineses especializados na culinária de Sichuan, de Cantão, de Zhejiang, etc. Em segundo lugar, os pratos nos restaurantes chineses em Portugal não são bem “chineses”. Segundo as entrevistas com donos dos restaurantes, eles “melhoram”, usando mesmo a palavra chinesa 改良/*gǎiliáng*, o sabor dos pratos para satisfazer o paladar dos portugueses. Por exemplo, muitos portugueses gostam da comida mais salgada ou doces muito doces, portanto, os restaurantes chineses Portugalizam os pratos chineses. Além do sabor, os ingredientes são também “melhorados”. Na culinária chinesa, por exemplo, o uso da cenoura, cebola e brócolos não é comum, mas eles marcam a presença em quase todos os pratos nos restaurantes chineses em Portugal. Outro exemplo, os chineses comem também tripa ou tripas, tais como o estômago de porco e a dobrada de vaca. Na zona litoral da China, os pratos com peixe e marisco também são muito comuns. Entretanto, os portugueses estão a perder a oportunidade de provar a maneira chinesa de cozinhar as tripas, peixe e marisco, uma vez que a maioria absoluta dos restaurantes chineses em Portugal

---

<sup>10</sup> Informação retirada em <https://tvi24.iol.pt/europa/china/restaurantes-chineses-em-portugal-perderam-50-dos-clientes>, consultada no dia 10 de dezembro de 2021.

<sup>11</sup> Informação retirada em <https://www.cmjornal.pt/portugal/detalhe/inspeccao-a-comida--fecha-14-chineses>, consultada no dia 19 de dezembro de 2021.

não fornece tais pratos e conforme a explicação dos seus donos, os portugueses não vão gostar desses pratos. Carlos Morais, entrevistado, argumenta que é exatamente aquela sensação exótica que conduz os portugueses, povo muito aberto à experimentação de culturas estrangeiras, aos restaurantes chineses. Portanto, eliminada a autenticidade, qual é o sentido de ir a um restaurante chinês?<sup>12</sup>

No concelho de Aveiro existem atualmente sete restaurantes chineses: Bom Gosto, Wok Home, Qianlixiang, Sun Bufê, Jin Yuan, Hao Hua e Fu Hua. Entre eles, os primeiros quatro são restaurantes *buffet* e os restantes, de tipo tradicional, cujos menus servem de material de análise para a presente investigação.

## 4. Análise da tradução dos menus chineses

### 4.1 Características dos nomes dos pratos chineses

Na culinária portuguesa, os nomes dos pratos são na sua grande maioria informativos, ou seja, passam as informações principais dos pratos em questão, pois revelam “ingrediente(s)” e “técnica(s) de preparação”, por exemplo, Frango Assado, Carne Estufada, Sardinha Assada, Peixe Cozido, Arroz de Pato, etc. Encontram-se também outros nomes com referência a localidades (Carne à Alentejana, Dobrada à Moda do Porto, entre outros) em muitos casos ou a pessoas (Amêijoa à Bulhão Pato), em poucos casos.

Na gastronomia chinesa, Chen (1993, pp. 34-36) divide os nomes em seis categorias diferentes: realistas, semirealistas (semimetafóricos), metafóricos, nomes com referência a localidades, nomes procedentes de histórias e nomes relacionados com a medicina chinesa. Segue-se a nossa apresentação concreta com exemplificação.

Na gastronomia chinesa, tal como na portuguesa, é muito comum que os nomes representem uma descrição realista revelando “ingrediente(s)”, “técnica(s) de preparação”, “cor(es)” e/ou “sabor(es)”, por exemplo “豉椒炒大肠/*chijiao chao dàcháng*”(Tripas de Porco Salteadas com Feijão Preto e Pimenta), “黄焖羊肉/*huángmèn yángròu*” (Carne de Borrego Estufado com Cor Amarela) e “糖醋里脊/*tángcù lǐjī*” (Carne de Lombinho Agri-doce).

No caso de nomes semirealistas ou semimetafóricos, podemos verificar que algumas informações reais referentes a técnica(s) de confeção, ingrediente(s), etc., são apresentadas juntamente com informações culturais. Por exemplo, “红

<sup>12</sup> Em Lisboa, o restaurante Old House, que fornece comida típica de Sichuan, está a fazer grandes sucessos entre os portugueses.

烧狮子头/*hóngshāo shīzītóu*”, se for traduzido literalmente para “Cabeça de Leão Guisada Vermelha”, poderá assustar os clientes portugueses. Neste caso, “狮子头/*shīzītóu*” (cabeça de leão) refere-se a um tipo de almôndegas grandes, redondas e de cor escura (por causa do molho de soja), que fazem lembrar cabeças de leão. O leão é um animal muito respeitado e auspicioso na cultura chinesa, portanto, o nome do prato visa transmitir significados positivos através da ligação estabelecida entre a almôndega e a cabeça de leão.

Como o seu nome indica, os nomes metafóricos contêm somente significados metafóricos ou culturais, abandonando totalmente informações objetivas. Neste caso, os significados culturais costumam ter origem nos ingredientes, cores ou aparências dos pratos. Por exemplo, “金玉满堂/*jīnyù-mǎntáng*”, literalmente “sala cheia de ouros e jades”, não possui nenhuma função informativa. Trata-se de um prato com cubinhos de cenoura (com cor amarela avermelhada), grãos de milho (com cor amarela) e ervilhas (com cor verde). As cores destes ingredientes são comparadas com o ouro e o jade (verde), que, na cultura chinesa, significam riqueza e abundância, motivo pelo qual o nome chinês desta comida é muito auspicioso.

Em relação aos nomes com referência a localidades, eles são muitos na gastronomia chinesa, tal como o que acontece na culinária portuguesa, permitindo uma compreensão mais fácil e direta por parte dos consumidores, como por exemplo, “北京烤鸭/*Běijīng kǎoyā*” (Pato à Pequim) e “西湖醋鱼/*Xīhú cùyú*” (Peixe Agridoce do Lago do Oeste).

No que diz respeito aos nomes procedentes de histórias, pensamos que a sua compreensão exige um conhecimento aprofundado da cultura chinesa, motivo pelo qual, eles dificultam não só os estrangeiros, mas também muitos chineses. Esses nomes contêm normalmente nomes de pessoas ou contam histórias. Citamos como exemplo um prato típico de Fujian, “佛跳墙/*fótiàoqiáng*”, literalmente “Buda a saltar por cima da parede”, cujos ingredientes incluem galinha, pato, porco, cogumelo, entre outros mais de dez. O nome chinês resulta da seguinte história: Um imperador estava farto dos pratos que diariamente consumia e pediu ao cozinheiro para trazer alguma novidade, caso contrário, iria matá-lo. Mas, o cozinheiro não conseguiu inovar os pratos decidindo fugir para não morrer. Antes da partida, deixou por acaso todos os ingredientes existentes numa panela sobre o lume. Passado algum tempo, a comida começou a exalar um cheiro tão bom que um velho monge dum templo vizinho decidiu saltar o muro para averiguar a origem de tal cheiro maravilhoso. Daí, o prato foi designado “Buda a saltar por

cima da parede”. Existem várias versões sobre a origem do prato, tendo todos o mesmo fim de um monge a saltar o muro para averiguar o cheiro da comida.

Por fim, para entendermos os nomes relacionados com a medicina chinesa, é preciso termos algum conhecimento sobre a fitoterapia ou ervas medicinais, o que não é tão difícil para bastantes chineses mas constitui um grande obstáculo para os tradutores, uma vez que a tradução literal não permite perceber a sua função fitoterapêutica. Por exemplo, “白果炖鸡/*báiguǒ dùn jī*” (Galinha Guisada com Frutos de Ginkgo) têm efeitos medicinais para a asma e tosse com expetoração.

Resumindo, a gastronomia chinesa e a gastronomia portuguesa partilham certas semelhanças em relação aos nomes dos pratos, tendo ambas nomes com descrição realista e com referência a localidades. Contudo, os nomes chineses caracterizam-se mais pela evidência de valores culturais, o que dificulta a tradução, uma vez que é exigida uma capacidade de comunicação transcultural para poder fazer uma tradução correta.

## 4.2 Análise dos menus

Salientamos anteriormente a questão de “autenticidade” cultural na tradução, ou seja, manter na tradução a mensagem original cultural. Entretanto, para que essa autenticidade seja mantida, é exigida que a tradução seja correta, sem erros completamente incompreensíveis. Não se aborda a questão de autenticidade com base nas traduções incorretas. Portanto, a correção e a autenticidade constituem dois critérios centrais de avaliar o TC dos menus.

Esses dois critérios são também sustentados pela teoria de *Skopos*. Os investigadores chineses (Duan & Zhang, 2019; Fu, 2010; Wang, 2006), ao aplicarem a teoria de *Skopos* à análise de tradução chinês/inglês dos menus, chegaram a um consenso, reconhecendo unanimemente que existem dois objetivos principais na tradução dos menus: 1) objetivo informativo, que é apresentar claramente o que é o prato em questão, por exemplo, ingredientes, sabores e técnicas de cozinha; 2) objetivo cultural, que é transmitir valores culturais, se existem. Como a gastrodiplomacia visa promover a gastronomia e cultura chinesa no estrangeiro de modo a reforçar o *soft power* chinês, assegurar a correção das traduções e a autenticidade das mensagens culturais é relevante, uma vez que se se falhar nestas duas etapas, serão causados ou agravados mal-entendidos e preconceitos sobre a China.

Ao analisar os menus dos três restaurantes chineses em Aveiro (Anexo), concluímos o seguinte:

#### 1) Traduções inadequadas

Encontram-se imensas traduções inadequadas nos menus dos restaurantes chineses e os motivos são vários.

Primeiro, os menus em português são influenciados por outras línguas, nomeadamente o espanhol. No menu de Fu Hua (opção N° 6), o “馒头/*mántou*” (Pão Chinês) é traduzido para “Pão Chino”. Li (entrevistado) explica que nem os próprios donos de restaurantes conhecem a origem destes menus traduzidos em português, talvez passados de mão em mão ou de geração em geração de outros países europeus. Portanto, os erros são óbvios e os clientes ficam muitas vezes confusos por causa das traduções erradas.

Segundo, a falta de cuidado causará impressões desagradáveis. Para ilustrar, o prato frio<sup>13</sup> “凉拌八爪鱼/*liángbàn bāzhuǎyú*” (opção N° 31, Fu Hua), “Salada de Polvo” é infelizmente traduzido para “Salada Povo”. Existem presentemente vários preconceitos ou mal-entendidos sobre a alimentação chinesa, por exemplo, “os chineses comem tudo”. Recorda-se o caso que Wang e Lu (2020, pp. 172-173) mencionam: Um restaurante chinês em Lisboa traduz o “粉丝牛肉砂锅/*fěnsī niúròu shāguō*” por “Vaca com Fãs na Caçarola”. Na língua chinesa, “*fěnsī*” tem como sentido próprio aletria de amido e sentido figurado, fãs. Obviamente, neste caso, o termo refere-se a aletria de amido e não a fãs. Se tal tipo de tradução inadequada não for corrigido, é possível que os preconceitos persistam, prejudicando inevitavelmente a imagem da comida chinesa assim como a gastrodiplomacia da China.

Terceiro, por falta de equivalente na língua de chegada, vários ingredientes são traduzidos de forma incorreta. Wang e Lu (2020, p. 170) apontam o caso de “木耳”, um fungo comestível crescido na madeira que existe principalmente nos países no Leste da Ásia. O termo chinês é traduzido para “algas” e gera um mal-entendido, uma vez que a alga é um produto do mar. No caso de Aveiro, encontra-se também este problema no menu de Fu Hua onde o prato “木耳炒鸡/*mù'ěr chǎo jī*” é traduzido para “Galinha com Algas” (opção N° 75). Nos outros dois restaurantes, o termo é traduzido para “cogumelos chineses”. Mesmo que o “cogumelo chinês” possa se referir aos vários tipos de cogumelos que crescem na China, esta tradução é relativamente mais aceitável.

---

<sup>13</sup> Em chinês, a palavra 沙拉/*shālā* é uma tradução fonética da palavra inglesa *salad*.

Quarto, há uma falta de normalização dos nomes traduzidos. Por exemplo, “饺子/ *jiǎozi*”, um pastel de massa fina e recheado com carne picada e/ou legumes, é de certa maneira um símbolo da culinária chinesa e Ano Novo Chinês. Nos menus dos restaurantes chineses em Aveiro, encontram-se várias traduções diferentes, por exemplo, Dumpling (N.º 7, Fu Hua), Jiaozi (*pinyin* de 饺子, N.º 20B, Fu Hua) e Ravioli (N.º 5, Jin Yuan). “馄饨/ *húntún*”, uma comida parecida com Jiaozi e muito comum no Sul da China, também tem vários nomes portugueses, van tan (N.º 5, Fu Hua) e Wan Tan (N.º 12, Jin Yuan).

Na perspetiva gastrodiplomática, uma causa importante é *nation branding*, que exige símbolos (nomes, logos, slogans, etc.) representativos para identificar a culinária nacional. Nesse sentido, a existência de várias designações para um prato ou produto não ajuda nada a criar símbolos representativos. Por isso, apesar de não ser um problema que causará mal-entendidos nem preconceitos, este fenómeno deve ser eliminado ou evitado.

## 2) Traduções adequadas, mas com a perda de valores culturais

De acordo com as características dos nomes dos pratos chineses apresentados em 4.1 deste capítulo, podemos constatar que os chineses tentam transmitir neles significados culturais, muitas vezes auspiciosos, a partir da cor, aparência e ingredientes dos pratos. Tal com já foi mencionado na abordagem da gastrodiplomacia, a cultura constitui uma parte indispensável do *soft power*, motivo pelo qual é muito importante manter a sua autenticidade na cultura de chegada.

Contudo, são identificados vários exemplos que, apesar de não apresentarem erros ridículos, os nomes traduzidos não estão em conformidade com as mensagens originais.

Por exemplo, “宫保鸡丁/ *gōngbǎo jīdīng*”, mais conhecido por Kung Pao Chicken em inglês, é traduzido para “Galinha com Amendoins”. A versão portuguesa mostra claramente os ingredientes do prato, sem explicar, porém, a origem do prato. Trata-se de um prato inventado por Ding Baozhen, detentor do cargo *Kung Pao* (*gōngbǎo* na pronúncia de mandarim) na última dinastia chinesa, Qing, pelo que o nome chinês do prato visa comemorar o seu inventor.

Um outro exemplo é o famoso “Crepe Chinês” (春卷/ *chūnjuǎn*, literalmente “rolo de primavera”). O ideograma “春/ *chūn*” (primavera), que faz parte do nome chinês, é muito importante, porque reflete a sua origem procedente de uma tradição: No dia do Início da Primavera (立春/ *lìchūn*, o primeiro dos 24 períodos solares chineses), as pessoas embrulham legumes com massa fina formando rolos

e comem-nos no sentido de “morder a primavera” (咬春/*yǎo chūn*), em sinal de acolher a chegada da primavera. Merece salientar que a China era e ainda é um grande país agrícola e o dia Início da Primavera marca a chegada da primavera e o começo da sementeira primaveril, portanto, o Crepe de Primavera é uma comida muito simbólica e auspiciosa para os chineses. Infelizmente, o nome com tantos valores culturais é traduzido simplesmente em “Crepe Chinês” (opção N.º 1 de Fu Hua, Hao Hua e Jin Yuan).

Compreendemos que é complicado traduzir os nomes com valores culturais, pois os consumidores portugueses podem não compreender a tradução cultural. No entanto, se forem abandonadas completamente as informações culturais, a promoção da cultura chinesa no estrangeiro irá por água abaixo. Para resolver o problema, alguns investigadores propõem a estratégia de “tradução realista + notas”, isto é, mostrar claramente os ingredientes, sabores e técnicas de preparação na tradução, acompanhada de notas a explicar os valores culturais à parte (e.g. Fu, 2010, p. 250; Liu, 1990, p. 13; Wang, 2006, p. 90).

Convém sublinhar ainda que, embora não seja um problema diretamente relacionado com a tradução, os menus dos restaurantes em análise apresentam uma estrutura completamente aporuguesada. No Ocidente, uma refeição é composta por uma sucessão de pratos que compreendem entrada, sopa, prato principal e acompanhamentos, sobremesa e café. Na China, ao contrário, é composta por vários pratos consumidos em simultâneo e, por conseguinte, os menus chineses são normalmente organizados em “Pratos frios”, “Pratos quentes” e “Sopas” no final. Obviamente, para servir os clientes portugueses, os menus nos restaurantes chineses em Aveiro não seguem a ordem chinesa, mas sim as regras portuguesas.

## 5. Considerações finais

Sob a perspetiva de gastrodiplomacia e teoria funcionalista, são identificados dois objetivos principais na tradução dos menus chineses, a) transmitir informações reais para servir os clientes e b) divulgar também valores da cultura chinesa para promover a gastrodiplomacia e *soft power* chinês no estrangeiro. Ao analisar os menus nos três restaurantes chineses em Aveiro, são detetados dois tipos de problemas, traduções inadequadas e traduções adequadas mas com a perda de valores culturais. Concluindo, as versões portuguesas dos menus chineses estão imaturas e precisam de mais atenção da comunidade científica.

Devido ao limite de metodologia, o material analisado na presente investigação é limitado a apenas três menus, o que pode não ser muito representativo, mas sempre justifica de certa maneira a nossa análise e conclusão.

Esperamos poder recolher, no futuro, mais menus para fazer uma abordagem quantitativa acrescentando também tópicos de investigação. Por exemplo, gostaríamos de questionar a opinião dos consumidores portugueses sobre a versão portuguesa dos menus, a fim de melhorar a tradução oferecendo-lhes uma visão mais interessante e objetiva, no sentido de manter a autenticidade da cultura chinesa, no âmbito de gastrodiplomacia.

## Referências bibliográficas

- Anholt, S. (2013). Beyond the Nation Brand: The Role of Image and Identity in International Relations. *Exchange: The Journal of Public Diplomacy*, 2(1), 6-12.
- Baker, M. (Ed.). (1998). *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chesterman, A. (Ed.). (1989). *Readings in Translation Theory*. Helsinki: Finn Lectura.
- Chen, J. J. (1993). Análise sobre a Tradução Inglesa de Pratos Chineses. *Chinese Translators Journal*, 93(2), 34-36.
- Chapple-Sokol, S. (2013). Culinary Diplomacy: Breaking Bread to Win Hearts and Minds. *The Hague Journal of Diplomacy*, 8, 161-183.
- Ding, N. (2012). *A Comunidade Chinesa em Portugal: acerca de atividades económicas, associativismo, integração e a segunda geração* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Duan, Z. H., & Zhang, Y. (2019). On the Current Situation and Strategies of Chinese Menu Translation from the Perspective of Skopos Theory. *Journal of Heilongjiang College of Education*, 38(7), 130-132.
- Fu, G. W. (2010). Application of Skopostheory in Translation of Chinese Menu. *J. Shanxi Agric. Univ. (Social Science Edition)*, 9(2), 248-252.
- Hu, H. Y. (2006). A General Research of the Translation of Chinese Dishes. *Culinary Science Journal of Yangzhou University*, 25(91), 56-59.
- Holz-Mänttari, J. (1984). *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Kotler, P., & Gertner, D. (2002). Country as brand, product, and beyond: a place marketing and brand management perspective. *Journal of Brand Management*, 9(4/5), 249-261.
- Lipscomb, A. (2019, Março). Culinary Relations: Gastrodiplomacy in Thailand, South Korea, and Taiwan. *The Yale Review of International Studies*. <http://yris.yira.org/essays/3080>
- Leonard, M. (2002). *Public Diplomacy*. Londres: The Foreign Policy Centre.

- Liu, Q. B. (2003). Métodos e Princípios da Tradução para o Inglês dos Nomes do Prato Chinês. *Chinese Science & Technology Translators Journal*, 16(4), 52-53.
- Liu, Z. Y. (1990). Tradução para inglês dos pratos chineses precisa de revisão urgente. *Chinese Translators Journal*, 90(5), 11-13.
- Matakafusa. (2016, Fevereiro 17). "Culinary diplomacy or Gastro diplomacy" everything serve. *Public Diplomacy and Global Communication 2015c*. <https://pdgc2015c.wordpress.com/2016/02/17/culinary-diplomacy-or-gastro-diplomacy-everything-serve/>
- Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies – Theories and applications (4th ed.)*. Londres: Routledge.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St Jerome.
- Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amesterdão: Rodopi.
- Nye, J. S. (2004). *The Means to Success in World Politics*. Nova Iorque: Public Affairs.
- Nye, J. S. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The ANNALS AAPSS*, 616(1), 94-109.
- Reynolds, C. (2012). The Soft Power of Food: A Diplomacy of Hamburgers and Sushi? *Food Studies*, 1(2), 47-60.
- Reiss, K., & Vermeer, H. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rockower, P. (2010, Setembro 14). The Gastrodiplomacy Cookbook. *HUFFPOST*. [https://www.huffpost.com/entry/the-gastrodiplomacy-cookb\\_b\\_716555](https://www.huffpost.com/entry/the-gastrodiplomacy-cookb_b_716555)
- Solleh, F. M. (2015). Gastrodiplomacy as a Soft Power Tool to Enhance Nation Brand. *Journal of Media and Information Warfare*, 7, 161-199.
- Sonenshine, T., Rockover, P., Chapple-Sokol, S., & Weaver, G. (2016). *Culinary Diplomacy, Gastrodiplomacy, and Conflict Cuisine. Is The Kitchen the New Venue of Foreign Policy?* <https://www.jstor.org/stable/pdf/resrep10919.6.pdf>
- Venuti, L. (Ed.). (2004). *The Translation Studies Reader, 2nd edition*. Londres: Routledge.
- Wang, S. Y., & Lu, Y. B. (2020). Equivalência Contextual na Tradução entre Chinês e Português – Análise de Alguns Casos Concretos. *Diacrítica*, 34(3), 156-179.
- Wang, W. J. (2006). Tradução dos menus chineses de uma perspectiva teleológica. *Journal of Higher Correspondence Education*, (1), 88-90.
- Yan, S. Q. (2018). *Análise da Restauração Chinesa em Portugal e As Estratégias de Desenvolvimento Futuro*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Yang, Y. (2019). A Utilização das Teorias Funcionais na Tradução Inglesa de Menus Chineses. *PINWEI & JINGDIAN*, 8(3), 24-25.
- Zhang, J. Y. (2015). The Foods of the Worlds: Mapping and Comparing Contemporary Gastrodiplomacy Campaigns. *International Journal of Communication*, 9, 568-591.
- Zhang, Y., & Fang, J. Y. (2020). Translation as the Mediation of Cross-Cultural Communication: The Case of Menus in Macau. *IETI Transactions on Social Sciences and Humanities*, 10, 12-20.

## Anexo

Menus dos restaurantes: <https://drive.google.com/drive/folders/1zlwu3xsNcUnIveUZj3YLpwxZTAPjkbop?usp=sharing>

Guião de entrevista: <https://drive.google.com/drive/folders/1FN00jTn7BA1TIPWHZqpC2CPiXkVegB3q?usp=sharing> (as entrevistas foram realizadas no âmbito do projeto da dissertação “Diplomacia Pública da China em Portugal: a relevância de gastronomia”).

# O conhecimento (inter)cultural veiculado num manual didático chinês de PLE: conteúdos e percurso de aprendizagem

The (inter)cultural knowledge conveyed in a Chinese PFL teaching manual: contents and learning path

Jiaqi Li

Universidade Politécnica de Macau  
cecilial136188@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-2833-9025

Luís Filipe Barbeiro

ESECS, Politécnico de Leiria  
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra  
luis.barbeiro@ipleiria.pt  
ORCID: 0000-0001-5798-2904

## RESUMO

No ensino do PLE, um dos objetivos a alcançar consiste no desenvolvimento da competência intercultural. O manual constitui um recurso relevante para aceder a essa componente. O objetivo do presente estudo é analisar os conhecimentos culturais veiculados num manual de PLE, *Português para Ensino Universitário*. Fundamo-nos no modelo da Competência Comunicativa Intercultural e na perspetiva que considera diversas culturas relevantes, para o ensino-aprendizagem de línguas. A metodologia implicou identificação e categorização dos elementos (inter)culturais do manual. Os resultados colocam em relevo os domínios da geografia, da identidade e grupos sociais e da socialização e ciclo de vida. A cultura portuguesa adquire saliência face às dos restantes países de língua portuguesa. Ligada aos contextos e aos participantes nas situações de comunicação, a cultura chinesa é também tomada como referência. Relativamente ao percurso de ensino-aprendizagem, observa-se um reforço da dimensão cultural entre o primeiro e o segundo volumes do manual.

## PALAVRAS-CHAVE

Competência intercultural, manual didático, ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), conhecimento cultural, culturas.

## ABSTRACT

In the teaching of Portuguese as a foreign language, one of the goals to be achieved is the development of intercultural competence. The textbook is a relevant resource to access this component. The aim of the present study is to analyze the cultural knowledge conveyed in a Portuguese as a foreign language textbook, *Português para Ensino Universitário*. We base our study on the Intercultural Communicative Competence model and on the perspective that considers several cultures to be relevant to language teaching and learning. This methodology involved identifying and categorizing the (inter)cultural elements of the textbook. The results highlight the domains of geography, social identity and groups, as well as socialization and lifecycle. The Portuguese culture acquires salience when compared to those of other Portuguese-speaking countries. Chinese culture is also taken as a reference, in association with the contexts and participants in communication situations. Regarding the teaching-learning process, a reinforcement of the cultural dimension is seen to take place between the first and second volume of the textbook.

## KEYWORDS

Intercultural competence, textbook, teaching Portuguese as a foreign language, cultural knowledge, cultures.

## Introdução

No ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), o desenvolvimento da competência intercultural (CI) é uma componente importante. Na China, no documento “Critério Nacional para o Ensino na Fase de Licenciatura de Cursos de Língua Estrangeira em Instituições do Ensino Superior”, lançado em 2018 (Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação, 2018), destaca-se que a competência intercultural constitui uma das competências centrais nas especificações da formação, estabelecendo-se formalmente a posição relevante da competência intercultural no ensino de línguas estrangeiras, a nível nacional. Na parte relativa à terminologia, na perspetiva do ensino de línguas estrangeiras, delimita-se a competência intercultural. De acordo com o documento, esta implica: o respeito pela diversidade cultural mundial, baseado na empatia intercultural e na consciência cultural crítica; o domínio dos conhecimentos básicos de estudos interculturais e métodos analíticos. O aprendente deverá compreender as características basilares e as semelhanças e diferenças entre as culturas chinesas e estrangeiras, ser capaz de identificar e avaliar os fenómenos culturais (textos e outros produtos), de comunicar adequadamente nos contextos de culturas diferentes e de ajudar pessoas de culturas diferentes a comunicar com eficácia. Desde a publicação da norma referida, na China, a formação para a competência intercultural passou a ser reconhecida como um objetivo geral do ensino das línguas estrangeiras no nível universitário.

O manual didático constitui um recurso para atingir as metas e os objetivos estabelecidos em termos de necessidades dos aprendentes (Cunningsworth, 1995, p. 7). No ensino intercultural de línguas estrangeiras, o manual não só é o meio direto através do qual os alunos são expostos à informação intercultural, é também frequentemente a fonte principal de material para o desenvolvimento da competência intercultural (Oakes & Saunders, 2004, citado por Sun et al., 2021). O conteúdo do manual didático, segundo Ndura (2004), influencia significativamente a atitude dos alunos para com outras pessoas, a sociedade e até para consigo próprios (p. 143). Deste modo, é necessário apresentar perspetivas e vozes culturais que permitam aos aprendentes tomar consciência das relações e valores culturais das sociedades em que se fala a língua em aprendizagem (Shin et al., 2011, p. 265). Por conseguinte, a avaliação dos manuais de PLE, em relação a esta vertente, é um passo necessário para promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

O presente estudo tem como objetivo analisar os conhecimentos (inter)culturais veiculados num manual de PLE, *Português para Ensino Universitário* (Ye, 2009, 2010). De modo específico, pretende-se apreender a saliência dada às diferentes categorias de conteúdos (inter)culturais (implicando diferentes domínios e a ativação da cultura-alvo, da cultura de origem e de outras culturas relevantes para a aprendizagem de PLE). A partir da análise deste manual específico, procura-se contribuir para a tomada de consciência do papel do manual na construção do conhecimento (inter)cultural na aprendizagem de PLE.

## **1. Enquadramento teórico: competência intercultural**

### **1.1. Modelo da Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 1997)**

A perspetiva intercultural tem sido colocada em relevo na aprendizagem das línguas estrangeiras (Conselho da Europa, 2001, 2018). Byram (1997) sistematizou um modelo (Figura 1) que integra as competências ligadas ao conhecimento e ao uso da língua com o conhecimento intercultural. Considera quatro competências que se relacionam para a construção da competência comunicativa intercultural: (1) competência linguística; (2) competência sociolinguística; (3) competência discursiva; (4) competência intercultural. A competência linguística refere-se ao conhecimento de uma língua, manifestado pela capacidade de produzir e interpretar enunciados orais ou escritos com base nas regras da língua. A competência sociolinguística refere-se à capacidade de atribuir aos enunciados, produzidos por falantes nativos ou não nativos, os significados pretendidos pelo interlocutor, ou significados que são negociados e tornados explícitos com o interlocutor no processo comunicativo. A competência discursiva consiste na capacidade de utilizar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de enunciados, tendo em conta a cultura do interlocutor ou que são resultado da negociação intercultural entre os interlocutores (cf. Byram, 1997, p. 48). Estas três competências integram a competência de comunicação (nas suas vertentes linguística, sociolinguística e discursiva), a qual se combina com a competência intercultural, para formar a competência comunicativa intercultural.

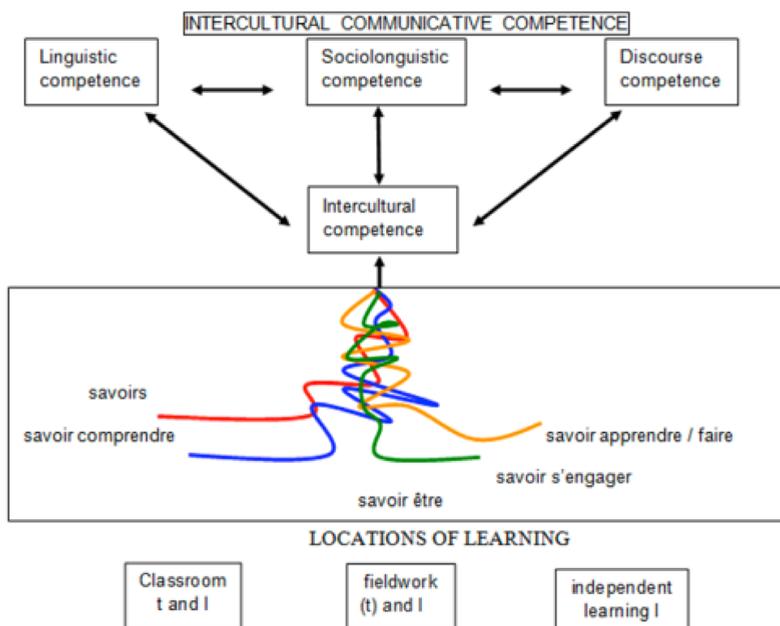


Figura 1 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural. (Byram, 1997, p. 74)

Para a competência intercultural, por sua vez, confluem quatro tipos de fatores: (1) atitudes, (2) conhecimentos, (3) capacidades, seja de interpretação e construção de relações, seja de descoberta e interação, (4) a educação, que interage com os outros fatores e permite a construção da consciência cultural crítica. De acordo com Byram (1997), como condição prévia para a interação intercultural bem-sucedida, as atitudes não podem limitar-se a ser positivas (ou a afastar preconceitos e estereótipos negativos), uma vez que mesmo um preconceito positivo irá causar dificuldades de compreensão mútua. O sujeito deve ter atitudes de curiosidade, disponibilidade, abertura e respeito para com a cultura do Outro (pp. 34-35). Os conhecimentos dizem respeito a duas vertentes: por um lado, o conhecimento sobre os grupos sociais e as culturas do próprio país e o conhecimento correspondente em relação ao país do interlocutor; por outro lado, o conhecimento sobre os processos de interação a nível individual e social (p. 35 e ss.). A competência intercultural envolve as capacidades ou habilidades (“skills”) de interpretar os símbolos e os eventos de outras culturas e de os relacionar com a nossa própria cultura. Implica, ainda, a capacidade de descobrir (incluindo os aspetos culturais que marcam o Outro), a partir da interação em contextos particulares e com interlocutores específicos (p. 38). Entre os fatores que contribuem

para a competência intercultural, o modelo atribui um lugar central à educação, como é representado no diagrama da Figura 2. Esse lugar deve-se ao contributo que a educação pode dar para o desenvolvimento dos restantes e por permitir, como referimos acima, a formação de uma consciência cultural crítica, assente na consideração e valorização de outras perspetivas, além da própria, e no desenvolvimento de instrumentos analíticos e reflexivos em relação à dimensão cultural.

	<b>SKILLS</b> interpret and relate ( <i>savoir comprendre</i> )	
<b>KNOWLEDGE</b> of self and other; of interaction: individual and societal ( <i>savoirs</i> )	<b>EDUCATION</b> political educational critical cultural awareness ( <i>savoir s'engager</i> )	<b>ATTITUDES</b> relativising self valuing other ( <i>savoir être</i> )
	<b>SKILLS</b> discover and/or interact ( <i>savoir apprendre/ faire</i> )	

Figura 2 – Fatores da Competência Intercultural. (Byram, 1997, p. 34)

Como ficou expresso, o conhecimento (“knowledge”) constitui um fator relevante para a competência intercultural. Neste âmbito, o manual tem o potencial de facultar conhecimentos (inter)culturais aos alunos. M. Byram prestou atenção aos conhecimentos culturais apresentados nos manuais didáticos. Para os avaliar, Byram e Morgan (1994) elaboraram uma proposta de avaliação dos conhecimentos culturais dos manuais, que inclui as nove categorias seguintes (pp. 51-52):

1. Identidade social e grupos sociais (*social identity and social groups*): classificação social, identidade regional, minorias étnicas e identidade profissional;
2. Interação social (*social interaction*): convenções de comportamento verbal e não verbal na interação social, segundo diferentes níveis de familiaridade, como “insider” ou “outsider” em relação ao grupo;
3. Crença e comportamento (*belief and behaviour*): aspetos morais, crenças religiosas; rotinas diárias;
4. Instituições sociopolíticas (*socio-political institutions*): instituições estatais, cuidados de saúde, lei e ordem, segurança social e governo local;
5. Socialização e ciclo da vida (*socialisation and the life-cycle*): família, escola, emprego, rituais de passagem;

6. História nacional (*national history*): eventos históricos e contemporâneos, vistos como marcadores da identidade nacional;
7. Geografia nacional (*national geography*): aspetos geográficos considerados significativos;
8. Património cultural nacional (*national cultural heritage*): artefactos culturais, vistos como marcas da cultura nacional;
9. Estereótipos e identidade nacional (*stereotypes and national identity*): símbolos “típicos”.

## 1.2. Diversidade de culturas implicadas na aprendizagem de línguas

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aprendizagem de uma língua tem por referência a diversidade de culturas associadas à língua em aprendizagem e ativadas no próprio processo de ensino-aprendizagem.

No modelo proposto por Kachru (1985), são considerados diferentes círculos concêntricos, correspondentes aos estatutos que a língua detém nos diversos contextos geográficos: o Círculo Interno (*Inner Circle*), o Círculo Externo (*Outer Circle*) e o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*). Tendo por referência o inglês, os países no Círculo Interno são países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, nos quais o inglês é a língua nativa principal. Os países do Círculo Externo são países como a Nigéria ou a Índia, que têm o inglês como a língua oficial devido à colonização. O Círculo em Expansão é constituído por países como a China, a Suécia e muitos outros, que utilizam o inglês como instrumento de comunicação internacional.

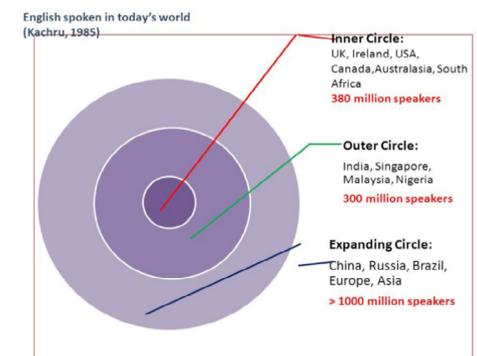


Figura 3 – Modelo dos três círculos. (Kachru, 1985)

Fonte: Valpa (2020)

Muitos estudiosos concordam que os manuais didáticos de línguas estrangeiras devem refletir todas as culturas dos países em que a língua-alvo é utilizada (Byram, 1997; Feng & Byram, 2002; Kramsch, 1998). Tal significa que os textos do manual deverão incluir materiais culturais na perspetiva dos países da língua-alvo, no sentido tradicional (países do Círculo Interno), mas também de países dos Círculos Externo e em Expansão, bem como das próprias culturas dos aprendentes (Shin et al., 2011).

Cortazzi e Jin (1999) apresentam três formas de refletir essas diversas culturas em manuais didáticos (cf. Figura 4):

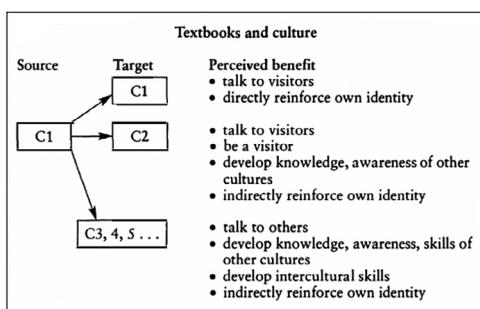


Figura 4 – Manuais didáticos e culturas. (Cortazzi & Jin, 1999, p. 204)

Na Figura 4, C1 refere-se à própria cultura dos aprendentes, a cultura fonte ou nativa; C2 refere-se à cultura-alvo, em que a língua em aprendizagem é utilizada como primeira língua (podem ser várias culturas, como no caso do inglês); C3, 4, 5... referem-se a culturas que não são a cultura nativa nem culturas-alvo. Estas correspondem a uma variedade de culturas em países de todo o mundo, de língua inglesa ou não, onde o inglês é utilizado como língua internacional, as quais podem ser designadas como “culturas-alvo internacionais” (Cortazzi & Jin, 1999, pp. 204-205).

Os manuais didáticos têm o potencial de facultar conhecimentos culturais e de explicitar relações entre as diversas culturas implicadas na aprendizagem de línguas. Tendo um alcance mais vasto que a ação de cada professor na sua escola e na sua sala, os manuais didáticos contribuem para que a dimensão intercultural esteja presente de forma alargada, no sistema de ensino, para a aprendizagem de línguas. No presente estudo, efetuámos a análise de um manual, com vasta utilização na China, para apreender as vertentes da dimensão intercultural que contempla para o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira por estudantes chineses.

## 2. Metodologia

### 2.1. O manual em estudo

O manual escolhido para realizar o estudo foi o manual *Português para Ensino Universitário*. Esta escolha deveu-se ao facto de ser um manual elaborado por um autor chinês (Ye Zhiliang, da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim) para estudantes chineses de PLE. Deste modo, apresenta condições para ativar os diferentes círculos do modelo de Kachru (1985) e as diferentes culturas (C1, C2, C3, 4, 5...), na perspetiva de Cortazzi e Jin (1999). Além disso, constitui um manual relevante para o ensino de PLE no contexto das universidades chinesas, como mostra o facto de ter estado em foco em diversos estudos (cf. Kang, 2018, Han, 2016, i.a.). O público-alvo é constituído por estudantes de nível universitário (o nível em que geralmente os estudantes chineses realizam o estudo do português).

O manual encontra-se organizado em dois volumes (Ye, 2009, 2010), que são acompanhados de CD-ROM, com ficheiros áudio. O volume 1 corresponde ao nível de iniciação. Embora o manual não estabeleça a correspondência com os níveis de proficiência do QECRL (Conselho da Europa, 2001, 2018), podemos associar o volume 1 aos níveis A1 e A2, o que é corroborado pela análise de Han (2016). O volume 2 constitui o volume de seguimento, podendo ser associado a competências dos níveis subsequentes (B1 e B2). Cada volume integra 14 unidades e 3 testes (cf. Apêndice, no final do presente artigo).

Em relação à organização global das unidades, de um modo geral, estas iniciam-se com um texto, a que se segue a componente de gramática e de exercícios. No caso das unidades 1 a 5 do volume 1, a seguir ao texto, existe uma componente dirigida para a aprendizagem da fonética. Nos exercícios do primeiro volume, para a consolidação da fonética, para além de exercícios específicos, o manual recorre a lengalengas e trava-línguas.

Ao longo dos dois volumes, a gramática ocupa um lugar saliente, como se pode observar na organização das unidades (cf. Apêndice). Na sequência de cada texto, o vocabulário e a expansão do léxico recebem também uma atenção importante.

O conteúdo temático do manual, como se encontra refletido nos títulos das unidades, contempla a interação social do quotidiano, incluindo saudações, cumprimentos, apresentações mútuas entre pessoas, e tópicos diversificados relacionados com diferentes domínios, contextos e atividades: passatempos, tempo meteorológico, celebração de aniversários, passeios, apresentação da própria universidade, infância, correios, banco, compras, restaurante, consultas médi-

cas, hotel, aeroporto, entrevista do emprego, aluguer de quartos, cartas, etc. O manual contempla os catorze temas referidos no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) (Grosso et al., 2011), bem como as nove categorias de noções gerais e de noções específicas indicadas no Referencial Camões (Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões I.P., 2017). Encontramos, por conseguinte, na dimensão temática, potencialidades de diversidade, abertura e relevância sociocomunicativa, em conformidade com os documentos orientadores, designadamente o QuaREPE: “A escolha dos temas deverá obedecer aos critérios de flexibilidade e abertura, tendo em atenção as necessidades comunicativas dos diversos grupos de aprendentes e a eventual articulação com outras áreas curriculares.” (Grosso et al., 2011, p. 16).

As unidades desenrolam-se a partir do texto inicial, contemplando a exploração do seu vocabulário e alargamento do léxico e prosseguindo com explicação de aspetos gramaticais e exercícios. No âmbito dos temas tratados, alguns textos apresentam conteúdo histórico e cultural. As unidades do volume 2 são concluídas com um poema de um poeta português ou brasileiro, sendo proposta a sua recitação.

Além da língua portuguesa, a língua chinesa é profusamente utilizada, ao longo dos dois volumes. A utilização do chinês ocorre para a indicação bilingue de conteúdos, para apresentação dos significados respeitantes ao vocabulário dos textos e alargamento do léxico, explicações relativas a conteúdos linguísticos, sociais e culturais específicos, explicações linguísticas e gramaticais, indicações relativas aos exercícios (acompanhadas da versão em língua portuguesa), tradução de frases e pequenos textos para português.

## 2.2. Questões de investigação

O objetivo expresso de analisar os conhecimentos (inter)culturais veiculados no manual *Português para Ensino Universitário* reflete-se nas seguintes questões de investigação:

Q1) Que categorias de conhecimentos culturais estão presentes no manual *Português para Ensino Universitário*?

Q2) Quais as diversas culturas que são ativadas no manual para o ensino-aprendizagem de PLE?

Q3) Qual a saliência relativa das diferentes categorias?

Q4) Existe uma progressão da dimensão cultural, ao longo do percurso delimitado pelo conjunto dos dois volumes do manual?

## 2.3. Análise de dados

A metodologia adotada para a realização do estudo consistiu na análise de conteúdo (Bardin, 2016), que é um dos métodos frequentemente utilizados para analisar o conteúdo cultural nos manuais didáticos de línguas estrangeiras (Sándorová, 2014). Neste estudo, a análise de conteúdo permitiu identificar e categorizar os elementos culturais ou interculturais veiculados no manual didático escolhido. Os elementos identificados e categorizados foram objeto de contagem global e por categoria.

### **Categorização**

A categorização incidiu sobre duas vertentes: i) a relativa ao tipo de conhecimento cultural; ii) e a relativa às diversas culturas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem do Português com Língua estrangeira.

Para a categorização do tipo de conhecimento cultural, tomou-se como base a proposta de Byram e Morgan (1994), anteriormente referida. Mantivemos as nove categorias e explicitámos eixos de concretização, adequando-os ao âmbito do presente estudo (cf. Tabela 1).

**Tabela 1 – Categorização do conhecimento cultural (CC)**

<b>Categorias</b>	<b>Eixos de concretização</b>
Identidade social e grupos sociais (CC1)	grupo ocupacional identidade regional (incluindo a língua e dialeto) grupo étnico (incluindo minorias étnicas) nomes das pessoas
Interação social (CC2)	saudações verbais e não verbais níveis de formalidade na linguagem comportamento à mesa papel social de género tabus formas de tratamento
Crenças e comportamento (CC3)	crenças morais e religiosas rotinas e rituais
Instituições sociopolíticas (CC4)	instituições estatais organizações lei e ordem em vários domínios

<b>Categorias</b>	<b>Eixos de concretização</b>
Socialização e ciclo de vida (CC5)	escola formação profissional família lazer (festas, entretenimento, etc.) comunicação social ciclo de vida (especialmente a idade e as relações entre as gerações) cerimónias (especialmente as que marcam momentos significativos no ciclo de vida) transportes gastronomia moeda
História nacional e internacional (CC6)	guerra eventos especiais/ importantes para um país ou alguns países figuras históricas
Geografia (CC7)	localização topografia clima, vegetação e ambiente natural área população país cidade região avenida, rua, etc. locais específicos
Património cultural nacional (CC8)	artistas famosos (como escritores, músicos, pintores, etc.) obras de artistas (como poemas, romances, pintura, música, etc.) artes tradicionais festas tradicionais monumentos
Estereótipos e identidade nacional (CC9)	símbolos nacionais estereótipos nacionalidade

Em relação à diversidade de culturas relevantes para o ensino-aprendizagem de PLE, por parte dos estudantes chineses, a categorização (apresentada na Tabela 2) baseou-se na perspetiva de Kachru (1985), referente aos três círculos, e na análise de Cortazzi e Jin (1999), relativa às diferentes culturas.

Tabela 2 – Categorização das culturas (C)

<b>Categoria</b>	<b>Explicação</b>
Cultura nativa (C1)	Elementos da cultura chinesa
Cultura-alvo (C2)	Elementos da cultura de Portugal
Cultura lusófona (C3)	Elementos das culturas de outros países de língua portuguesa, além de Portugal
Cultura mundial (C4)	Elementos da cultura mundial

De acordo com Adaskou et al. (1990, p. 5), “almost everything in a language course is capable of carrying a cultural load of some sort”. Por conseguinte, a análise incidiu não apenas sobre os textos ou secções de explicitação do manual, mas sobre todas as componentes das 28 unidades, incluindo os exercícios, e também sobre os seis testes.

### 3. Resultados

#### 3.1. Conhecimentos (inter)culturais

Na Tabela 3, apresentam-se os resultados relativos à ocorrência dos diversos tipos de conhecimentos culturais.

Tabela 3 – Frequências dos diversos tipos de conhecimentos culturais

<b>Categorias</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
Identidade social e grupos sociais (CC1)	153	23,0
Interação social (CC2)	56	8,4
Crença e comportamento (CC3)	5	0,7
Instituições sociopolíticas (CC4)	14	2,1
Socialização e ciclo de vida (CC5)	118	17,7
História nacional e internacional (CC6)	22	3,3
Geografia (CC7)	206	30,9
Património cultural nacional (CC8)	77	11,5
Estereótipos e identidade nacional (CC9)	16	2,4
Soma	667	

De acordo com a Tabela 3, todas as categorias de conhecimentos culturais consideradas estão representadas no manual. A categoria de “Geografia” (CC7) é a que apresenta uma frequência mais elevada, com uma percentagem de 31%. Efetivamente, no manual, aparece frequentemente a referência a cidades e outros lugares específicos, em que vivem as personagens e ocorrem as situações, para

além da indicação das localizações de acontecimentos e monumentos referidos. Segue-se a categoria respeitante a “Identidade social e grupos sociais” (CC1), com a percentagem de 23%. Nesta categoria, o maior relevo é detido pelo nome das pessoas e referência às suas ocupações.

Num patamar de frequência abaixo, surgem as categorias “Socialização e ciclo de vida” (CC5), com referências à vida escolar, profissional e familiar e algumas festividades, e “Património cultural nacional” (CC8), que dá relevo a alguns monumentos.

Com frequência inferior, abaixo de 10%, encontra-se a categoria “Interação Social” (CC2), marcada pela referência a níveis de formalidade e formas de tratamento, com 8,4%. As categorias “História nacional e internacional” (CC6), “Instituições sociopolíticas” (CC4), “Estereótipos e identidade nacional” (CC9) e “Crença e comportamento” (CC3) encontram-se escassamente representadas.

Os valores da Tabela 4 mostram que os conteúdos culturais presentes no manual se referem em maior medida à cultura portuguesa, correspondente a quase metade das ocorrências. A cultura nativa, neste caso a cultura chinesa, está também presente, detendo uma proporção de 28,5%. As culturas dos outros países de língua portuguesa estão representadas, embora o seu valor proporcional (13,3%) seja bastante inferior ao da cultura portuguesa. A cultura alargada, mundial, atinge o valor proporcional de 8,8%.

**Tabela 4 – Frequências das diversas culturas implicadas no ensino-aprendizagem de PLE**

<b>Categorias</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
Cultura nativa (C1)	190	28,5
Cultura portuguesa (C2)	329	49,3
Culturas lusófonas (C3)	89	13,3
Cultura mundial (C4)	59	8,8
Soma	667	

Na Tabela 5, combina-se a indicação dos valores relativos ao Conhecimento cultural (CC) e dos valores relativos ao tipo de Cultura (C). Observa-se que, em quase todas as categorias de conhecimentos culturais, designadamente nas mais frequentes, a categoria C2 (a cultura portuguesa) apresenta os valores mais elevados, seguida da categoria C1 (a cultura chinesa). Chama-se a atenção para a categoria C7 (Geografia), que apresenta valores idênticos para C1 e para C2. Efetivamente, sendo um manual destinado a estudantes chineses, a referência

aos contextos geográficos da China, designadamente a cidades como Pequim e Xangai, adquire relevo, o que também acontece com cidades portuguesas, nomeadamente Lisboa. É também na categoria relativa à geografia que C3 (a cultura ligada aos outros países de língua portuguesa) encontra maior expressão, emergindo igualmente nomes de cidades como São Paulo ou Maputo. A cultura alargada, mundial, apresenta o valor absoluto mais elevado (20 ocorrências) na categoria de conhecimentos relativos à socialização e ciclo de vida (CC5). Entre os conhecimentos ligados à cultura mundial, surgem os Jogos Olímpicos, enquanto grande evento internacional, e a referência a algumas marcas, por exemplo, as marcas de telemóveis, *Nokia* e *Samsung*, que em todo o mundo. As referências que lhes são feitas emergem na vida social quotidiana de um modo muito alargado.

**Tabela 5 - Diversidade de culturas e tipos de conhecimentos culturais**

Cultura (C)	C. nativa (C1)		C. port. (C2)		C. lusóf. (C3)		C. mund. (C4)		Subtotal	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Id. social e grupos sociais (CC1)	39	25,5	94	61,4	10	6,5	10	6,5	153	22,9
Interação social (CC2)	5	8,9	46	82,1	0	0	5	8,9	56	8,4
Crença e comportamento (CC3)	1	20	1	20	1	20	2	40	5	0,7
Instituições sociopolíticas (CC4)	3	21,4	8	57,1	2	14,3	1	7,1	14	2,1
Socialização e ciclo da vida (CC5)	34	28,9	56	47,5	8	6,8	20	16,9	118	17,7
História nacional e intern. (CC6)	4	18,2	10	45,5	3	13,6	5	22,7	22	3,3
Geografia (CC7)	73	35,4	72	35,0	54	26,2	7	3,4	206	30,9
Património cult. nacional (CC8)	26	33,8	36	46,8	9	11,7	6	7,8	77	11,5
Estereótipos e id. nacional (CC9)	5	31,2	6	37,5	2	12,5	3	18,8	16	2,4
Subtotal	190	28,5	329	49,3	89	13,3	59	8,8	667	

### 3.2. Percurso de progressão

Para captar a progressão da dimensão cultural no percurso de ensino-aprendizagem, apresenta-se, na Tabela 6, a distribuição dos tipos de conhecimento e das diversas culturas pelos dois volumes.

**Tabela 6 – Distribuição dos conhecimentos culturais e das culturas pelos dois volumes**

Categorias N.º	Vol. 1		Vol. 2		Total
	N.º	%	N.º	%	
Identidade social e grupos sociais (CC1)	82	37,1	71	15,9	153
Interação social (CC2)	14	6,3	42	9,4	56
Crença e comportamento (CC3)	2	0,9	3	0,7	5
Instituições sociopolíticas (CC4)	0	0	14	3,1	14
CC Socialização e ciclo de vida (CC5)	20	9	98	22	118
História nacional e internacional (CC6)	3	1,4	19	4,3	22
Geografia (CC7)	86	38,9	120	26,9	206
Património cultural nacional (CC8)	7	3,2	70	15,7	77
Estereótipos e identidade nacional (CC9)	7	3,2	9	2	16
Soma	221		446		667
C Cultura nativa (C1)	70	31,7	120	26,9	190
Cultura portuguesa (C2)	96	43,4	233	52,2	329
Cultura lusófona (C3)	42	19	47	10,5	89
Cultura mundial (C4)	13	5,9	46	10,3	59
Soma	221		446		667

Globalmente, observa-se um elevado reforço da componente cultural do primeiro volume (com 221 ocorrências, correspondentes a 33% dos valores globais), para o segundo (que apresenta 446 ocorrências, correspondentes a 67%).

De um modo específico, essa progressão é também muito elevada na categoria “Socialização e ciclo de vida” (CC5), que apresenta 20 ocorrências no primeiro volume e 98 no segundo.

As categorias “Património cultural nacional” (CC8), “Interação social” (CC2), “Instituições sociopolíticas” (CC4), “História nacional e internacional” (CC6), “Geografia” (CC7) apresentam também incremento expressivo das ocorrências no segundo volume. Em valores absolutos, apenas a categoria “Identidade social e grupos sociais” apresenta uma diminuição de ocorrências. O peso proporcional surge mais repartido no segundo volume.

Em relação às culturas, o número de ocorrências apresenta um incremento em todas as categorias. O peso proporcional da Cultura portuguesa (C2) reforça-se no segundo volume, enquanto o da Cultura chinesa (C1) diminui, apesar do aumento em valores absolutos.

## 4. Conclusão

A análise do manual *Português para Ensino Universitário* teve como objetivo observar a presença da dimensão cultural das diferentes categorias de conhecimentos culturais e das diversas culturas relevantes para a aprendizagem de PLE por parte de aprendentes chineses.

Os resultados da análise permitem responder às questões formuladas. Em relação à primeira questão, os resultados revelam que o manual contempla a variedade de conhecimentos culturais que cobrem as diversas áreas de conteúdo e da vida social, tendo como referência a sistematização de Byram e Morgan (1994). Também em relação à diversidade de culturas, em foco na segunda questão, estão presentes aspetos ligados à cultura nativa, a chinesa, à cultura portuguesa, à cultura de outros países de língua portuguesa e aspetos da cultura alargada, de âmbito mundial.

No que diz respeito à saliência das diversas categorias, para que remete a terceira questão, observa-se, nos resultados, que há alguns domínios e culturas que alcançam uma presença preponderante. No caso dos tipos de conhecimentos culturais, a categoria que apresenta maior relevo pela frequência de ocorrências é a relativa às referências geográficas. Tal deve-se, em grande medida, ao facto de as personagens e as situações apresentadas serem referenciadas também por meio da localização ou ligação a espaços geográficos. Uma outra categoria que se destaca em termos de saliência é a relativa à identidade social e grupos sociais. A identificação pessoal, desde logo, pelo nome, mas também por outros traços, como a pertença a grupos sociais e profissionais, constitui um aspeto relevante para a referenciação das pessoas.

Abaixo das duas categorias mencionadas, surgem os domínios relativos à socialização e ciclo de vida, ao património e à interação social. Como as personagens surgem integradas em situações, estas constituem o contexto para apresentar a vida familiar, escolar, profissional e acontecimentos que neles ocorrem e, assim, veicular conhecimento cultural. O conhecimento do património, designadamente de monumentos, adquire também saliência, enquanto marcas identitárias do país cuja língua se aprende, mas constituindo também um domínio de conhecimento mútuo, intercultural. A interação social implica a aprendizagem de níveis de formalidade e das formas de tratamento associadas.

Embora presentes, as categorias de conhecimentos que apresentam no manual uma saliência reduzida são as relativas à história nacional e internacional,

às instituições sociopolíticas, aos estereótipos e identidade nacional e às crenças e comportamento.

No que diz respeito às culturas implicadas pela aprendizagem de PLE, o manual toma fundamentalmente a cultura portuguesa como cultura-alvo, atribuindo-lhe uma posição saliente. Categorias de conhecimento anteriormente referidas, como as que remetem para a localização geográfica, para a identidade social e grupos sociais, para a socialização e ciclos de vida e também para o património, ativam de forma relevante a cultura dos aprendentes, ou seja, a cultura chinesa.

Em relação à cultura de outros países de língua portuguesa, o nível da sua presença é bastante inferior à portuguesa, sendo sobretudo marcado pelas referências geográficas. A tomada como referência da cultura mundial apresenta o nível mais reduzido entre as diversas culturas.

Em relação à progressão no percurso de ensino-aprendizagem, a que se refere a quarta questão de investigação, a presença da dimensão cultural surge reforçada do primeiro para o segundo volume. Esse reforço ocorre em quase todas as categorias de conhecimentos culturais, com relevo para a “Socialização e ciclo de vida” (CC4), o “Património cultural nacional” (CC8) e a “Interação Social” (CC2). A Cultura portuguesa (C2) e a Cultura mundial (C4), para além da progressão nos valores absolutos, apresentam também um peso reforçado. Os resultados apontam, assim, para a dimensão cultural como uma dimensão progressivamente presente com o avanço no nível de aprendizagem da língua.

Comparando os resultados encontrados com os de outros estudos, que têm incidido sobretudo sobre o inglês como língua estrangeira, há algumas tendências gerais que são confirmadas no presente estudo, em relação ao português. Por exemplo, Song (2013) encontra uma predominância dada à cultura dos EUA, país integrado no círculo interno, em manuais didáticos do inglês como língua estrangeira na Coreia do Sul. As culturas dos países do círculo externo e em expansão têm uma expressão diminuta.

Ainda em relação ao inglês, mas com uma relevância acrescida para o presente estudo, por incidir sobre o contexto chinês, o estudo de Liu, Zhang e May (2022) analisa 10 manuais didáticos do inglês como língua estrangeira na China, para o ensino universitário, correspondentes a 40 volumes/livros. Os resultados mostram que prevalece largamente a presença das culturas de Inglaterra e dos EUA, enquanto as culturas de outros países do círculo interno e em expansão são quase completamente negligenciadas. No estudo em causa, a análise revela que a presença da cultura chinesa é também diminuta.

A consciência da importância das diversas culturas emerge na investigação de Teixeira (2013), realizada no contexto português. Os estudantes de PLE da Universidade do Porto consideram que na sala de aula a cultura-alvo (neste caso, a cultura portuguesa) é importante, mas que o conhecimento de outras culturas é também necessário. Para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante e indispensável ter em conta a diversidade de culturas, o que deve refletir-se na construção dos recursos didáticos, designadamente nos manuais.

Na perspetiva da conceção de manuais didáticos de PLE, tendo como referência o manual analisado, podemos considerar que, adotando a perspetiva pluricêntrica que caracteriza a língua portuguesa (Almeida, 2004; Mendes, 2016, 2019; Mendes et al., 2022; Wilson, 2021), se justifica um reforço da atenção dada a outras culturas em que a língua portuguesa é utilizada. Esse reforço pode alargar os horizontes dos estudantes, tendo em conta a utilização desta língua a nível global.

Como refere Yan (2019, p. 39), “[...] a partir de 2000, o ensino de Português entrou numa fase de massificação, evoluindo com um ritmo sem precedentes”. A globalização e a modernização da China trouxeram um incremento muito elevado da cooperação entre a China e muitos outros países do mundo. Uma grande procura de diplomados em português surgiu na China. O manual *Português para Ensino Universitário* foi publicado para os aprendentes chineses de língua portuguesa nesse período. A sua publicação representou um apoio didático significativo para o desenvolvimento do ensino de PLE na China, numa altura em que os cursos da língua portuguesa na China começaram a tornar-se sistemáticos. Sobretudo à luz da iniciativa do Governo Chinês “Uma faixa, Uma Rota”, os países africanos estão a interagir mais estreitamente com a China. Por seu turno, o Brasil, tal como a China, é membro dos países BRICS e os seus intercâmbios estão a tornar-se mais frequentes. Conjugando-se com os fatores populacionais e económicos, estes fatores implicam que os estudantes chineses poderão entrar em contacto não só com falantes da sociedade e a cultura portuguesas, mas também com falantes das sociedades e culturas de outros países de língua portuguesa.

Na perspetiva da utilização de manuais didáticos de PLE, tendo como referência o resultado da análise do manual sobre que incidiu o presente artigo, podemos considerar que os professores devem conhecer os pontos fortes e fracos dos manuais selecionados e estar conscientes do conteúdo (inter)cultural que poderá ser acrescentado ao processo de ensino (neste caso, justifica-se a ativação adicional de conteúdo relativo a culturas de outros países de língua portuguesa, para além de Portugal, e relativo à cultura de âmbito mundial).

Na atualidade, no ensino de PLE na China, o conjunto dos professores de PLE nas universidades é constituído fundamentalmente por professores de chinês como língua materna (LM), por professores nativos de português europeu e por professores nativos de português brasileiro. De acordo com a investigação de Cheng (2016), os professores que falam chinês como LM desempenham um papel mais importante no início do estudo dos alunos de PLE. Estes professores prestam mais atenção ao ensino da gramática e ao desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Por seu turno, os professores que falam português como LM atuam em níveis de aprendizagem subsequentes e podem desempenhar um papel muito relevante para o desenvolvimento da competência intercultural, podendo ter por base os manuais didáticos, mas devendo também colmatar as suas lacunas.

Aspetos referentes a categorias menos representadas, como as relativas a crenças e comportamentos, a instituições, a história, para as diversas culturas, poderão fazer apelo aos conhecimentos e vivências dos professores, complementando a força da componente de geografia, que já emerge no manual didático analisado.

O estudo realizado incidiu sobre um manual particular, pelo que os resultados encontrados e as conclusões que formulámos não devem ser generalizadas para a diversidade de manuais existentes. O desenvolvimento projetado para o estudo pretende estender a análise a outros manuais, designadamente a manuais elaborados para um público-alvo geral (e não especificamente para estudantes chineses), possibilitando uma perspetiva comparativa. Em relação ao próprio manual que esteve em foco, assim como aos restantes, a análise pode contemplar outras dimensões. Uma dimensão relevante, tendo em conta as possibilidades multimédia atuais, é relativa aos recursos multimodais utilizados para a veiculação de conteúdos culturais (texto, fotografias, acesso a documentos áudio e vídeo). Outra dimensão é relativa à representação dos atores sociais no discurso (van Leeuwen, 1997).

Com o presente estudo, procurámos reforçar a consciência das “escolhas” feitas num manual particular de PLE, relevante no contexto chinês. Essa consciencialização constitui a base para a consideração de novas possibilidades. O alargamento da análise a outros manuais reforçará a descoberta de possibilidades e de escolhas, quer em relação aos conhecimentos e culturas, como esteve em foco no presente estudo, quer em relação à representação discursiva e multimodal

do conhecimento e dos participantes, dimensões que se pretende desenvolver em futuros estudos.

## Referências bibliográficas

- Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), 3-10.
- Almeida, M. (2004). Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL* 2(2). Recuperado de [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_2\\_ensino\\_de\\_portugues\\_lingua\\_estrangeira.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_portugues_lingua_estrangeira.pdf)
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cheng, C. C. (2016). *A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como língua estrangeira a alunos chineses na China*. (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Recuperado de <https://run.unl.pt/handle/10362/17075>
- Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação. (2018). *Critério nacional para o ensino na fase de licenciatura de cursos de língua estrangeira em instituições do ensino superior*. Pequim: Editora de Ensino Superior (教育部 高等学校教学指导委员会, Jiaoyubu Gaodengxuexiao Jiaoxuezhidao Weiyuanhui, 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准, *Putonggaodengxuexiao Benkezhuaneyeli Jiaoxuezhilianguojiabiao*zhun, 北京: 高等教育出版社, Gaodengjiaoyuchubanshe, 2018).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Companion volume with new descriptors)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões, I.P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Feng, A., & Byram, M. (2002). Authenticity in college English textbooks: An intercultural perspective. *RELC Journal*, 33(2), 58-84.

- Grosso, M. J. (Coord.) et al. (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): Um estudo de caso em 5 universidades da China continental*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In R. Quirk and H. Widdowson (eds), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kang, Z. (2018). *O manual Português para Ensino Universitário: Uma proposta de análise de um manual de PLE usado na China Interior*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, Y., Zhang, L. J., & May, S. (2022). Dominance of Anglo-American cultural representations in university English textbooks in China: A corpus linguistics analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 83–101. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1941077>
- Mendes, E. (2016). Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPE. In M. L. O. Alvarez, & L. Gonçalves (Orgs.). *O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações* (pp. 293-310). Campinas, São Paulo: Pontes.
- Mendes, E., Piris, E., Ribeiro, J., & Melo-Pfeifer, S. (2022). Apresentação Dossiê pluricentrismo linguístico do português: Perspectivas para o ensino e a formação de professore(a)s. *Estudos Linguísticos e Literários*, 73, 328-337.
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143–153. <https://doi.org/10.1080/07908310408666689>.
- Oakes, J. & Saunders, M. (2004). Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools. *Teachers College Record*, 106(10), 1967-1988.
- Sándorová, Z. (2014). Content analysis as a research method in investigating the cultural components in foreign language textbooks. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(1), 95-128.
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268.
- Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. *Intercultural Education*, 24(4), 382–390. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.809248>

- Teixeira, A. p. G. de A. (2013). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso.* (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74779>
- Valpa, A. (2020, April 25). Kachru Model "The three circles of English". Retirado de <https://agvalpa.medium.com/kachru-model-the-three-circles-of-english-b53b86e63d46>
- van Leuween, T. (1997). A representação dos atores sociais. In E. R. Pedro (org.), *Análise crítica do discurso: Uma perspetiva sociopolítica e funcional* (pp. 169-222). Lisboa: Caminho.
- Wilson, F. (2021). Português, língua pluricêntrica: Integração de variedades no ensino. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 39, 17-31.
- Yan, Q. (2019). O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. In Y. Qiaorong & F.D. Albuquerque (Org.), *O ensino do português na China: Parâmetros e perspectivas* (pp. 329-352). Natal/RN, Brasil: Edufrn.
- Ye, Z. (2009, 2010). 大学葡萄牙语 *Português para Ensino Universitário*. 外语教学与研究出版社 Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. [叶志良. 大学葡萄牙语 (2009, 2010). 北京: 外语教学与研究出版社.]

## Apêndice

Unidades dos dois volumes do manual *Português para Ensino Universitário*

Unidades	Título e secções	
	Volume 1	Volume 2
<b>Unidade 1</b>	Bom dia. Como te chamas? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	Vamos passear pela cidade de Lisboa? (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 2</b>	Olá! Estás bom? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	A nossa Universidade (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 3</b>	Quem é ele? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	Quando eu era pequeno (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 4</b>	Como é ela? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	Eu indico-lhe o caminho (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 5</b>	Quem é aquela rapariga de vermelho? (Texto, Fonética, Gramática, Exercícios)	Quanto é tudo? (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Teste 1</b>		
<b>Unidade 6</b>	Qual é o teu número de telefone? (Texto, Gramática, Exercícios)	O que é que querem comer? (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 7</b>	O que é que faz? (Texto, Gramática, Exercícios)	Preciso de abrir uma conta bancária (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 8</b>	Quantos são na tua família? (Texto, Gramática, Exercícios)	A Menina do Capuchinho Vermelho no Séc. XXI (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 9</b>	A minha casa (Texto, Gramática, Exercícios)	O Lin Xiao está constipado (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 10</b>	O dia-a-dia na universidade (Texto, Gramática, Exercícios)	Ir ao aeroporto buscar uma pessoa (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Teste 2</b>		
<b>Unidade 11</b>	Porque é que estudas português? (Texto, Gramática, Exercícios)	Bem-vindo a bordo (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 12</b>	O que é que fizeste ontem? (Texto, Gramática, Exercícios)	O que é que pretendes fazer quando acabares o curso? (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 13</b>	Hoje a temperatura desceu muito! (Texto, Gramática, Exercícios)	Quem me dera que tivéssemos uma casa em Lisboa! (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Unidade 14</b>	Vamos cantar os “Parabéns a Você?” (Texto, Gramática, Exercícios)	Uma carta familiar (Texto, Gramática, Exercícios)
<b>Teste 3</b>		



# Objetos nulos e aquisição de pronomes clíticos em português L2 – Dados de compreensão de falantes nativos de chinês

Null objects and acquisition of clitic pronouns in L2 European Portuguese – Data from comprehension of Chinese learners

Wenjun Gu

SISU&CLUNL/NOVA  
carolinagu@shisu.edu.cn

## RESUMO

Este trabalho apresenta um pequeno estudo sobre a aquisição da produção/omissão de pronomes clíticos em português europeu como L2. Com uma tarefa de juízos de aceitabilidade entre um grupo de aprendentes chineses de português, pretende-se verificar as observações efetuadas nos estudos anteriores tanto em L1 como em L2, nomeadamente com respeito à correlação da omissão de clíticos na aquisição de português com a construção de objeto nulo na língua. Os resultados preliminares revelaram uma preferência geral dos participantes pela produção de clíticos em português ao invés da sua omissão, tal como observado em alguns dos estudos anteriores, e ao mesmo tempo, uma variação nos juízos dos participantes acerca da matéria, sem grandes indícios do seu conhecimento dos domínios específicos da distribuição de objetos nulos em português, contrariando supostamente os efeitos desta construção sobre a produção/omissão de clíticos na aquisição da língua, presumidos e confirmados em alguns estudos em português L1.

## PALAVRAS-CHAVE

Objetos nulos, pronomes clíticos, aquisição de L2, português europeu, aprendentes chineses.

## ABSTRACT

This paper presents a study on the acquisition of production/omission of clitic pronouns in European Portuguese as L2. With the aid of an acceptability judgment task among a group of Chinese learners of Portuguese, we intend to verify the observations made in previous studies both in L1 and in L2, namely with respect to the correlation between clitic omission in the acquisition of Portuguese and the null object construction in this language. The preliminary results revealed a general preference of the participants for the production of clitics in Portuguese rather than their omission, as observed in some of the previous studies, and at the same time, a variation in the participants' judgements about the linguistic phenomenon in question, without much evidence of their knowledge about the specific domains of the distribution of null objects in Portuguese, supposedly contradicting the effects of this construction on the production/omission of clitics in language acquisition, as previously presumed and confirmed in some studies in Portuguese as L1.

## KEYWORDS

Null objects, clitic pronouns, second language acquisition, European Portuguese, Chinese learners.

## 1. Introdução<sup>1</sup>

Os pronomes clíticos em português europeu (PE) têm sido estudados como um aspeto importante a partir do qual se discutem os fatores que influenciam a aquisição de uma língua e se conhece o processo de aquisição das propriedades linguísticas, tanto em línguas maternas (L1) como em línguas segundas/ estrangeiras (L2)<sup>2</sup>. Consideradas propriedades específicas, como, por exemplo, os padrões de colocação de clíticos bastante diversificados conforme diferentes contextos, a disponibilidade da construção de objeto nulo e as restrições específicas da sua ocorrência, têm-se registado, na aquisição de pronomes clíticos em PE, resultados diferentes do que acontece em muitas outras línguas românicas.

Vários estudos (Costa & Lobo 2006, 2007a, 2007b, entre outros) revelaram uma estabilização tardia da produção regular dos clíticos em PE L1. Conforme foi relatado na literatura em diversas línguas (o catalão, em Wexler, Gavarró & Torrens, 2003; o francês, em Hamman *et al.*, 1996 e Jakubowicz & Rigaut, 2000; o italiano em Schaeffer, 1997, entre outros), tem-se verificado a omissão de clíticos em fases iniciais de aquisição em crianças portuguesas. No entanto, este fenómeno permanece até mais tarde em português, relativamente ao que se observa em outras línguas. Além disso, as taxas de omissão de clíticos também parecem ser mais altas em PE do que em outras línguas.

Wexler, Gavarró & Torrens (2003) consideram a omissão de clíticos em fases iniciais de aquisição associada à existência de concordância entre o clítico e o participio passado nas línguas, tentando explicar o fenómeno com base na Restrição de Verificação Única, um princípio sujeito a maturação. Costa e Lobo (2006 & 2007a), por sua vez, propuseram que, em PE, a omissão de clíticos objetos em fases iniciais de aquisição pudesse dever-se à complexidade do sistema da língua

---

<sup>1</sup> O presente trabalho faz parte de um estudo sobre a aquisição de pronomes clíticos por falantes nativos de chinês, que aprendem o português europeu como língua não materna. Trata-se de um trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de doutoramento (N.º 201506900058), financiado pelo Conselho das Bolsas de Estudo da China ("China Scholarship Council", CSC).

<sup>2</sup> Neste trabalho, prefere-se não fazer distinção entre os termos de *língua estrangeira* e *língua segunda*, pelo facto de que esta distinção assenta principalmente nas diferenças entre os contextos de aprendizagem de línguas. Tal distinção é relevante mais numa perspetiva sociológica, mas não no âmbito psicológico, ou melhor, no que diz respeito ao processo de aquisição de línguas, como se tem demonstrado em vários estudos na literatura. Portanto, "é prática comum utilizar o termo *língua não materna* (L2) para designar qualquer língua que é adquirida/aprendida depois da língua materna (L1), independentemente do contexto" (Madeira, 2017, pp. 305-306).

(nomeadamente pela disponibilidade de objetos nulos e pelas restrições à sua distribuição), uma vez que o PE não manifesta concordância explícita de participio passado e que as crianças portuguesas apresentam características distintas no processo da sua aquisição de clíticos.

A partir dessas observações e propostas, foi realizada uma série de estudos empíricos sobre a produção/omissão de pronomes clíticos em crianças portuguesas. Os dados obtidos, através de tarefas de produção ou de compreensão com diferentes tipos de clíticos objetos (reflexos/não-reflexos, acusativos/dativos, de 1.<sup>a</sup>/2.<sup>a</sup>/3.<sup>a</sup> pessoas), parecem confirmar a hipótese de Complexidade levantada por Costa e Lobo (2006 & 2007a), mostrando que os clíticos são mais omitidos nos contextos em que se permite a alternância entre os clíticos e objetos nulos na gramática adulta de PE em todos os trabalhos realizados (cf. Costa & Lobo 2006, 2007a&b; Silva, 2008; Costa, Lobo, Carmona & Silva, 2008; Costa & Lobo, 2009 & 2010; entre outros).

Aliás, foi ainda detetada, nestes estudos, a omissão de clíticos objetos (ou a aceitação de objetos nulos, no caso de tarefas de compreensão) nos contextos em que os objetos nulos não são permitidos, i.e., ilhas fortes, contextos reflexivos ou condições em que os clíticos se encontram em 1.<sup>a</sup> ou 2.<sup>a</sup> pessoa (Raposo, 1986). Os autores passaram a correlacionar este fenómeno com uma sobregeneralização da construção de objeto nulo na língua, visto que as crianças portuguesas tendem a omitir sempre menos clíticos nos contextos ilegítimos da construção, apresentando indícios de alguma sensibilidade em relação a estes domínios. Considera-se assim que a construção do objeto nulo foi generalizada aos contextos ilegítimos pelas crianças, porque naquela fase ainda não se encontrava estabilizada a sua aquisição das restrições à ocorrência de objetos nulos na gramática adulta, não conseguindo, portanto, identificar plenamente os contextos ilegítimos.

Em PE L2, a produção de clíticos parece seguir um caminho diferente do observado em PE L1. Em Madeira e Xavier (2009), os dados de um *corpus* de aprendentes adultos (nativos de línguas românicas e germânicas) apontam para uma produção precoce dos clíticos e a sua omissão pouco frequente entre os falantes não-nativos.

Fiéis e Madeira (2015), com base nos trabalhos anteriores, fizeram um estudo acerca do fenómeno com falantes nativos de inglês, espanhol e chinês. Os dados de produção obtidos neste estudo revelaram diferenças no comportamento entre os falantes não-nativos de português com diferentes línguas maternas (nomeadamente entre os participantes ingleses e espanhóis e o grupo de inquiridos

chineses), além da assimetria no seu desempenho entre os contextos legítimos e ilegítimos para a construção de objeto nulo, apontando para, supostamente, a influência das propriedades particulares de PE como L2, a existência de efeitos de transferência da L1, assim como a possibilidade de que a omissão de clíticos em PE L2 corresponda a uma sobregeneralização de objetos nulos. Aliás, foi encontrada uma assimetria entre os resultados de compreensão e de produção, o que impediu a confirmação das conclusões presumidas na produção e nos estudos anteriores em PE L1.

Gu (2019) observa, através de uma tarefa de produção com aprendentes chineses de português, que estes não parecem omitir frequentemente os pronomes clíticos em PE e que tendem a produzir mais expressões nominais plenas do que os clíticos. A par disso, verificou-se a omissão de clíticos em todos contextos, incluindo os contextos ilegítimos de objetos nulos na gramática adulta portuguesa (i.e., contextos reflexivos, ilhas, etc.), não mostrando sensibilidade óbvia às restrições à ocorrência da construção.

Zhao (2020), por sua vez, com mais uma tarefa de produção, propõe que os aprendentes chineses recorram, de uma forma geral, à omissão de pronomes clíticos na expressão oral em PE (aliás, com uma taxa de omissão inferior a 50%), nomeadamente quando ainda se encontram no início do desenvolvimento do nível de proficiência da língua. Ao mesmo tempo, foi verificada uma preferência deste grupo de aprendentes de PE L2 pela produção de expressões nominais plenas, e, por não produzir pronomes clíticos, constituindo estes últimos a estratégia menos aplicada entre todas as possibilidades neste estudo.

Tendo em conta a variação encontrada entre os resultados destes estudos e o facto de serem ainda reduzidos os dados sobre a matéria, o presente trabalho destina-se a realizar um estudo empírico sobre a omissão de pronomes clíticos em PE L2 com aprendentes chineses de português. Através de uma tarefa de juízos de aceitabilidade com falantes nativos de uma língua sem clíticos, mas com objetos nulos, pretende-se enriquecer a base de dados acerca da matéria, comparar os novos resultados obtidos com as afirmações dos estudos anteriores e conhecer mais sobre o processo de aquisição com respeito ao fenómeno linguístico em causa. Espera-se poder contribuir, de alguma forma, para uma melhor compreensão sobre a correlação entre a omissão dos clíticos e a disponibilidade de objetos nulos em PE, assim como sobre os fatores associados à aquisição das propriedades específicas em PE L2.

## 2. Objetos nulos em português europeu e em chinês mandarim

Correspondendo a um fenómeno que consiste na ausência do argumento em posição de objeto numa frase, a construção de objeto nulo<sup>3</sup> encontra-se disponível tanto em PE como na língua chinesa. Nos casos de ocorrência de objetos nulos, embora o complemento não seja pronunciado foneticamente, este é pragmaticamente identificado, sendo recuperado o seu valor referencial pelo contexto discursivo (Raposo 1992; Raposo *et al.* 2013).

### 2.1. Objetos nulos em PE

Em português, na construção de objeto nulo, pode ser omitido normalmente o complemento direto nominal do verbo, uma vez que a sua referência seja recuperada por um antecedente discursivo ou situacional saliente e acessível (cf. (1)) (Duarte & Costa 2013: 2341-2347).

- (1) – Quem comeu **o chocolate**?  
– Comeu [-] o Nuno.

No entanto, os objetos nulos não são possíveis em todas as circunstâncias. A sua ocorrência, de acordo com Duarte e Costa (2013), sujeita-se a restrições sintáticas e semânticas, como, por exemplo, em contextos de “ilhas fortes”, ou seja, nas orações relativas (cf. (2)), nas orações subordinadas adverbiais (cf. (3)), entre outras.

- (2) \*Ontem o Mário foi ver **aquele filme** ao cinema perto de casa e encontrou lá a sua irmã, que também foi ver [-] com o namorado.  
(3) \*Hoje **a Maria** tem de voltar para casa sozinha porque os pais não conseguem vir buscar [-].

Por vezes, a animacidade da expressão nominal omitida constitui também um fator que pode provocar a marginalidade ou até a agramaticalidade da construção de objeto nulo. Observa-se que, quando o antecedente se encontra na mesma frase, a omissão de um complemento direto semanticamente animado

---

<sup>3</sup> “Objeto” corresponde a “complemento”, segundo a *Gramática do Português* (Raposo *et al.*, 2013).

não parece aceitável para os falantes nativos de PE, como se mostra nos seguintes exemplos<sup>4</sup>:

- (4) a. ?? Se achas que **a Maria** é uma chata, eu não convido [-] para a festa.  
 b. \*Quando encontro **o Pedro**, beijo [-] com ternura.
- (5) a. Se achas que **esse livro** é chato, eu não compro [-] para a Maria.  
 b. Quando encontro **uma gralha**, corrijo [-] imediatamente.

Além disso, ainda não parece aceitável a omissão do complemento direto em contextos reflexivos (cf. (6)) ou nas suas formas pronominais de 1.<sup>a</sup> ou 2.<sup>a</sup> pessoa (cf. (7)) (Costa, Lobo, Carmona & Silva, 2008):

- (6) – E o João, já **se** levantou?  
 – \*Não, ainda não levantou [-].
- (7) a. \*Olá, **Ana!** Como vais? Não vejo [-] há muito tempo.  
 b. \*Maria, podes devolver [-] o livro que te emprestei antes?

## 2.2. Objetos nulos em chinês

Na língua chinesa, semelhante ao que acontece com o português, também existem objetos nulos, como ilustrado em (8)<sup>5</sup>:

- (8) – CH: 我发了邮件给你。  
 PY: Wǒ fā le **yóujiàn** gěi nǐ.  
 TL: eu enviar part.asp.con. email para tu  
 PT: Enviei-te **um email**.
- CH: 我收到了。  
 PY: Wǒ shōudào [-] le.  
 TL: eu receber [-] part.asp.con.  
 PT: Eu recebi [-].

<sup>4</sup> Exemplos retirados de Duarte & Costa (2013, p. 2345).

<sup>5</sup> Neste trabalho, os exemplos em chinês são ilustrados em chinês (CH), em Pinyin (PY), com uma tradução literal para português (TL) e uma tradução em português (PT), podendo ser omissos, na tradução literal, os elementos não relevantes para a análise do fenómeno em causa.

Huang (1984) observa que a distribuição de objetos nulos em chinês pode ser limitada a determinadas interpretações. Como apresentado em (9)<sup>6</sup>, quando se avalia num contexto “pragmaticamente neutro”, não parece aceitável a omissão do objeto direto encaixado que toma o sujeito matriz como o seu antecedente.

- (9) CH: \*安娜说玛丽亚不认识。  
 PY: \***Ana**<sub>i</sub> shuō Maria bù rènshi [-]<sub>i</sub>.  
 TL: Ana dizer Maria não conhecer [-]  
 PT: \***A Ana**<sub>i</sub> disse que a Maria não conhece [-]<sub>i</sub>.

Neste contexto, o objeto nulo é normalmente interpretado de forma dítica, ou seja, o objeto nulo tende a referir-se a uma pessoa que se encontra estabelecida no discurso, ou melhor, a um tópico discursivo (Huang 1991: 57).

Huang (1984) acha que isso se trata de uma questão de escolha de antecedência, em vez de ser simplesmente uma questão de correferência, já que, dado um contexto apropriado, é possível que um objeto nulo encaixado se refira ao sujeito matriz, como se ilustra em (10)<sup>7</sup>:

- (10)– CH: 谁看见了安娜?  
 PY: Shéi kànjiàn le **Ana**?  
 TL: quem ver part.asp.con. Ana  
 PT: Quem é que viu **a Ana**?
- CH: 安娜说玛丽亚看见了。  
 PY: **Ana**<sub>i</sub> shuō Maria kànjiàn [-]<sub>i</sub> le.  
 TL: Ana dizer Maria ver [-] part.asp.con.  
 PT: **A Ana**<sub>i</sub> disse que a Maria viu [-]<sub>i</sub>.

Por outro lado, exceto a restrição na distribuição de objetos nulos acima discutida, não parecem ser observados em chinês os contextos sintáticos que condicionam a ocorrência de objetos nulos em PE, nomeadamente os de “ilhas fortes”. Seguem-se dois exemplos de orações relativas (cf. (11)) e adverbiais (cf. (12)):

<sup>6</sup> Este exemplo foi adaptado de Huang (1991, pp. 57-58).

<sup>7</sup> Este exemplo foi adaptado de Huang (1984, pp. 539).

- (11)– CH: 你看过那部电影吗?  
 PY: Nǐ kàn guò **nàbù diànyǐng** ma?  
 TL: tu ver part.asp.exp. aquele filme part.mod.  
 PT: Já viste **aquele filme**?
- CH: 没, 但我一个看过的朋友说很好看。  
 PY: Méi, dàn wǒ yīgè kàn guò [-] de péngyou shuō hěn hǎokàn.  
 TL: não, mas meu um ver part.asp.con. [-] amigo dizer muito bom  
 PT: \*Não, mas um amigo meu que já [-] viu disse que era muito bom.
- (12)– CH: 我没买那本书, 因为没在书店找到。  
 PY: Wǒ méi mǎi **nàběn shū**, yīnwéi méi zài shūdiàn zhǎodào [-].  
 TL: eu não comprar aquele livro, porque não em livraria encontrar [-]  
 PT: \*Não comprei **aquele livro** porque não [-] encontrei na livraria.

A par disso, diferentemente do que acontece com o PE, na língua chinesa, também não parecem problemáticos, para a construção de objeto nulo, os contextos reflexivos (cf. (13)) ou o facto de que o complemento direto se encontra na 1.<sup>a</sup> ou 2.<sup>a</sup> pessoa (cf. (14)), dado que, em ambos os casos, a ocorrência de objetos nulos é possível e plenamente gramatical em chinês.

- (13)– CH: 安娜, 你向大家介绍一下自己。  
 PY: Ana, nǐ xiàng dàjiā jièshào yíxià zìjǐ.  
 TL: Ana, tu para todos apresentar um pouco próprio  
 PT: Ana, apresenta-**te** a todos.
- CH: 您来之前, 我已经介绍过了。  
 PY: Nín lái zhīqián, wǒ yǐjīng jièshào guò [-] le.  
 TL: o senhor vir antes de, eu já apresentar part.asp.exp. [-] part.asp.con.  
 PT: \*Antes de o senhor vir, eu já [-] apresentei.
- (14)– CH: 蚊子咬你了吗?  
 PY: Wénzi yǎo nǐ le ma?  
 TL: mosquito picar tu part.asp.con. part.mod.  
 PT: Os mosquitos picaram-**te**?

- CH: 咬了。
- PY: [-] yǎo [-] le.
- TL: [-] picar [-] part.asp.con.
- PT: \*Picaram [-].

De uma forma geral, em comparação com o PE, na língua chinesa, os pronomes (objetos) podem estar omissos em mais contextos, e, muitas vezes, até é mais natural quando o são. A ocorrência de um objeto nulo é possível e gramaticalmente correta desde que se enquadre num contexto apropriado, como aponta Huang (1984, 1991).

### 3. Presente estudo

#### 3.1. Metodologia

Aplicou-se neste estudo um teste de juízos de aceitabilidade sem pressão de tempo. A tarefa foi realizada individualmente pelos participantes no computador, onde se apresentavam os itens a serem avaliados. Aparecia no ecrã um item por vez, sendo o ritmo para avançar controlado pelos próprios participantes, através de um botão “continuar”.

Cada item continha uma frase sublinhada. Tratava-se do foco da avaliação por parte dos inquiridos. Sendo todos acusativos os clíticos envolvidos nos itens de teste, a frase sublinhada era ainda precedida por um contexto. Pediu-se aos informantes para avaliar se a frase lhes soava natural e adequada ao contexto, numa escala de 1 a 5, sendo “1” completamente inaceitável e “5” completamente aceitável (cf. (15)).

- (15) Este vestido é bonito, mas muito caro.

A Lília não o comprou.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Esta experiência contém na totalidade 54 itens, entre os quais 36 são os itens de teste e 18 são os distratores. Foram testados três contextos, nomeada-

mente, as orações simples, as orações subordinadas completivas (introduzidas por “que”) e as orações subordinadas adverbiais (introduzidas por “porque”), possibilitando assim uma comparação entre o desempenho dos participantes nos contextos legítimos e o nos ilegítimos (“ilha”). Em cada contexto, verificou-se ainda uma variável semântica que, de acordo com Duarte & Costa (2013), pode impedir também a ocorrência de objetos nulos em PE, i.e., a animacidade do objeto<sup>8</sup>. Assim, constituem-se as principais condições experimentais do presente teste:

- i. Produção de clíticos objetos [ $\pm$ animado] em orações simples  
(6 itens)
- ii. Objetos nulos [ $\pm$ animado] em orações simples  
(6 itens)
- iii. Produção de clíticos objetos [ $\pm$ animado] em orações completivas  
(6 itens)
- iv. Objetos nulos [ $\pm$ animado] em orações completivas  
(6 itens)
- v. Produção de clíticos objetos [ $\pm$ animado] em orações adverbiais  
(6 itens)
- vi. Objetos nulos [ $\pm$ animado] em orações adverbiais  
(6 itens)

Os verbos utilizados no teste são: *oferecer, dar, entregar, estacionar, deixar, comer, esconder, emprestar, apagar, levar, convidar, fechar, excluir e apresentar*.

### 3.2. Participantes

Participaram nesta tarefa 45 aprendentes chineses de português de uma universidade em Xangai. Encontravam-se, na altura do teste, em 3 fases diferentes do estudo da língua: 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano da Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa.

São todos falantes nativos de chinês e dominavam bem a língua inglesa (i.e., com nível de proficiência entre o intermédio e o avançado). Uma pequena parte destes participantes informaram saber outras línguas estrangeiras, além

---

<sup>8</sup> Esta afirmação foi ainda confirmada em alguns estudos empíricos (cf. Tomaz *et al.*, 2019, entre outros), pelo qual o fator de animacidade foi também incluído neste estudo como uma variável do teste para ser verificada na aquisição das propriedades relativamente à produção/omissão de clíticos entre os nossos participantes.

do português e inglês, tais como o espanhol, o japonês, o coreano e o francês, aliás, conhecendo-as a nível básico ou inicial. No momento da recolha de dados, os participantes do 2.º e do 3.º ano ainda não tiveram a oportunidade de estudar em Portugal, enquanto todos os do 4.º ano já iniciaram o seu estudo no país há, pelo menos, três meses.

Eram 18 falantes nativos de português europeu que constituíram o grupo de controlo desta tarefa. Eram todos licenciandos/as ou mestrandos/as das universidades portuguesas.

**Tabela 1 – Participantes**

	Grupo 1 (2.º ano)	Grupo 2 (3.º ano)	Grupo 3 (4.º ano)	Controlos
<b>Idade</b>	18 – 20	19 – 21	20 – 23	18 – 29
<b>Tempo de aprendizagem</b>	+/- 11 meses	+/- 23 meses	+/- 35 meses	/
<b>L1</b>	Chinês (mandarim)	Chinês (mandarim)	Chinês (mandarim)	Português (europeu)
<b>T. de estudo em Portugal</b>	0	0	3 – 12 meses	/
<b>Outras L2</b>	Inglês (n=15); Espanhol (n=1); Japonês (n=1)	Inglês (n=18); Francês (n=1); Coreano (n=1); Japonês (n=1)	Inglês (n=13); Espanhol (n=1); Japonês (n=1)	Inglês (n=10); Francês (n=5); Espanhol (n=4); Chinês (n=1)
<b>No. de participantes</b>	15	18	12	18

### 3.3. Objetivos do estudo

Com este trabalho, procuramos verificar os juízos de aceitabilidade quanto à omissão de clíticos objetos em PE sob diversos contextos por parte dos aprendentes chineses desta língua.

Como apresentado nas primeiras seções, os falantes nativos de chinês têm sido mencionados, nos estudos anteriores, como um grupo de aprendentes que tendem a registar desempenhos distintos de aprendentes com outras línguas maternas, no que diz respeito à produção/omissão de clíticos em PE L2. A língua chinesa, por outro lado, na ausência de pronome clíticos, destaca-se pela disponibilidade da construção de objeto nulo no seu sistema linguístico.

Tendo em conta que os dados já existentes são principalmente de produção, o presente trabalho pretende estudar o fenómeno na dimensão de compreensão, com base nos juízos deste grupo de aprendentes de PE. Serão abordadas principalmente as seguintes questões: (1) os falantes nativos de chinês aceitam

omissão de clíticos objetos em PE? (2) em que condições é que aceitam a omissão: aceitam-na, de forma igual, em todos os contextos ou conseguem identificar os contextos ilegítimos para a ocorrência de objetos nulo em PE? (3) existem alguns efeitos de desenvolvimento na aquisição destas propriedades entre os aprendentes que se encontram em diferentes fases de aprendizagem da língua?

Baseando-se nas respostas à estas questões, serão discutidas as características da produção/omissão dos clíticos por falantes nativos de chinês em PE L2, refletindo sobre os fatores que determinam a aquisição das propriedades associadas à produção/omissão de pronomes clíticos em PE como uma língua estrangeira.

## 4. Resultados

De forma geral, todos os participantes, quer os chineses quer os nativos portugueses, pareciam apresentar algum conhecimento sobre a produção/omissão de clíticos em PE. Foram registadas pontuações médias tendencialmente mais altas, atribuídas aos contextos em conformidade com a gramática adulta portuguesa, do que aos desviados (no caso da presente experiência: à omissão de clíticos objetos [+animado] e à distribuição de objetos nulos nas orações subordinadas adverbiais, ou seja, em contextos de ilha), apresentando as pontuações médias globais para as condições legítimas e ilegítimas de: 3,16 vs. 2,45 (participantes chineses); e, 3,64 vs. 2,96 (controlos). Esta assimetria foi verificada em todos os contextos testados neste estudo (cf. Tabela 2).

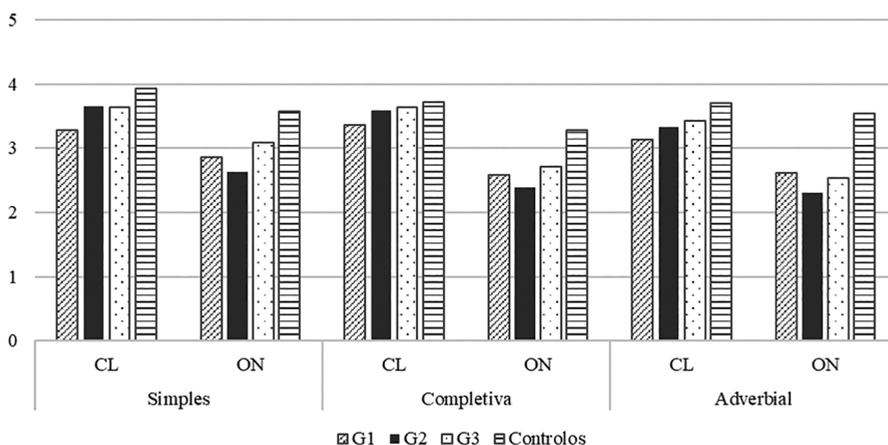
**Tabela 2 – Média das pontuações (geral)**

	Simples		Compleativa		Adverbial	
	<i>Legítimos</i>	<i>Ilegítimos</i>	<i>Legítimos</i>	<i>Ilegítimos</i>	<i>Legítimos</i>	<i>Ilegítimos</i>
<b>Grupo 1</b>	3,09	2,51	2,95	2,78	3,07	2,57
<b>Grupo 2</b>	3,12	2,28	2,97	2,28	3,3	2,2
<b>Grupo 3</b>	3,33	2,33	3,19	2,58	3,43	2,52
<b>Controlos</b>	3,71	2,83	3,51	2,81	3,7	3,23

Uma análise contrastiva da aceitabilidade dos inquiridos em relação aos itens com ou sem produção de clíticos em contextos de ilha e nos outros dois contextos sintáticos parece revelar uma preferência geral dos aprendentes chineses, independentemente da fase de aprendizagem de PE em que se encontravam, pela produção de pronomes clíticos, em todos os contextos, quer legítimos quer ilegítimos para a ocorrência de objetos nulos em PE. Como se vê no Gráfico 1 e na

Tabela 3<sup>9</sup>, foram registadas, quase sempre, pontuações superiores a 3 nos itens com clíticos enquanto os itens sem clíticos receberam sempre pontuações inferiores a 3. Na verdade, com uma média de pontuações de 2,71 e de 2,55 (numa escala de 1 a 5), dadas respetivamente aos itens em que se omitem legitimamente os clíticos (objetos) e a todos os itens que apresentam formas nulas, os participantes chineses nem pareciam acolher positivamente a omissão.

**Gráfico 1 – Média das pontuações (Ilhas vs. Ilhas)**



**Tabela 3 – Média das pontuações (em diferentes contextos)**

	ILHAS		ILHA			
	<i>Simples</i>		<i>Completiva</i>		<i>Adverbial</i>	
	CL	ON	CL	ON	CL	ON
G1	3,28	2,86	3,36	2,58	3,13	2,62
G2	3,65	2,63	3,59	2,39	3,33	2,31
G3	3,64	3,08	3,64	2,72	3,42	2,53
Controlos	3,93	3,57	3,72	3,28	3,7	3,54

Quanto aos itens com objetos nulos nos contextos de ilha, os participantes parecem ser persistentes na sua preferência pela produção à omissão de clíticos,

<sup>9</sup> Quando se efetuou a comparação entre o desempenho dos participantes em contextos de ilha e nos outros contextos, foram calculados apenas os resultados dos itens com objetos inanimados, tendo como objetivo não complicar a interpretação dos dados com a variável de animacidade dos clíticos objetos.

em vez de manifestarem algum conhecimento específico com que se identificam os contextos ilegítimos. Registaram-se, na verdade, sempre inferiores a 3 as médias das pontuações atribuídas aos casos em que se omitem os clíticos objetos nas orações subordinadas adverbiais, no entanto, estes resultados não chegaram a diferenciar-se muito dos registados nas orações simples ou nas subordinadas completivas, nem eram capazes de contrastar, de forma óbvia, a sua aceitabilidade na produção dos clíticos dentro dos contextos de ilha.

Uma análise mais aprofundada das taxas de respostas-alvo dos inquiridos em diferentes condições com respeito à produção/omissão de clíticos dentro ou não de “ilha” (cf. Tabela 4) apontou para um bom desempenho dos nossos participantes chineses ao avaliarem a produção de clíticos em contextos que não correspondem a “ilha”, enquanto se verifica uma variação com os mesmos casos em contextos de ilha. Além disso, as taxas de acerto destes inquiridos relativamente aos itens com objetos nulos em “ilha” talvez nos dessem uma pista a alguma sensibilidade potencial a este domínio que restringe à ocorrência de objetos nulos, nomeadamente quando se comparam com as taxas registadas para os itens com clíticos explicitamente produzidos nos mesmos contextos.

**Tabela 4 – Taxas de respostas-alvo  
(produção/omissão de clíticos em ilhas vs. outros casos)**

	ILHA				ILHA			
	CL		ON		CL		ON	
	1-2	4-5	1-2	4-5	1-2	4-5	1-2	4-5
<b>G1</b>	17,78%	<b>52,22%</b>	42,22%	<b>33,33%</b>	24,44%	<b>37,78%</b>	<b>42,22%</b>	24,44%
<b>G2</b>	5,56%	<b>68,52%</b>	56,48%	<b>23,15%</b>	12,96%	<b>46,30%</b>	<b>66,67%</b>	14,81%
<b>G3</b>	5,56%	<b>69,44%</b>	27,78%	<b>30,56%</b>	5,56%	<b>26,39%</b>	<b>19,44%</b>	8,33%
<b>Con- troles</b>	2,78%	<b>85,19%</b>	14,81%	<b>58,33%</b>	5,56%	<b>77,78%</b>	<b>5,56%</b>	59,26%

É também curioso que neste teste, os controlos, falantes nativos de PE, apesar de demonstrarem uma boa aceitação da omissão de clíticos, em comparação com os participantes chineses, nas orações simples e nas orações subordinadas completivas, não parecem mostrar, aliás, muita sensibilidade quanto aos contextos de ilha, registando pontuações médias dadas a estes casos mais ou menos iguais aos outros dois contextos.

No que diz respeito à restrição semântica, o grupo de controlo apresentou, em todos os contextos do teste, um claro contraste na sua aceitabilidade quanto

à omissão de objetos animados e inanimados, mostrando uma preferência significativa pelo segundo caso em comparação com o primeiro. (Tabela 5)

**Tabela 5 – Média das pontuações (omissão de clíticos [+animado] vs. [-animado])**

	Simples		Completiva		Adverbial	
	+ANIM	-ANIM	+ANIM	-ANIM	+ANIM	-ANIM
<b>G1</b>	2,51	2,86	2,78	2,58	2,51	2,62
<b>G2</b>	2,28	2,63	2,28	2,39	2,09	2,31
<b>G3</b>	2,33	3,08	2,58	2,72	2,5	2,53
<b>Controlos</b>	2,83	3,57	2,81	3,28	2,91	3,54

Os participantes chineses, por outro lado, não parecem mostrar sensibilidade quanto a esta “variável” potencial, registando pontuações médias mais ou menos igualmente atribuídas a ambos os casos, em todos os contextos sintáticos, por todos os grupos (com exceção do Grupo 3, que apresenta uma pontuação média bastante alta na avaliação dos itens em que se omitem os objetos inanimados).

As taxas de respostas-alvo dos participantes sob os diversos contextos testados nesta tarefa (cf. Tabela 6 & 7) confirmaram, por outro lado, a grande variação observada entre os nossos inquiridos no que diz respeito aos seus juízos sobre a omissão de clíticos animados e inanimados, não mostrando indícios óbvios do conhecimento desta restrição semântica na omissão de clíticos objetos na gramática portuguesa.

**Tabela 6 – Taxas de respostas-alvo (omissão de clíticos [±animado] em orações simples vs. completivas)**

	Simples				Completiva			
	+ANIM		-ANIM		+ANIM		-ANIM	
	1-2	4-5	1-2	4-5	1-2	4-5	1-2	4-5
<b>G1</b>	<b>48,89%</b>	20,00%	40,00%	<b>44,44%</b>	<b>37,78%</b>	33,33%	44,44%	<b>22,22%</b>
<b>G2</b>	<b>72,22%</b>	20,37%	50,00%	<b>29,63%</b>	<b>64,81%</b>	16,67%	62,96%	<b>16,67%</b>
<b>G3</b>	<b>52,78%</b>	16,67%	25,00%	<b>41,67%</b>	<b>30,56%</b>	47,22%	30,56%	<b>19,44%</b>
<b>Controlos</b>	<b>29,63%</b>	20,37%	12,96%	<b>70,37%</b>	<b>25,93%</b>	18,52%	16,67%	<b>46,30%</b>

**Tabela 7 – Taxas de respostas-alvo (omissão de clíticos [±animado] em orações completivas vs. adverbiais)**

	Completiva				Adverbial			
	+ANIM		-ANIM		+ANIM		-ANIM	
	1-2	4-5	1-2	4-5	1-2	4-5	1-2	4-5
<b>G1</b>	<b>37,78%</b>	33,33%	44,44%	<b>22,22%</b>	<b>51,11%</b>	22,22%	<b>42,22%</b>	24,44%
<b>G2</b>	<b>64,81%</b>	16,67%	62,96%	<b>16,67%</b>	<b>72,22%</b>	37,04%	<b>66,67%</b>	14,81%
<b>G3</b>	<b>30,56%</b>	47,22%	30,56%	<b>19,44%</b>	<b>47,22%</b>	16,67%	<b>38,89%</b>	16,67%
<b>Controlos</b>	<b>25,93%</b>	18,52%	16,67%	<b>46,30%</b>	<b>29,63%</b>	31,48%	<b>5,56%</b>	59,26%

## 5. Conclusões e reflexões

Com uma tarefa de juízos de aceitabilidade sem pressão de tempo, o presente estudo procurou, a partir de dados de compreensão, conhecer melhor o processo da aquisição das propriedades associadas à produção/omissão de pronomes clíticos em PE por aprendentes chineses, tentou delinear as características deste processo e compreender melhor os fatores que influenciam a aquisição de PE como L2.

Foram verificados principalmente dois contextos restritivos em que não se permite a ocorrência de objetos nulos de acordo com a gramática adulta portuguesa, nomeadamente, a omissão de objetos animados e a distribuição de objetos nulos às orações subordinadas adverbiais (“ilha”). Os resultados gerais do teste parecem indicar algum conhecimento por parte dos participantes chineses no que diz respeito à produção/omissão de pronomes clíticos em PE, uma vez que foi registada uma determinada assimetria nas pontuações atribuídas aos casos em que os clíticos objetos se produzem ou omitem canonicamente e os casos desviados da gramática padrão portuguesa.

Uma análise mais aprofundada dos dados, aliás, tende a revelar uma tendência pela rejeição (ou, pelo menos, uma atitude relativamente passiva/negativa) à omissão de clíticos (objetos) em geral e uma variação nos juízos dos aprendentes chineses de PE, não apresentando grandes indícios do seu conhecimento destes domínios específicos dos clíticos na língua. Foi registada, entre os falantes nativos de chinês, uma preferência geral pela produção de clíticos em PE à sua omissão em todos os contextos sintáticos testados. Não se verificou, aliás, de forma significativa ou sistemática, a existência de efeitos de desenvolvimento na aquisição das

propriedades linguísticas em causa entre os três grupos de participantes chineses que se encontravam em diferentes fases da aprendizagem da língua portuguesa.

Estes resultados são consistentes, em algum sentido, com os resultados obtidos nos estudos anteriores de PE L2, no que diz respeito à observação de que a omissão de clíticos não constitui uma estratégia frequentemente adotada entre os falantes não-nativos (Madeira & Xavier, 2009; Gu, 2019; Zhao, 2020, entre outros) e que os aprendentes chineses não tendem a apresentar muito conhecimento ou sensibilidade às restrições específicas no domínio em discussão (Gu, 2019).

Contrastaram, entretanto, com as afirmações relativas à influência das propriedades particulares de PE (i.e., a disponibilidade de objetos nulos e as restrições da sua atribuição, etc.) neste processo de aquisição de clíticos, propostas em alguns destes estudos em PE L2 e na maioria dos estudos de PE L1. Contrariaram ainda as pressuposições de que a aquisição de L2 pudesse seguir o mesmo percurso que a de L1, tal como presumido em alguns estudos efetuados sobre a aquisição dos padrões de colocação em PE L2 (Madeira, Crispim & Xavier, 2006; Madeira & Xavier, 2009; Gu, 2022, entre outros).

As questões sobre a matéria parecem ainda se encontrar em aberto. Os dados de produção com aprendentes chineses de português nos trabalhos anteriores apresentam uma inconsistência no que diz respeito à sua omissão de clíticos em PE, o que continua a ser pouco claro nos resultados de compreensão obtidos no presente estudo. Se os falantes nativos de chinês omitem realmente clíticos em PE, da forma descrita em alguns dos estudos, era esperado que os inquiridos tivessem apresentado uma boa aceitação dos itens sem clíticos neste teste, registando assimetrias entre os casos ilegítimos e legítimos conforme a gramática adulta portuguesa, sob a influência da PE como L2; ou, atribuindo pontuações igualmente altas a todos os contextos, supostamente pela transferência de chinês como L1. Se não omitem nem aceitam a omissão de clíticos em PE, como observado num dos trabalhos anteriores e no presente estudo, quais serão os fatores que têm contribuído para este processo de aquisição de PE L2?

Os poucos dados existentes não nos permitem ainda ter uma visão clara do fenómeno. Estes poderão constituir o objeto de futuros trabalhos, que esperamos realizar com mais participantes, com o apoio de medidas estatísticas mais avançadas e sob dimensões de investigação ainda mais diversificadas.

## Referências bibliográficas

- Costa, J. & Lobo, M. (2006). A aquisição de clíticos em PE: omissão de clíticos ou objecto nulo? In J. Barbosa & F. Oliveira (Orgs.), *Textos Seleccionados do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.285-293). Lisboa: Colibri.
- Costa, J. & Lobo, M. (2007a). Clitic omission, null objects or both in the acquisition of European Portuguese? In S. Baauw, F. Drijckonongen & M. Pinto (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2005* (pp.59-72). Amsterdam: John Benjamins.
- Costa, J. & Lobo, M. (2007b). Complexidade e omissão de clíticos: o caso dos reflexos. In M. Lobo & M. A. Coutinho (Orgs.), *Textos Seleccionados do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.303-313). Lisboa: APL/Colibri.
- Costa, J. & Lobo, M. (2009). Clitic omission in the acquisition of European Portuguese: data from comprehension. In A. Pires & J. Rothman (Eds.), *Minimalist Inquiries into Child Language Acquisition. Case Studies Across Portuguese* (pp. 63-84). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Costa, J. & Lobo, M. (2010). Compreensão de objeto nulo em contextos reflexos e transitivos na aquisição do português europeu. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso & A. Fiéis (Orgs.), *Textos seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 339-350). Lisboa: APL.
- Costa, J., Lobo, M., Carmona, J., & Silva, C. (2008). Clitic Omission in European Portuguese: Correlation with Null Objects? In A. Gavarrò & M. J. Freitas (Eds.), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA2007* (pp.133-143). Cambridge: Scholars Publishing.
- Duarte, I. & Costa, J. (2013). Objeto Nulo. In E. P. Raposo, M. F. Bacelar, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (pp.2339-2347). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fiéis, A. & Madeira, A. (2015). Clíticos e objetos nulos na aquisição de português L2. In A. Moreno, M. Silva & J. Veloso (Orgs.), *Textos Seleccionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 441-462). Lisboa: APL.
- Gu, W. J. (2019). Aquisição de pronomes clíticos de português europeu por falantes de chinês: dados sobre a colocação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 5, 190-206. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln5ano2019a14>.
- Gu, W. J. (2022). Aquisição da posição dos clíticos em português europeu como L2. *Rotas a Oriente. Revista de estudos sino-portugueses*, 2, 205-226.
- Hamman, C. *et al.* (1996). On the acquisition of subject and object clitics in French. In H. Clahsen (Ed.), *Generative perspectives on language acquisition* (pp. 309-333). Amsterdam: Benjamins.
- Huang, C.-T. J. (1984). On the Distribution and Reference of Empty Pronouns. *Linguistic Inquiry*, 15, 531-574.

- Huang, C.-T. J. (1991). Remarks on the Status of the Null Object. In R. Freidin (Ed.), *Principles and Parameters in Comparative Grammar* (pp. 56-76). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jakubowicz, C. & Rigaut, C. (2000). L'acquisition des clitiques nominatifs et des clitiques objets en français. *Canadian Journal of Linguistics*, 45(1/2), 119-157.
- Madeira, A. & M. F. Xavier (2009). The Acquisition of Clitic Pronouns in L2 European Portuguese. In A. Pires & J. Rothman (Eds.), *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese* (pp.273-299). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305-330). Berlin: Language Science Press.
- Madeira, A., Crispim, M. L. & Xavier, M. F. (2006). Clíticos pronominais em português L2. In J. Barbosa & F. Oliveira (Orgs.), *Textos Seleccionados. XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 495-510). Lisboa: Colibri.
- Raposo, E. P. (1986). On the Null Object Construction in European Portuguese. In Jaeggli & Silva-Corvalán (Orgs.), *Studies in Romance Linguistics* (pp. 373-390). Dordrecht: Foris.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho.
- Raposo, E. P. et al. (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schaeffer, J. (1997). *Direct object scrambling in Dutch and Italian child language*, UCLA, Dissertations in Linguistics, 17.
- Silva, C. (2008). *Assimetrias na aquisição de clíticos diferenciados em português europeu*. Dissertação de mestrado em Linguística. Universidade Nova de Lisboa.
- Tomaz, M., et al. (2019). Omissão e colocação de clíticos por crianças bilingues português-francês. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 5, 385-412.
- Wexler, K., Gavarró, A., & Torrens, V. (2003). Feature checking and object clitic omission in child Catalan and Spanish. In R. Bok-Bennema, B. Hollebrandse & B. Kampers-Manhe (Eds.), *Selected Papers from Going Romance 2002* (pp. 253-268). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Zhao, L. L. (2020). Aquisição do Objeto Nulo e dos Pronomes Clíticos por Falantes Chineses de Português Língua Segunda. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna: Português Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (PL2). Braga, Universidade do Minho.

## Anexo

### Itens do teste

1. A Sandra comprou um livro.... Ofereceu à sua irmã como prendas.
2. O Jorge comprou um novo telemóvel. Ofereceu-o à sua filha como presente.
3. Encontrei hoje um relógio.... Entreguei imediatamente a um polícia.

4. Encontrei ontem um anel.... Entreguei-o logo a um empregado.
5. Terminei o meu trabalho.... Entreguei à professora à tarde.
6. Terminei o relatório.... Entreguei-o ao chefe esta semana.
7. O João não sabe onde deixou a sua moto. A segurança acha que ele deixou à porta...
8. O meu irmão não sabe onde deixou o seu carro. A sua namorada acha que ele o deixou...
9. A Ana não sabe onde estão as chaves .... O chefe acha que ela levou para casa.
10. O João não sabe onde estão os documentos. A secretária acha que ele os levou ...
11. A Alice não sabe quando ... tomou os comprimidos. A mãe acha que tomou...
12. A Maria não sabe quando ... tomou o xarope. O pai acha que ela o tomou ...
13. ... O Luís não encontra os seus chocolates porque a mãe escondeu numa gaveta.
14. ... Não encontra o telemóvel porque a filha o escondeu dentro do armário.
15. ... Mas não tenho o livro comigo agora porque emprestei à minha irmã.
16. ... Mas não estou a usar os óculos porque os emprestei ao meu irmão.
17. ... a mãe não vai ver o desenho porque ele apagou com uma borracha.
18. ... o professor não vai ver o porco porque a Ana o apagou com um pano.
19. Hoje o pai não levou o João à escola. ... deixou na estação do metro.
20. Ontem, o Paulo não levou a mulher à empresa. ... deixou-a na estação do metro.
21. Ontem, convidei os meus pais para jantar fora. Levei a um restaurante...
22. Fui buscar os meus pais a casa .... Levei-os ao aeroporto bem cedo.
23. Gosto muito da irmã .... Convidei também para a minha festa.
24. Gosto muito do irmão ... Convidei-o também para a nossa festa.
25. Ninguém sabe onde está a Elisa. Os colegas acham que os pais levaram ...
26. Ninguém sabe onde está a vizinha. Os meus pais acham que os netos a levaram...
27. O Pedro não sabe onde deixou o seu cão. A Ana acha que ele deixou ...
28. A Maria não sabe onde deixou o seu cão... O Nuno acha que ela o deixou ...
29. Ninguém sabe onde o assaltante escondeu a criança. A polícia pensa que ele escondeu...
30. Ninguém sabe onde a mãe escondeu o filho. O bombeiro pensa que ela o escondeu...
31. ... Hoje não vais conhecer o Wug porque os meus pais levaram ao veterinário.
32. ... Agora não vais ver o Wug em casa porque a minha mãe o levou ao veterinário.
33. ... Os chefes não convidaram a Sara para a reunião porque excluíram deste novo projeto.
34. ... Ninguém vai ver o António porque o excluíram da lista de convidados.
35. ... O meu irmão já conhece este meu amigo porque já apresentei à minha família.
36. ... Já conheço o rapaz porque ela o apresentou à família.

# Reescrita: O potencial dos textos catalisadores

## Rewriting: The potential of catalysing texts

Luís Filipe Barbeiro

ESECS, Politécnico de Leiria

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

luis.barbeiro@ipleiria.pt

ORCID: 0000-0001-5798-2904

### RESUMO

A reescrita constitui uma estratégia de desenvolvimento da escrita, em língua materna e em língua não materna. O presente artigo apresenta um estudo enquadrado pela pedagogia de base genológica, cujo objetivo consistiu em caracterizar versões iniciais e versões resultantes de reescrita, produzidas por aprendentes chineses de Português. Entre a escrita inicial e a reescrita, o elemento catalisador consistiu no trabalho sobre um texto do mesmo género, que serviu de base à explicitação de características estruturais, à observação de estratégias discursivas e à apreensão de construções linguísticas. A análise confrontou as versões quanto a extensão, estrutura e presença de incorreções e identificou a reutilização de estratégias discursivas e construções do texto trabalhado. Os resultados revelam alterações, na reescrita, no nível estrutural global e intermédio. Revelam ainda a retoma de estratégias discursivas encontradas no texto catalisador e de segmentos linguísticos que podem ser transversais dentro do género.

### PALAVRAS-CHAVE

Escrita, reescrita, Português Língua Estrangeira, género textual, pedagogia de base genológica, textos modelo.

### ABSTRACT

The rewriting strategy is frequently adopted to foster writing skills in both mother tongue and non-mother tongue learning. The current article presents a study framed by genre-based pedagogy, which aimed at characterizing initial and rewritten versions produced by Chinese learners of Portuguese. Between the initial and the rewritten text, the catalysing element was the work on a text of the same genre, which served as a basis for the explicitness of structural features, the observation of discourse strategies and the acquisition of linguistic constructions. The analysis compared the versions in terms of length, structure and presence of inaccuracies and identified the reuse of discourse strategies and constructions of the catalysing text. The results reveal changes, in rewriting, at the global and intermediate structural level. It is also possible to identify the reuse of discursive strategies found in the catalysing text and language segments that may function as transversal within the genre.

### KEYWORDS

Writing, rewriting, Portuguese as a Foreign Language, genre, genre-based pedagogy, model texts.

## Introdução

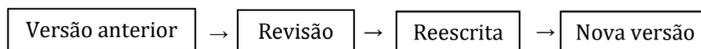
Para o desenvolvimento da escrita, é importante integrar no processo pedagógico a sua prática frequente, mas também estratégias que promovam, apoiem e potenciem esse desenvolvimento. Entre as atividades que podem contribuir para o desenvolvimento da escrita, encontra-se a reescrita. Esta pode ser levada à prática segundo diferentes modalidades, as quais, enquanto instrumentos, ferramentas ou dispositivos pedagógicos, terão reflexos específicos nos resultados alcançados. Importa, por conseguinte, investigar as potencialidades próprias dessas diferentes modalidades, a fim de disponibilizar um conjunto diversificado de estratégias de reescrita e aprofundar o conhecimento do que cada modalidade potencia na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita.

O foco deste texto é observar a natureza e alcance das alterações realizadas por meio de reescrita de textos próprios, por parte de estudantes chineses, aprendentes de Português, enquanto língua estrangeira, após a aplicação de estratégias de observação da organização estrutural e dos recursos linguísticos e discursivos adotados em textos do mesmo género. Estas estratégias podem relacionar-se com as propostas da pedagogia genológica, de acordo com a perspectiva da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012; Rose, 2010, 2018), e também com as propostas da Escola de Genebra respeitantes ao desenvolvimento de sequências didáticas (Dolz, Noverraz, & Schnewly, 2001; Pereira & Cardoso, 2013). Em ambas as escolas, a modelação por meio de textos do mesmo género assume um papel relevante na aprendizagem da escrita.

## Modalidades de reescrita

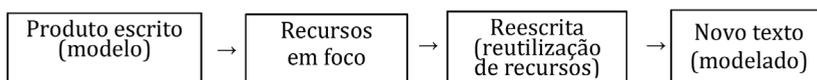
A atividade de reescrita pode ancorar-se quer no processo, quer num produto de escrita (Barbeiro, 2016, 2019, 2020a, 2022), correspondendo a dois pontos de partida e a duas modalidades diferentes. No primeiro caso, quando ancorada no processo de escrita, surge associada a uma revisão substancial do texto e tem como objetivo o melhoramento de uma versão anterior. De algum modo, corresponde a um prolongamento do processo: em vez de se dar por terminado o texto, na versão já existente, procede-se à sua reformulação ou reescrita para alcançar melhorias assinaladas pela revisão, que não se restringem necessariamente a correções formais e superficiais. Essa revisão pode ser realizada pelo próprio ou por outros, designadamente pelo professor. Quando abre para novos rumos e possibilidades, substancialmente diferentes das adotadas na versão anterior,

desencadeia a reescrita. O diagrama apresentado na Figura 1 representa esta modalidade.



**Figura 1** – Modalidade de reescrita ancorada no processo de escrita.  
(Fonte: Elaboração própria)

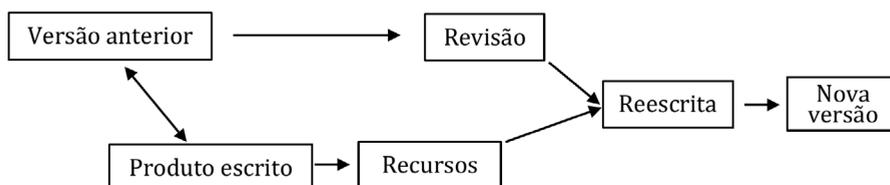
No segundo caso, o ponto de partida é constituído por um produto escrito autónomo, geralmente produzido por um outro autor. O objetivo da reescrita consiste em criar um novo texto, seguindo uma estratégia de modelação, ou seja, aplicando os recursos encontrados no texto de partida num novo (con)texto. Do ponto de vista pedagógico, a apropriação de recursos surge em relevo. A Figura 2 apresenta o diagrama correspondente a esta modalidade.



**Figura 2** – Modalidade de reescrita ancorada num produto escrito.  
(Fonte: Elaboração própria)

São ainda possíveis outras modalidades no trabalho de reescrita. Por exemplo, do ponto de vista criativo, a reescrita pode proceder à transformação de um produto escrito (dando-lhe novas facetas, adequando-o a novos públicos, utilizando novos recursos de linguagem, etc.). Neste caso, o objetivo consiste em recriar.

Para a proposta didática em foco neste texto, as duas modalidades de reescrita representadas nas Figuras 1 e 2 constituem as abordagens mais relevantes. Na verdade, essa proposta didática resulta da conjugação das duas modalidades anteriores, tal como é representado na Figura 3.



**Figura 3** – Conjugação das modalidades de reescrita ancoradas no processo e num produto escrito.  
(Fonte: Elaboração própria)

Nesta modalidade, o ponto de partida continua a ser uma versão do texto anteriormente produzida, mas a reescrita, para além dos resultados da revisão

dessa versão, é alimentada também pelos contributos oriundos da observação e análise dos recursos estruturais e linguísticos de outro(s) texto(s) do mesmo género. O objetivo consiste em que este(s) textos(s) funcionem como catalisadores, ou seja, aceleradores da aprendizagem, por meio da apropriação de recursos que são mostrados em funcionamento num texto, o qual pode ser tomado como exemplo do género ou “texto mentor” (Pereira & Cardoso, 2013), para a adoção de novas soluções na reescrita.

A atribuição de um papel a textos modelares, mentores – ou catalisadores, como aqui os designamos – encontra-se, tal como referimos anteriormente, nas sequências didáticas propostas pela Escola de Genebra (Dolz, Nevez & Schneuwly, 2001) e também nas atividades delineadas pelos pedagogos da Escola de Sydney (Martin & Rose, 2007; Rose & Martin, 2012; Rose, 2010, 2018).

No caso da Escola de Genebra, o trabalho com as sequências didáticas desenvolve-se segundo quatro fases, que aqui retomamos, segundo a explicitação de Pereira e Cardoso (2013, pp. 41-42): 1. apresentação inicial da situação de comunicação, com o estabelecimento da relação com o género em causa; 2. produção inicial de um texto do género, com objetivos de diagnóstico; 3. desenvolvimento de módulos de ensino-aprendizagem, focados nas características do género e nas dificuldades reveladas pelos alunos – estes módulos podem incluir o trabalho com os textos mentores; 4. a produção final, “o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, fazendo uma análise da sua produção inicial, apoiada em instrumentos [...] reguladores” (p. 42) e aplicando essas aprendizagens na reescrita do texto inicial e na produção de novos textos.

Nas propostas da Escola de Sydney, com relevo para o programa *Reading to Learn* (Rose, 2010, 2018, Rose & Martin, 2012), os textos modelares (ou catalisadores) e as atividades de reescrita encontram-se também nos percursos didáticos propostos. O programa desenvolve-se em três níveis ou ciclos de atividades:

- Ciclo externo – o nível mais geral, que inclui as atividades de Preparação para a Leitura, Construção Conjunta (de um texto do mesmo género, apoiada no modelo que foi objeto de desconstrução, designadamente quanto à sua estrutura e recursos linguístico-textuais marcantes), para se atingir a Construção Autónoma por parte do aluno, na produção de textos desse género;
- Ciclo intermédio – é neste nível que se encontra a referência à reescrita, tomada de um modo específico e focada na reutilização de recursos

encontrados no texto desconstruído; este nível incide sobre unidades como parágrafos ou conjuntos de parágrafos dotados de alguma unidade; a atividade de entrada para o trabalho deste ciclo é constituída pela Leitura Detalhada; nesta atividade, são realçadas as estruturas léxico-gramaticais de que o texto se serve para construir o significado; essas unidades são objeto de reescrita, reutilizando em novas produções os recursos encontrados; a reescrita é realizada primeiramente em conjunto na turma, sob condução do professor (Reescrita Conjunta) e depois individualmente (Reescrita Individual);

- Ciclo interno – este terceiro nível incide sobre a estrutura de unidades mais específicas, como a frase ou mesmo a palavra; integra atividades dedicadas à compreensão da organização das frases, a Construção de Frases, à Ortografia e à Escrita de Períodos.

Relembre-se que todo este trabalho é efetuado sobre um texto escolhido, tendo por base os recursos linguístico-textuais que apresenta. As atividades são realizadas para os colocar em evidência perante o aluno, para o tornar consciente desses recursos, tomados em relação com outros recursos da língua, e para o tornar também consciente da possibilidade da sua integração nos seus textos.

Esta evidenciação torna-se crucial para os alunos, levando-os a “ler com olhos de escrever”, na formulação de Pereira e Cardoso (2011). No caso dos alunos aprendentes de uma língua não materna, os textos tornam-se, assim, fontes inesgotáveis de recursos, devendo o professor guiá-los no processo da sua apreensão e da sua reutilização. Mesmo entre os alunos de língua materna, há muitos que não desenvolvem essa capacidade, no nível desejado, ou porque não tiveram contacto suficiente com textos dos géneros em causa, ou porque necessitam de serem guiados para procederem a essa apropriação de recursos, a partir dos textos. Como expressam Pereira e Cardoso (2013, p. 44), pode encontrar-se aqui um fator de diferenciação quanto ao sucesso alcançado: “esta forma de ler é, talvez, aquela que os designados ‘bons alunos’ vão pondo em prática sozinhos e intuitivamente, conseguindo interiorizar ‘ideias’ e ‘formas de escrita adstritas a diferentes géneros”.

## Descrição do estudo

### *Corpus*

O estudo incidiu sobre um *corpus* de 138 textos produzidos por estudantes chineses que se encontravam em Portugal, num programa de mobilidade focado no desenvolvimento da aprendizagem do Português. Os textos foram produzidos no início do terceiro ano do seu estudo de Português, correspondente também ao terceiro ano da sua licenciatura. Este terceiro ano coincide com o programa de mobilidade, realizado numa escola de ensino superior portuguesa. O conjunto dos textos corresponde a duas versões realizadas por cada estudante: uma produção inicial e a versão resultante da reescrita.

A tarefa conducente à produção do texto escrito consistiu num relato no qual os estudantes deveriam contar a sua vinda para Portugal, para estudar durante o ano letivo em causa. O *corpus* recolheu produções de três anos letivos.

A produção inicial foi escrita pouco tempo após a chegada a Portugal, nos primeiros dias do ano letivo. Seguiu-se um período de aproximadamente três semanas, em que, no âmbito de uma unidade curricular, se procedeu ao estudo do género relato, tendo por base um texto catalisador, representante do género. Esse texto consistiu no relato “Moçambique, falei de ti a toda a gente! – É agora ou nunca!” (<https://visao.sapo.pt/viagens/2011-03-31-mocambique-falei-de-ti-a-toda-a-gente-1f596855/>). No trabalho realizado com base neste texto, foram evidenciadas as características estruturais do género e os recursos linguísticos de que o texto se serve para envolver o leitor.

Para a evidenciação das características estruturais, seguiu-se a proposta da pedagogia baseada em géneros ou pedagogia de base genológica, que considera a organização em Etapas e Fases (Martin & Rose, 2008; Rose, 2010; Rose & Martin, 2012). As Etapas correspondem a grandes unidades estruturais, que são definidoras do próprio género. No caso do Relato, constituem essas Etapas caracterizadoras: a Orientação e a Série de Eventos. No final, podemos encontrar, com carácter não obrigatório, uma etapa correspondente à Reorientação. Cada etapa desenvolve-se por meio de Fases, cuja ocorrência e combinação é mais variável. No caso das histórias, categoria de géneros textuais em que se integra o Relato, podemos encontrar etapas descritivas, que contextualizam e descrevem (correspondentes a apresentação de cenários ou situações e a descrições), Fases de ação, que fazem avançar a sequência de acontecimentos (correspondentes à apresentação de episódios, de problemas e de soluções) e Fases avaliativas,

que avaliam o que está a acontecer (correspondentes a reações, comentários e reflexões). A tomada de consciência do papel que as Fases desempenham para o desenvolvimento do texto e para envolver o leitor, por meio da apresentação de sequências textuais que aprofundam e ampliam o relato, para além da indicação dos acontecimentos que marcam a progressão temporal, constituiu um aspeto marcante do trabalho sobre o texto catalisador.

Uma outra vertente consistiu na identificação e explicitação do funcionamento e do valor semântico de recursos linguísticos presentes ao longo do texto, correspondentes a escolhas que se pretendia que os alunos passassem a dominar, pelo seu nível de elaboração.

No final desse período de trabalho com base no texto catalisador, os estudantes foram chamados a analisar os seus textos (produções iniciais) em função da estrutura de Etapas e Fases, ensinada explicitamente, no âmbito das características do género, e a realizar a reescrita da produção inicial.

## Análise

A análise cujos resultados são apresentados neste texto estabelece a comparação entre as produções iniciais e as versões correspondentes à reescrita. Numa vertente quantitativa, a comparação tomou como base os indicadores correspondentes à extensão textual (medida pelo número de palavras e pelo número de orações) e ao número de incorreções. Foram ainda calculados o rácio de palavras por oração, para observar se eventuais diferenças ocorrem sobretudo no interior da oração ou envolvem o acréscimo ou diminuição de orações, e o rácio de incorreções por palavra. Para apreensão da significância estatística de eventuais contrastes, foi aplicado o teste *t* para amostradas emparelhadas, calculado com recurso ao SPSS (versão 28).

Tiveram-se em conta na análise das incorreções as relativas a aspetos gramaticais (considerando os domínios morfológico e sintático), à representação escrita (designadamente a ortografia e incorreções de pontuação) e a aspetos discursivos (como os respeitantes ao léxico, ou à criação de referência, por exemplo, por meio da utilização dos artigos).

No que diz respeito à estrutura textual, é ainda integrada na vertente de natureza quantitativa a comparação respeitante ao elemento discursivo de abertura textual, que, no texto catalisador, na etapa inicial de Orientação, não se resume à apresentação de elementos informativos contextualizadores, mas procura captar

a atenção do leitor e envolvê-lo com recurso à exclamação e expressão do estado de espírito do protagonista (“Isto não é para mim! Como é que eu me vou desenrascar [...]? Não consigo!”), antes mesmo desses elementos contextualizadores. Para a análise do elemento de abertura, quanto ao seu nível de saliência para captar a atenção do leitor, foram considerados três níveis: elevado, médio e neutro, correspondendo este apenas à informação dos elementos contextualizadores.

Para além da estratégia de abertura, por meio de saliência verbal, procedeu-se ainda à identificação na versão reescrita de recursos linguísticos apreendidos no texto analisado e que se projetam no texto reescrito, no qual são reutilizados, adquirindo um caráter transversal. Já não está em causa uma comparação quantitativa entre versões, mas a comprovação no *corpus* de uma das potencialidades apresentadas pelo trabalho com textos catalisadores.

## Resultados

Os valores correspondentes à extensão textual da produção inicial e da versão reescrita são apresentados na tabela seguinte.

**Tabela 1 – Extensão textual**

N.º médio de palavras		N.º médio de orações		Rácio Pal./Orac.	
Prod. inicial	Reescrita	Prod. inicial	Reescrita	Prod. inicial	Reescrita
217	319	35	51	6,2	6,3

Os resultados mostram um aumento substancial da extensão textual, em relação aos indicadores adotados. Os contrastes entre as duas versões são estatisticamente significativos (conforme revela o resultado do teste  $t$  ( $t_{68}=-10,074$ ,  $p=,000$ , para o número de palavras e  $t_{68}=-9,185$ ,  $p=,000$ , para o número de orações). Pelo contrário, o resultado do teste estatístico respeitante ao rácio de palavras por oração não se revela significativo ( $t_{68}=-0,994$ ,  $p=,333$ ). O aumento da extensão textual não decorre primordialmente da ampliação das orações por meio da integração de novas palavras, mas decorre sobretudo da integração de novas orações.

Em relação à estrutura, a consideração de novas etapas anteriormente ausentes, para ir ao encontro das características do género, poderia explicar a junção de novas orações. Contudo, não é a esse nível macroestrutural que as transformações se tornam mais evidentes, como se pode observar na Tabela 2. De um modo geral, os textos, quer na versão inicial quer na reescrita, apresentam uma

estrutura tripartida correspondente às etapas de Orientação, Série de Eventos e Apreciação/Reorientação (sendo esta última considerada facultativa na estrutura típica do relato, conforme referido anteriormente). Esta estrutura ajusta-se, em larga medida, à macroestrutura frequentemente tomada como referência de introdução, desenvolvimento conclusão e pode considerar-se presente na quase totalidade dos textos analisados.

A Orientação, ainda que podendo apresentar-se mais ou menos desenvolvida, está amplamente presente logo na versão inicial. Os casos de afastamento mais notórios em relação à estrutura do relato dizem respeito à etapa Série de Eventos e correspondem a um afastamento em relação ao próprio género. Em vez da apresentação de uma sequência de eventos, são apresentados pontos de vista pessoais, em relação a Portugal e aos portugueses, em relação à cidade e à escola em que os estudantes se encontram, sem que essas perspetivas ou posições sejam entrelaçadas com o desenrolar da sequência de eventos. Na versão reescrita, esse afastamento deixa de ocorrer. Apesar de ser uma etapa facultativa, a Reorientação/Apreciação também está amplamente presente, reforçando a sua presença na reescrita. A presença forte desde a versão inicial pode dever-se ao facto de essa presença se ajustar à macroestrutura tripartida de introdução, desenvolvimento, conclusão. O reforço encontrado na reescrita, apesar de ter sido apresentada explicitamente como uma etapa facultativa, pode estar relacionado com a sua presença no texto catalisador.

**Tabela 2 – Presença das etapas estruturais**

<b>Etapas</b>	<b>Prod. Inicial</b>	<b>Reescrita</b>
Orientação	65 (94%)	69 (100%)
Série de eventos	49 (71%)	69 (100%)
(Reorientação/Apreciação)	55 (80%)	67 (97%)

O incremento da extensão textual, manifestando-se através da inclusão de novas orações, fica a dever-se não ao nível das etapas do género, mas ao nível estrutural mais específico da consideração das Fases. A escrita dos estudantes passou a deter-se em maior grau nos eventos, por exemplo, uma visita ao castelo ou ao museu, uma viagem a outra cidade, uma ida ao supermercado, a ocorrência de um problema de comunicação, etc., e que anteriormente eram sumariamente referidos como já tendo acontecido e que, na reescrita, constituem oportunidade para o desenvolvimento de Fases como descrições, cenários, episódios, problemas, reações, soluções e reflexões, tal como também foi observado no texto catalisa-

dor. Encontra-se, assim, um movimento de especificação em relação aos eventos que são relatados, acompanhado da expressão de posições e sentimentos por parte dos sujeitos escreventes.

Para além disso, emergem também elementos discursivos que estiveram em foco na observação do texto catalisador, como foi o caso do elemento inicial, pela sua saliência, orientada para chamar a atenção do leitor. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados respeitantes à comparação dos inícios dos textos, quanto a essa saliência, face à simples apresentação dos elementos informativos contextualizadores, na etapa de Orientação.

**Tabela 3 – Saliência do elemento inicial**

<b>Grau de saliência</b>	<b>Prod. inicial</b>	<b>Reescrita</b>
<b>Elevado</b>	4 (6%)	26 (36%)
<b>Médio</b>	8 (12%)	15 (22%)
<b>Neutro</b>	57 (83%)	28 (41%)

O grau de saliência do elemento inicial é claramente superior na versão reescrita. Nesta versão, mais de metade dos textos afastam-se do que seria a simples apresentação dos elementos informativos respeitantes à vinda para Portugal.

Entre os exemplos, na reescrita, de investimento na saliência verbal do elemento que inicia o texto, encontram-se os que adotam a forma de exclamação, tal como acontece com o texto catalisador (“Isto não é para mim!”): “O meu sonho tornou-se na realidade!”, “Golo!”, “Bem-vindo à aventura!”, “Uau! Estou em Portugal, agora!”, etc. Noutros casos, recorre-se a reflexões assentes em provérbios (“Como diz o provérbio português, ‘os gostos não se discutem’”) ou em expressões fraseológicas/frases feitas (“Foi amor à primeira vista quando vi Leiria.”). Estes exemplos contrastam com a simples indicação dos elementos contextualizadores da vinda para Portugal, que são predominantes na versão inicial (“No dia 13 de Setembro, apanhei o avião com os meus colegas para Portugal.”; “Vim para Portugal de avião no dia 14 com os colegas da nossa turma.”; “Estou em Leiria, [há] quase uma semana”). Entre os dois níveis, encontramos um nível intermédio que também não se limita a apresentar os elementos contextualizadores externos, mas frequentemente se foca nos sentimentos de quem relata (“É [Foi] alegre e excitado que cheguei ao [a] Portugal para estudar.”) ou na seleção de um aspeto específico para iniciar o relato (“Quando o avião aterrou no aeroporto de Lisboa,

eu vi pela janelinha uma lua estranha...”) — mesmo sem uma formulação linguística tão afastada da apresentação dos elementos contextualizadores externos habituais, observamos também nestes casos a procura de uma elaboração ou abordagem específica.

Encontramos igualmente a transposição do elemento inicial do texto catalisador (“Isto não é para mim!”), que, deste modo, adquire um carácter transversal. Num dos textos, ele é mesmo reutilizado igualmente na abertura do texto. Em dois outros casos, é integrado no texto para expressar o estado de espírito sentido (por exemplo: “Sentando[-me] na [numa] cadeira da praça central, vi aos [observei as] edificações antigas[as] e pensei que isto era nada similar para mim, sem nada habituado [ao que eu estava habituado]. ‘Isto não é para mim!’”).

A transposição de elementos do texto catalisador alarga-se a outras formulações e a outros participantes. A observação das unidades ou expressões transpostas e reutilizadas no contexto do novo texto dos estudantes revela o texto catalisador como fonte para a apropriação de recursos também ao nível da formulação linguística. Entre as expressões reutilizadas, encontram-se: “Como me posso desenrascar? Não é possível!”; “... nem tão pouco me apetecia ir em frente”; “do meu destino separava[m]-me quase um dia de voo”; “Quando mais custam, mais valem a pena.”; “Como costume dizer, ...”; “No dia 13 de Setembro, embarcava rumo a Portugal.”; “O futuro parece estável e promissor.”; etc.

O aumento da extensão textual traz consigo o confronto com a escrita de novas unidades linguísticas. Um aspeto em foco na reescrita, tendo em conta a sua ligação à revisão, consiste em observar o número de incorreções. A Tabela 4 apresenta os resultados relativos a este indicador, possibilitando igualmente a comparação da versão inicial com a versão resultante da reescrita.

**Tabela 4 – Incorreções**

N.º médio de incorreções		Rácio Inc./Palavra	
Prod. Inicial	Reescrita	Prod. Inicial	Reescrita
23,5	23,3	0,11	0,08

Observa-se que o número médio de incorreções da versão reescrita se mantém próximo do que existia na produção original. Considerando a amostra em causa, a diferença entre a média de incorreções entre as duas versões não é significativa ( $t_{26} = -0,082$ ,  $p = ,936$ ). Contudo, como observámos na Tabela 1, o número de palavras da versão reescrita é superior, pelo que as diferenças entre as duas

versões passam a ser significativas, quando se considera o rácio de incorreções em relação ao número de palavras ( $t_{26}=3,646$ ,  $p=,001$ ).

## Discussão

A revisão dos textos por parte dos alunos limita-se frequentemente, designadamente nos textos escritos em língua não materna (mas não só), à limpeza de incorreções detetadas por eles próprios ou assinaladas por outros (Horning & Becker, 2006). A revisão que dê origem a uma reescrita transformadora e transformada em instrumento de aprendizagem, ao serviço do alargamento significativo de recursos linguísticos necessita de ser alimentada pelo acesso a esses recursos. A orientação e acompanhamento dados pelo professor podem ser um contributo importante, ao indicarem rumos para a reescrita. No entanto, exigem um trabalho próximo, em relação a cada aluno, e recursivo, para ir moldando os resultados segundo o esperado. No estudo apresentado neste texto, procurou-se atribuir a um texto catalisador o papel de proporcionar o acesso a recursos linguístico-textuais que o aluno poderá apreender e integrar no seu texto, por meio da reescrita.

Este acesso pode ser feito desde início, como é proposto pela Escola de Sidney, que parte da leitura de textos modelares para a aprendizagem da escrita (Gouveia, 2014). Contudo, também pode ser feito por meio da reescrita, como aqui se analisou. Neste caso, pretende-se que o aluno ganhe consciência do modo como abordou inicialmente a tarefa, por confronto com as características do texto modelar e por confronto com a nova versão resultante da transformação que esse texto motivou no processo de reescrita.

Os resultados apresentados indicam a existência de alterações significativas entre a produção inicial e a versão resultante da reescrita. Essas diferenças revelam-se, desde logo, na extensão textual. O indicador correspondente ao número médio de palavras apresenta um incremento significativo de 47%. Este aumento não é feito primordialmente no interior das orações, mas resulta do acréscimo de novas frases. De facto, o número de orações apresenta um incremento semelhante, 46%, também ele significativo. Por seu turno, o rácio correspondente ao número de palavras por oração mantém-se muito próximo entre a produção inicial e a versão resultante da reescrita (6,2 vs. 6,3).

A introdução de novas palavras e orações, que é um resultado significativo que emerge nas reescritas produzidas por meio da atividade que serviu de base

ao estudo, traz consigo o risco de novas incorreções. Na verdade, o indicador correspondente ao número total de incorreções mantém-se, *grossa modo*, entre as duas versões. Tal não significa que não tivesse existido uma melhoria no campo das incorreções. De facto, como a reescrita não se limitou à reparação do que já havia sido escrito e se estendeu a elementos antes inexplorados, estes trouxeram consigo novas incorreções, mesmo que incorreções anteriores tenham sido corrigidas. No cômputo geral, existe uma progressão positiva, pois o indicador relativo ao número de incorreções por palavra mostra uma progressão favorável. Os seus valores (0,11 vs. 0,08, ou seja, 11 e 8 por cada cem palavras) mostram que continua a existir margem de progressão. Para que esta progressão possa concretizar-se, estes resultados apontam para a necessidade de prolongar o processo: a dimensão de revisão torna-se, de novo, necessária, quando a reescrita traz uma alteração substancial do texto anteriormente produzido.

O que subjaz ao acréscimo do número de palavras e de orações é a descoberta, desencadeada pelo texto catalisador, da possibilidade de desenvolver ou aprofundar o relato, por meio da inclusão de Fases características das histórias (Rose, 2010; Rose & Martin, 2012), que correspondem à apresentação de descrições, cenários, episódios, problemas, soluções, reações, comentários, reflexões. Embora esse aspeto não tenha estado diretamente em foco na análise, por meio de indicadores quantitativos específicos, as versões iniciais caracterizavam-se, em larga medida, por apresentarem movimentos narrativos amplos, como também é evidenciado em Barbeiro (2020b), pautados pelos eventos mais marcantes do relato da vinda para Portugal, acompanhados pela justificação ou apresentação da finalidade dessa vinda e primeiras impressões genéricas sobre o novo ambiente. Essas versões correspondem, assim, a um “relato sintético” contendo a referência temporal aos acontecimentos associados à vinda, enquadrada nos seus objetivos, na apreciação inicial da estada e na apresentação de expectativas ou de intenções quanto ao que se quer fazer durante a estada.

A reescrita trouxe, na sequência da análise do texto catalisador, um movimento de especificação, traduzido nas Fases ou sequências já referidas. Assim, passou a haver lugar para a inclusão de episódios, problemas e soluções, que emergiram do decurso temporal entre os dias de partida e os dias em que se encontram. Esses episódios e problemas são mais frequentemente acompanhados de reações, o mesmo acontecendo em relação às paisagens encontradas. Relevantes também passaram a ser as reflexões pessoais que, de modo seme-

lhante ao texto catalisador, passaram a dar a perspectiva dos sujeitos perante a vida e os acontecimentos que emergem nos relatos.

Em combinação com as transformações estruturais operadas pela presença de novas Fases (por meio, designadamente, da inserção de episódios, problemas, reações e reflexões), surge a adoção de estratégias discursivas, cuja presença era saliente no texto catalisador. No caso do texto em causa, a observação e tomada de consciência da estratégia de abertura do texto, no âmbito da etapa de Orientação, teve reflexos na reescrita, conduzindo a um investimento da parte de um número significativo de estudantes, no sentido de conferirem saliência, de atráírem a atenção do leitor, por meio dos elementos iniciais dos seus textos.

O ensino explícito das características estruturais de um género permite dar um passo no sentido do domínio desse género. Contudo, essa estrutura (ou esqueleto textual) necessita de ser preenchida. O objetivo não é apenas o preenchimento padronizado das estruturas do género, com a informação tipificada para cada ponto da estrutura, mas o domínio da linguagem segundo eixos de criatividade. Para alcançar esse objetivo, a observação do que é feito noutros textos, selecionados para evidenciar as estratégias discursivas que seguiram, pode desempenhar um papel fundamental pelo seu efeito catalisador, potenciando a retoma dessas estratégias ou de outras, recriadas pelo sujeito a partir delas, em novos textos. O ponto de chegada observado nas versões reescritas analisadas não é uniforme: o grau de saliência verbal alcançado é ainda variável. Atuar a este nível exige recursos linguísticos que muitos alunos de língua não materna ainda não dominam. Contudo, os resultados mostram que o movimento no sentido da sua apropriação foi iniciado por parte de um número alargado de estudantes. O desenvolvimento da atitude de “ler com olhos de escrever” (Pereira & Cardoso, 2011) potenciará a descoberta e conquista desses recursos em novos textos.

A “catálise” e as conseqüentes transformações operadas não se assentaram apenas em dispositivos estruturais e discursivos, suscetíveis de serem preenchidos em novas instâncias (Martin & Rose, 2007; Christie, 2013; Halliday, 2014), isto é, ao escrever-se um novo texto, também ele uma instanciação do género (neste caso, o relato). Revelou ainda a possibilidade de transposição de segmentos entre textos, correspondentes a termos e expressões que podem ser reutilizados em novos textos, por paralelismo entre as situações. O texto catalisador funciona, assim, também como uma fonte de recursos lexicais ou lexicalizados e de recursos discursivos para o estabelecimento de relações, apreendidos em contexto. No caso da aprendizagem de uma língua não materna, esta é uma dimensão

relevante. O paralelismo criado entre o texto catalisador e a reescrita por parte dos aprendentes possibilita esse movimento de apropriação-reutilização.

O trabalho com textos catalisadores selecionados permite tomar consciência da variabilidade dentro do próprio género, ou seja, da maneira como cada texto se relaciona com o género e com outros textos do mesmo género. Deste modo, sendo importante o ensino explícito das características do género, os textos resultantes da aplicação direta e mecanicista dessas características podem resultar redutores, quanto à aprendizagem, por apenas darem acesso a um padrão estereotipado. A seleção de textos catalisadores pode ser feita pela sua maior ou menor proximidade em relação à estrutura e características canónicas. O alargamento do trabalho a textos que, integrados no género, apresentam soluções específicas de utilização dos recursos alarga as possibilidades de escolha (O'Donnell, 2013) para a construção dos textos por parte dos aprendentes. É o caso do texto catalisador utilizado neste estudo, o qual, na etapa de Orientação, em vez da apresentação imediata dos elementos informativos requeridos para a compreensão do texto, começa por colocar o foco da atenção do leitor na expressão do estado psicológico do protagonista. É na procura de compreensão desse estado, que justifique as expressões "É agora ou nunca!" e "Isto não é para mim!", que o leitor é conduzido, sendo-lhe dados os elementos informativos para essa compreensão. Esta saliência construída verbalmente perante o leitor revela mecanismos suscetíveis de serem retomados na (re)escrita dos alunos.

A seleção de textos catalisadores pode, por conseguinte, ser feita em função da sua maior ou menor proximidade em relação à estrutura canónica ou prototípica do género. O alargamento de recursos implica a necessidade de alargar também o contacto e o trabalho com uma pluralidade de soluções, transformadas em possibilidades de escolha.

## Considerações finais

Um novo olhar sobre um texto próprio, desencadeador da sua reescrita, pode advir do facto de ter decorrido algum tempo sobre o momento em que se escreveu, do olhar de alguém externo, seja o olhar do professor ou de um outro leitor crítico, e pode advir também da leitura e observação/análise do modo como outros textos encontraram soluções para tarefas de escrita semelhantes. A introdução destes textos no processo de aprendizagem, em geral, e no processo de

reescrita, em particular, torna-os catalisadores da apreensão de recursos estruturais, discursivos e linguísticos.

O estudo realizado mostrou o potencial destes textos para modelarem aspetos estruturais (designadamente nos níveis que desdobram as grandes partes), aspetos discursivos (ligados a estratégias de captar a atenção do leitor), mas também para proporcionarem a descoberta de recursos linguísticos (que são mostrados em funcionamento nesses textos). A reescrita faz-se por ativação combinada dos recursos linguísticos já dominados anteriormente pelos escreventes com os recursos mostrados no texto catalisador. Os diferentes níveis de desenvolvimento podem ter reflexos na qualidade textual do novo produto, mas a introdução desse texto, simultaneamente orientador, disponibilizador e evidenciador de recursos, apresenta o potencial de desencadear um movimento alargado no sentido de apreensão dos recursos evidenciados.

A reescrita segundo novos rumos ou segundo aprofundamentos apontados pelos textos catalisadores remete para a necessidade de novos ciclos de revisão, não apenas para confirmar a adequação da reescrita aos objetivos textuais, mas também para assegurar a correção dos novos recursos utilizados – o que é particularmente relevante no caso dos aprendentes de uma língua não materna.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de considerar no ensino dos géneros textuais não apenas a sua organização estrutural em grandes etapas, mas também o desenvolvimento destas etapas em níveis estruturais mais específicos. O facto de a organização em *etapas* determinadas fazer parte da caracterização dos géneros (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012) torna esta dimensão mais facilmente ensinável por meio da explicitação dessa estrutura de Etapas. Em contrapartida, no nível estrutural correspondente às Fases, o facto de o seu número, presença ou distribuição não serem fixados numa estrutura canónica, sendo mais variáveis, faz emergir o papel da observação da sua presença em textos que instanciem o género — que aqui designámos como catalisadores, pelo potencial transformador que apresentam para a aprendizagem.

## Referências bibliográficas

Barbeiro, L. (2016). Paráfrase e reescrita no percurso para a autonomia: Que patamar de proximidade textual? In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Org.), *V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 74-83). Braga: CIEd, Univ. do Minho.

- Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>
- Barbeiro, L. (2020a). Reescrita e correção formal. In R. Vicente, & C. Defendi (Org.), *Estudos de linguagem em perspectiva: Caminhos da interculturalidade* (pp. 122-129). Pernambuco: UFRPE.
- Barbeiro, L. (2020b). Da leitura à reescrita: Propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. *Educação e Pesquisa*, 46, e218410. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046218410>
- Barbeiro, L. (2022). Os processos na atividade de escrita: Estudo com base na escrita colaborativa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44, e57804. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i1.57804>
- Christie, F. (2013). Genres and genre theory: A response to Michael Rosen. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 20(1), 11-22.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Corome: De Boeck.
- Gouveia, C. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos, & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.
- Halliday, M. A. K (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). London & New York: Routledge.
- Horning, A., & Becker, A. (Eds.) (2006). *Revision: History, theory, and practice*. Indiana: Parlor Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). Interacting with text: The role of dialogue in learning to read and write, *Foreign Studies Journal*, 4(5), 66-80.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (pp. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, L.A. & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.
- Rose, D. (2010). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs*. Sydney: Reading to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>
- Rose, D. (2018). Languages of schooling: Embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.



# A análise crítica do discurso em contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira: métodos e recursos

## Critical Discourse Analysis in teaching and learning Portuguese as a Foreign Language: methods and resources

Marta Filipe Alexandre

ESECS-Politécnico de Leiria  
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra  
marta.alexandre@ipleiria.pt  
ORCID: 0000-0003-2898-8762

Inês Conde

ESECS-Politécnico de Leiria  
ines.conde@ipleiria.pt  
ORCID: 0000-0002-8068-8727

### RESUMO

No alinhamento de estudos sobre a dimensão discursiva no contexto ensino-aprendizagem do PLE, este trabalho procura mapear estratégias didáticas aplicadas na UC “Análise do Discurso”, no âmbito da licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada, lecionada no Politécnico de Leiria. Focam-se métodos e recursos da Análise Crítica do Discurso, designadamente relações interdiscursivas e a representação dos atores sociais, segundo uma abordagem da língua que contempla aspetos de significação cultural, contexto, ideologia e relações de poder. Discutem-se etapas de análise, materiais usados na sua aplicação e a forma como são apropriados pelos estudantes. Os resultados realçam a necessidade de estabelecer constantes relações entre as características genológicas e os objetivos comunicativos dos textos, bem como a importância de orientar o trabalho de desconstrução de escolhas discursivas e práticas sociais e culturais. Destaca-se ainda a importância de se disponibilizarem e discutirem exemplos de análise crítica de textos a fim de potenciar as competências de descrição e interpretação por parte dos/as estudantes.

### PALAVRAS-CHAVE

Português como Língua Estrangeira, Análise Crítica do Discurso, representação de atores sociais, interdiscurso, cultura, relações de poder.

### ABSTRACT

Aligned with research about the dimension of discourse in contexts related to teaching and learning Portuguese as a Foreign Language, this paper aims at outlining didactic strategies applied in the curricular unit ‘Discourse Analysis’, taught in the undergraduate degree of Applied Portuguese, at Politécnico de Leiria. We focus on methods and resources of Critical Discourse Analysis to examine interdiscursive relations and the representation of social actors, based on an approach that takes aspects of cultural signification, context, power relations and ideology into account. The focus of the discussion is on the analytical steps, classroom materials and the ways students take them on board. Results highlight the need to permanently establish relations between genre features and the communicative aims of the texts, as well as the importance of guiding students’ work of deconstruction of discursive choices, as well as of social and cultural practices. Research also demonstrates the importance of providing and discussing examples of critical analysis of texts as a way to enhance students’ competencies of description and interpretation.

### KEYWORDS

Portuguese as a Foreign Language, Critical Discourse Analysis, representation of social actors, interdiscourse, culture, and power relations.

## **Análise Crítica do Discurso, cultura e ensino de língua: estabelecendo relações**

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve dinâmicas de exposição a e apropriação de práticas culturais diversas, pelo que, também nesse contexto, língua e cultura estabelecem uma relação de indissociabilidade (Hua, 2019, p. 4). Deste ponto de vista, e como defende Hua (2019, p. 4), torna-se relevante abrir caminhos para discussões sobre a forma como essa relação deve ser trabalhada em sala de aula, partindo não só das motivações pessoais dos aprendentes, mas também das condicionantes sociais, económicas e políticas envolvidas nos processos pedagógicos. Neste âmbito, o uso da expressão “cultura como conteúdo” (Hua, 2019, p. 4) pretende ilustrar a necessidade de se considerarem os domínios culturais, isto é, os factos e os artefactos das comunidades, como ferramentas de contextualização de aprendizagens relacionadas com competências de leitura, escrita e oralidade, por exemplo.

Segundo este entendimento, ambiciona-se o desenvolvimento de uma consciência crítica relativamente à forma como a linguagem se institui não como veículo neutro de experiências, relações e ordens de informação, mas, antes, como um domínio em que relações de poder se articulam e negociam discursivamente em textos particulares que, por sua vez, podem ser usados em contextos de ensino-aprendizagem (Fairclough, 1995; McCarthy & Carter, 2014; Morgan, 1997; Mulcahy, 2008; Rogers, 2004; Rogers & Wetzel (2014); Rymes, 2016; Wallace, 1998; Wallowitz, 2008). Como afirmam Rogers & Wetzel (2014), “a linguagem está imbuída de valores” (p. 8), não podendo por isso ser considerada uma entidade neutra.

Significativamente, McCarthy & Carter (2014) discutem a relevância de, no contexto do ensino de língua, se implementarem estratégias para a aquisição de competências de produção e compreensão de diferentes tipologias textuais produzidas em contextos reais de uso, a fim de realçar o papel dos textos e do discurso no processo da significação sociocultural, bem como fomentar a consciência da natureza instável dos significados, dependentes que estão dos contextos de ocorrência, dos públicos e dos diferentes objetivos comunicativos dos textos (p. xii). O estudo do processo de significação deve ser feito através da abordagem discursiva de géneros textuais diversos na forma de “textos completos” (McCarthy & Carter, 2014, p. 1), pois, como reforçam os autores, só dessa forma é possível desenvolver reflexões em torno das interconexões entre linguagem, cultura e formações ideológicas, dado que o significado se constrói ao longo dos textos, quer através das escolhas linguísticas que revelam, quer dos contextos sociais que lhes subjazem.

Por um lado, este posicionamento vai ao encontro da teorização de Martin & Rose (2008) sobre géneros textuais e a associação que estabelecem com as práticas culturais e as suas hierarquias de acesso ao poder e ao conhecimento. Segundo os autores, e com base na teoria dos códigos sociosemânticos de Bernstein (1971, 1977, 1990, 1996 como referido em Martin & Rose, 2008, pp. 17-19), a aprendizagem da cultura está diretamente relacionada com o domínio competente de géneros textuais em contextos sociais, bem como do conhecimento das ideologias sociais que instanciam e que regulam o próprio acesso a essas tipologias textuais e aos seus efeitos de poder (Martin & Rose, 2008, p. 19). O conhecimento ou desconhecimento de determinados géneros terá consequências efetivas na forma como as pessoas se posicionam ou são posicionadas na hierarquia social, nas decisões que podem ou não tomar e nos modos como estas são legitimadas, na forma como se podem ou não defender ou resistir a significados ideológicos ou até a domínios de opressão (Martin & Rose, 2008, p. 19). Assim, essa aprendizagem, como apontam os autores, é também da responsabilidade das instituições educativas, já que existem géneros de acesso privilegiado a determinados grupos e instituições de poder, com a consequente manutenção de desigualdades, sendo a escola um contexto em que podem ser facultados aos estudantes recursos discursivos para os compreender e produzir de forma adequada aos contextos de uso.

Por outro lado, Mulcahy (2008) reflete nestes mesmos termos a partir do conceito de 'literacia crítica', enquanto filosofia que pretende tornar explícitas relações entre estruturas de poder, domínios de conhecimento, o uso da linguagem em contextos particulares e respetivas formações ideológicas, com vista a dar visibilidade a contextos de injustiça e assimetria e, assim, operar no sentido da transformação social (p. 16). Os recursos materiais à disposição dos professores e dos estudantes serão, então, na ótica da autora, os próprios textos, que devem ser submetidos a exercícios sistemáticos de análise crítica dessas mesmas relações, designadamente através de percursos de aprendizagem envolvendo os estudantes no seu próprio processo de problematização e consciencialização das escolhas que os textos instanciam e que podem, no plano do discurso, constituir e manter desigualdades e a ordem estabelecida, e percebendo, assim, como os textos "os posicionam como leitores, consumidores e seres sociopolíticos" (p. 18). Neste tipo de abordagem, devem, então, estar implicadas discussões sobre questões do foro político e cultural, perspetivando-se a relação entre a linguagem e a própria sociedade numa perspetiva "dialética", como esferas indissociáveis (Mulcahy, 2008, p. 18).

Esta leitura alinha-se com a proposta de análise social avançada pela Análise Crítica do Discurso (ACD), que considera a relação entre a dimensão dos eventos,

das práticas e das estruturas sociais (Fairclough, 2003, p. 23). Os textos correspondem à atualização semiótica da dimensão social, das relações e modos de interação entre agentes sociais (manifestadas em géneros), das identidades (materializadas em estilos) e de formas de representar a realidade (manifestadas em discursos) (Fairclough, 2003, p. 26). Estes níveis de significação não se realizam indissociadamente, relacionando-se por processos de “internalização” (Harvey, 1996 como citado em Fairclough, 2003, p. 29), ou seja, os textos, nessa interação, participam numa rede complexa de significados e resultam “das relações dialéticas entre o poder causal de ordens do discurso mais ou menos estabilizadas (e, no nível mais abstrato, línguas)” (Fairclough, 2006, p. 166), isto é, de articulações entre géneros, discursos e estilos, bem como da forma como os atores sociais fazem uso de recursos para manter ou transformar essas articulações.

De facto, a ACD afigura-se como enquadramento teórico e metodológico relevante em contextos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira cujo foco seja também a dimensão cultural. Isto porque fornece ferramentas de análise e interpretação de textos que, num diálogo interdisciplinar com outras abordagens, tais como a Gramática Sistémico-Funcional (GSF), visam desconstruir as complexas articulações de sentido que neles se configuram.

Mais particularmente, no modelo da GSF, Halliday (1978) define o texto como uma “unidade semântica” (p. 109) que se realiza nos níveis lexicogramatical e fonológico do sistema linguístico. Tal significa que, nesses níveis, ele atualiza o “potencial de significado” (p. 109) constituído pelas possíveis escolhas semânticas do sistema. Poder-se-á, então, afirmar que o texto também realiza níveis superiores das estruturas de significado, tais como as dimensões da cultura, aos quais correspondem também os seus diferentes “modos de interpretação” (Halliday, 1978, p.138). Assim, entende-se que as escolhas lexicogramaticais podem também refletir níveis de significação social. De acordo com esta descrição, o texto reflete um “movimento contínuo no sistema” (Halliday, 1978, p. 137) ou um “processo contínuo de significação” (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 524), na medida em que expressa as ordens superiores do significado que constituem o sistema semiótico cultural, podendo modificá-lo nesse processo (Halliday, 1978, p. 137). Como apontam Halliday e Matthiessen (2004), o sistema e o texto não devem ser encarados como sistemas totalmente distintos, mas antes como “fases de um e do mesmo fenómeno” (p. 524). O facto de um dado contexto de situação se revelar no texto permite desconstruir, na materialização textual, a relação entre o plano semântico e o contexto social (Halliday, 1978, p. 141).

Seguindo esta perspetiva, Fairclough (2003) realça que a análise textual, em ACD, não se define por uma abordagem meramente linguística, pois parte da compreensão

da linguagem “como um elemento da estruturação e relação relativamente durável das práticas sociais” (p. 3). A cultura, encarada deste ponto de vista, é também construída discursivamente, na medida em que a linguagem exerce um papel constitutivo e regulador das práticas sociais (Barker & Galasinski, 2001, p. 1). Neste âmbito, ao analista caberá perceber as interconexões entre esse nível societal e as escolhas que os textos revelam, configuradas também em géneros e formas de representar aspetos da realidade, os discursos. No processo, estará envolvida a consciência de que um dos efeitos dos textos é a constituição de formações ideológicas, isto é, formas de representar o mundo e os seus agentes que de algum modo determinam e fixam assimetrias de poder e relações particulares de dominação (Fairclough, 2004, p. 230).

Por conseguinte, a aprendizagem através do texto, enquadrada pela ACD, beneficia de uma dimensão crítica emancipatória que, nas palavras de Fairclough (2004), colabora no desenvolvimento de “condições semióticas para a transformação” (p. 233), o que inclui a possibilidade de identificar e desafiar as próprias ideologias e os seus efeitos, além de formar a própria aprendizagem no ato da análise propriamente dita (Rogers, 2004, p. 12).

Adicionalmente, Rogers & Wetzel (2014) defendem que “a literacia crítica não é possível sem análise do discurso” (p. 1), ou seja, não é possível desenvolver projetos educativos de literacia crítica sem uma base de análise do discurso que possa ativar reflexões em torno dos textos e das suas articulações de poder e de interesse, bem como das identidades que representam. Neste artigo, procuramos, assim, apresentar percursos analíticos em ACD num contexto de ensino-aprendizagem no qual se privilegia o uso de textos autênticos, ou linguagem em uso, como forma de promover, juntamente com os estudantes, a aquisição da competência linguística e cultural em língua portuguesa, orientados pelo objetivo de desenvolver uma “consciência crítica da linguagem” (Fairclough, 1995, p. 221). Para atingir esse objetivo devem ser adotadas metodologias e recursos que equipem os estudantes com ferramentas que lhes permitam desafiar, de forma reflexiva, as representações e interações inscritas nos textos, e, por outro lado, participar no processo de transformação das práticas sociais (Fairclough, 1995, p. 222). Entende-se, aqui, nas palavras de Fairclough (1995), que “a consciência crítica da linguagem é um pré-requisito para uma efetiva cidadania” (p. 222).

Contudo, tal não significa que, nos contextos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, se devam descurar abordagens sobre a estrutura formal da língua, mas sim que esses domínios possam ser tratados sob o ponto de vista da ACD (Fairclough, 1995, p. 224), isto é, que os professores acionem mecanismos que permitam aos/às estudantes adquirirem conhecimento e colocarem questões sobre

a natureza dos textos enquanto objetos que “são construídos” (Janks, 1993 como citada em Janks, 2000, p. 176) e como tal se apresentam como práticas discursivas que podem ser objeto de desconstrução das escolhas de representação que realizam, mas também de aspetos que “escondem, silenciam ou colocam em segundo plano” (Janks, 1993 como citada em Janks, 2000, p. 176).

Enfim, também Rogers & Wetzel (2014) adotam essa perspetiva ao assinalar que os estudantes já trazem consigo conhecimento sobre discursos que formam e são formados pelas práticas discursivas e sociais em que estão envolvidos, inclusivamente na sala de aula. Estes discursos ou conhecimentos prévios do mundo têm um papel relevante, na medida em que “mantêm, constroem, resistem, ou transformam narrativas e ideologias existentes” (p. 9). Caberá, pois, ao/a professor/a criar condições pedagógicas que assinalem estas dimensões e a forma como os discursos se disseminam, inclusivamente através dos textos que os/as estudantes consomem dentro e fora da sala de aula, para que possam não só entender o seu funcionamento, mas também os seus efeitos e, desse modo, estarem aptos a participar na sociedade de modos que almejem “futuros sociais mais justos e equitativos” (Rogers & Wetzel, 2014, p. 10).

## Considerações metodológicas

Alinhando-se com estudos que exploram a dimensão discursiva no contexto ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) (Brito, 2012; Galvão, 2012; Nóbrega, 2018; Silva, 2012; Ye, 2020, Yuqi, 2015), este trabalho consiste na apresentação reflexiva de alguns dos métodos e recursos por meio dos quais se têm vindo a desenvolver práticas de análise crítica do discurso em contexto de ensino-aprendizagem de PLE, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, mais especificamente na unidade curricular ‘Análise do Discurso’, que integra o plano curricular do terceiro ano da licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada, destinada a estudantes internacionais e frequentada sobretudo por estudantes originários da China Continental, com um nível de proficiência requerido de B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) e orientada para a aquisição e consolidação de nível B2 (Conselho da Europa, 2001).

Trata-se de uma disciplina que procura responder aos desafios colocados perante a explicitação do conhecimento linguístico na sua relação dialética com o real social, em turmas constituídas por estudantes em contexto de imersão linguística e cultural e cuja formação é orientada para a futura prática profissional nas áreas da tradução/ interpretação, ensino de língua, comunicação intercultural, entre outras. Dada a pro-

veniência dos/das estudantes, esta unidade curricular presta-se ao confronto e problematização de pontos de contacto e divergência que decorrem de diferentes mundivivências culturais, sociais e económicas, os quais são mobilizados em sala de aula.

As ferramentas e recursos usados na unidade curricular pautam-se pela tentativa de levar os/as estudantes a perceberem não só o funcionamento linguístico, mas também as dinâmicas sociais e culturais que constituem os textos e que por eles são constituídas. Isto concretiza-se por meio da exposição e discussão em torno de aspetos linguísticos concretos (o que inclui as estruturas lexicogramaticais) e de domínios mais abstratos das estruturas sociais. Ao longo do trabalho, são usados exemplos de análise textual, enquadrados na ACD, e focam-se em detalhe (1) as escolhas interdiscursivas dos textos (Fairclough, 2003) e (2) as opções do sistema de escolhas de representação verbal dos atores sociais (van Leeuwen, 1997, 2008) e de processos de representação visual (Kress & van Leeuwen, 2006).

Assim, aborda-se, em primeiro lugar, o potencial interdiscursivo dos textos, ou "interdiscursividade". O estudo do potencial interdiscursivo dos textos parte do princípio de que diferentes discursos "correspondem a perspetivas do mundo" (Fairclough, 2003, p. 124) e procura entender como a constituição dos textos resulta de processos articulatórios entre formas de representar o mundo, e o ângulo privilegiado nessa representação (Fairclough, 2003, p. 129), géneros textuais particulares e os seus modos de ação e interação, bem como os estilos, ou identidades que neles se inscrevem (Fairclough, 2003, p. 124). Uma das formas de aceder aos discursos realizados textualmente é através do léxico que atualizam (Fairclough, 2003, p. 129; Resende & Ramalho, 2006, p. 72), pois as palavras usadas em contextos de enunciação específicos privilegiam determinados campos do conhecimento sobre o mundo, ou "temas" (Fairclough, 2003, p. 129), em detrimento de outros possíveis (Fairclough, 2003, p. 37), que se podem articular de várias formas, estabelecendo entre eles relações discursivas que podem ser de dominação, competição ou complementaridade (Fairclough, 2003, p. 124). Como afirmam Machin & Mayr (2012), "estes discursos ou campos irão significar determinados tipos de identidades, valores e sequências de atividades que não são necessariamente explícitas" (p. 30), cabendo, por isso, ao/a professor/a a criação e aplicação de modos e estratégias de leitura que permitam aos/às estudantes identificar e interpretar a natureza e os efeitos dessas relações.

Em segundo lugar, considera-se o estudo sobre a representação dos atores sociais, à procura de pistas sobre o seu papel sociológico nos textos (van Leeuwen, 2008, p. 23). Neste caso, parte-se de estratégias de análise que conduzam os/as alunos/as a identificarem formas de "exclusão" (van Leeuwen, 2008, p. 29) ou "inclusão"

verbal dos atores sociais (van Leeuwen, 2008), considerando, nessas dimensões, um trabalho de reflexão conjunto sobre os modos através dos quais as escolhas identificadas podem ser o resultado da forma como participantes são representados em textos em termos do seu papel mais ou menos relevante, ativo ou passivo e as respectivas implicações de poder (van Leeuwen, 2008, p. 33).

Note-se que, no trabalho analítico desenvolvido com os/as estudantes, são usados materiais multimodais que lhes permitam analisar e interpretar os significados sociais implicados também em diferentes estruturas de representação imagética. Os modos de realização visual do “significado representacional” são descritos por Kress e van Leeuwen (2006) como recursos que representam tipos de atividades e os participantes que nelas participam com diferentes níveis de envolvimento ou domínios de poder ou delas são excluídas. Fomenta-se, assim, um questionamento sobre as diferenças de significado e de poder construídos através de “estruturas processuais narrativas” (p. 59), nas quais os participantes estabelecem tipos de relações entre si no seio de ações, os “processos acionais” (p. 63) ou através de linhas oculares, os “processos reacionais” (p. 67), bem como sobre “estruturas conceituais” (p. 79), que definem os participantes através de categorias ou classes que dependem de determinados julgamentos sociais. Este enquadramento é usado no estudo da representação dos atores sociais para ilustrar a forma como estabelecem relações no modo visual.

Ainda assim, nas atividades demonstradas no presente artigo, os alunos não usam ainda a terminologia da Gramática do Design Visual (GDV), pois trata-se de um tópico abordado numa unidade curricular, “Discurso e Multimodalidade”, lecionada em semestre subsequente. Inicia-se, todavia, uma aproximação aos textos visuais como abordagem prévia a essa teoria, aplicando-a a questões que se prendem com as relações de poder que se estabelecem visualmente entre atores sociais ou a questões relacionadas com a sua inclusão ou exclusão.

Os textos aqui usados para ilustrar os percursos analíticos dos/as estudantes correspondem a atividades desenvolvidas no âmbito da avaliação contínua da unidade curricular, no anos letivos 2020/2021 e 2021/2022, na forma de exercícios elaborados em contexto de sala de aula e de outros que integram o Portefólio de trabalhos de alunos/as ao longo do semestre. Os resultados são apresentados de forma a explicitar as diferentes fases de aproximação aos textos, o que inclui: (i) a apresentação das abordagens teóricas adotadas e a sua explicitação, (ii) exemplos de análise facultados aos/às estudantes, (iii) bem como a apresentação e discussão do resultado de alguns dos trabalhos analíticos dos/das estudantes.

## Ensino-aprendizagem das relações interdiscursivas

Em contexto de sala de aula, o estudo da interdiscursividade dos textos, começa, numa primeira fase, e como ilustra a Figura 1, adiante, com a explicitação de conceitos da ACD que permitirão aos estudantes enquadrar a reflexão sobre a articulação de discursos nos textos e as escolhas linguísticas que o constitui. Esta estratégia de ensino-aprendizagem, maioritariamente expositiva, recupera, todavia, o conhecimento prévio dos estudantes sobre os textos que consomem, a par das suas perceções sobre padrões temáticos e formas de representação de assuntos relacionados com o real social.

Na Figura 1, que corresponde a uma reprodução parcial dos primeiros diapositivos usados em aula, apresenta-se também um exercício preparatório de análise que tem como objetivo estimular o questionamento crítico sobre os textos e suas realizações no plano lexicogramatical. Mais precisamente, aborda-se, em textos publicitários do Banco BPI e Santander, o processo de lexicalização da realidade como construção de temas ou campos de conhecimento particulares e os seus objetivos comunicativos, bem como formações ideológicas a partir da reflexão sobre ângulos de representação dos campos identificados.

Figura 1 – Exposição do conceito de interdiscurso e exercício prévio de aplicação de conhecimentos.

Numa segunda fase, e como se mostra nos diapositivos reproduzidos na Figura 2, adiante, sintetizam-se, por escrito, as respostas dos estudantes. Com a intervenção da docente, por meio de questões orientadas, são identificadas as palavras “vida” e “projeto” como coincidentes nos dois textos multimodais, bem como os significados sociais que, em ambos, adquirem tendo em conta os seus contextos de ocorrência.

**Projeto**

**Vida**

**Exercício**

1. Que palavras se repetem nos seguintes textos?  
 \* crédito pessoal, vida, projeto, banco

2. Quais os temas que essas palavras introduzem?  
 \* identificação de um produto financeiro que se associa à possibilidade de personalizar o tempo e o modo de vida do cliente  
 \* Banco como entidade que auxilia a realizar projetos  
 \* Uma imagem, não muito representada no seguinte texto: o família como ideal de vida e valorização da família nuclear e tradicional, a alimentação do tipo de projeto de vida que a expectativa da vida em sociedades contemporâneas ocidentais, os planos, bancos, investimentos, ter filhos, ter uma casa, ter um carro, viajar. Estes aspectos, que são temas, são associados a valores de sucesso na vida. Estes discursos criam estilos e projetos de vida diferentes de outros.  
 \* valores de que os indivíduos devem projetar a sua vida segundo um plano definido, com etapas e objetivos.  
 \* ideia de vida como uma entidade que deve ser projetada/organizada/planeada.

**Exercício**

3. Qual é a perspectiva usada? Negativa? Positiva? Quem beneficia dessa perspectiva?  
 A perspectiva dos agentes sociais é positiva. Os discursos destes textos sustentam a ideia de que creditar um crédito a um banco é algo benéfico e que resulta em mais felicidade. Quem beneficia dessa perspectiva são as entidades bancárias, e quem interessa angariar clientes.

**Figura 2** – Síntese dos resultados da discussão levada a cabo em aula sobre os discursos que se articulam nos textos publicitários do Banco BPI e Santander.

A partir da identificação da articulação lexical entre “projeto”, “vida”, “crédito pessoal” e “banco”, conclui-se que há uma relação de complementaridade e que se dissemina a representação social, e enraizada culturalmente no ocidente, embora cada vez mais globalizada, de que a vida das pessoas é um percurso de governança (Fairclough, 2003, p. 32) que necessita de ser projetado, programado e reflexivo e do qual devem fazer parte entidades que se identificam no texto como agentes benéficos, como é o caso dos bancos. Além disso, os produtos financeiros são representados como adaptados às necessidades pessoais de cada cliente, personalizando, assim, ideologicamente os seus efeitos. Da discussão faz ainda parte a dimensão visual, embora não se use terminologia da GDV (Kress & van Leeuwen, 2006).

Através destes recursos, os estudantes conseguem identificar, numa das imagens da Figura 1 (v. antes, diapositivo 5), alguns padrões de representação visual, designadamente uma concepção contemporânea e ocidental de família heteronormativa, associada a um estatuto social de classe média alta, a brancura, a juventude e a capacidade financeira. Ao mesmo tempo, os estudantes são capazes de reconhecer processos de naturalização da figura da mãe como elemento cuidador e protetor. A turma, desse modo, move conhecimento adquirido e novo conhecimento sobre discursos para identificar os seguintes temas, construídos e legitimados multimodalmente: a valorização da família nuclear e tradicional como projeto de vida; os padrões sociais expectáveis nas sociedades contemporâneas ocidentais relacionados

com juventude, brancura, heterossexualidade, parentalidade, maternidade, aquisição de bens (casa, carro) e a projeção de estilos de vida de classe média alta (viajar, projetar o futuro). É também evidenciada a relação entre estes discursos e noções de sucesso e felicidade, que se tornam evidentes a partir das questões colocadas sobre os textos. Pelo que ficou exposto, é possível, nesta fase, e através das ferramentas e recursos usados, orientar os estudantes a identificarem e interpretarem sentidos nem sempre evidentes nas suas leituras de textos e que se relacionam com a dimensão da ideologia e da forma como mantém determinadas formações e interesses da ordem social estabelecida, que sustentam relações assimétricas de poder (Fairclough, 2003, p. 9).

A etapa seguinte da abordagem sobre a interdiscursividade visa a construção e reforço da autonomia dos estudantes, visto que se espera que, ao longo do semestre, elaborem várias análises – que devem anexar ao Portefólio individual de trabalhos. Para tal, faz-se, num primeiro momento, um exercício de análise semelhante aquele realizado na introdução do conteúdo. O exercício, reproduzido na Figura 3, corresponde à análise interdiscursiva de um anúncio da *L'Oréal* relativo a um produto de cabelo. Após discussão em aula, facultar-se um texto-modelo para cada resposta, consentâneo com as reflexões tecidas a propósito dos textos anteriormente abordados. Disponibilizado na plataforma Moodle, este documento pode ser consultado em contextos de estudo autónomo. Ainda em contexto de sala de aula, são lidas as respostas e realça-se a diversidade de verbos usados na análise (introduzir, sugerir, remeter, dizer respeito a, significar, construir; assumir, posicionar-se). Além disso, explicita-se o significado de conceitos complexos, tais como “personificação dos cabelos” e “universalidade”, relacionados com construções ideológicas em torno da legitimação do valor do produto. Neste ponto, discutem-se as realizações lexicais e explicitam-se os discursos que anunciam e articulam, bem como as suas dimensões ideológicas relativamente à feminilidade e à forma como é representada em torno de expectativas de trabalho sobre e embelezamento do corpo, como suas atribuições e como atos aprazíveis e benéficos (Lazar, 2011, 2017), bem como as relações de interesse relacionadas com o género textual em causa, o texto publicitário.

## 1. INTERDISCURSO

### 1.1. Indica as palavras-chave do texto 1.

As palavras-chave do texto 1 são: "1.º tratamento", "universal", "sublimes"; "viver", "extraordinário", "óleo".

### 1.2. Refere os discursos que essas palavras introduzem no texto.

A palavra "tratamento" introduz discursos relacionados com a ciência, a medicina e o cuidado. Um tratamento é algo que se faz sobre uma pessoa ou ser vivo que tem alguma doença ou patologia. Assume-se, portanto, que os cabelos das mulheres têm vida e um problema que requer uma solução. Essa solução, por sua vez, está nas mãos da ciência. "Tratamento", além disso, tem um significado positivo. A personificação dos cabelos, isto é, a representação dos cabelos como elementos que têm vida (o cabelo é na realidade um tecido morto) está também presente no uso da expressão "os meus cabelos não podem mais viver sem ele". Nesta frase, o verbo viver constrói um sentido de humanidade. Além disso, sugere que os cabelos é que têm vontade própria. A palavra "universal" sugere que é um tratamento eficaz em todos os cabelos. A universalidade diz também respeito ao tipo de consumidor, que no texto pode ser qualquer pessoa, com qualquer tipo de cabelo. Os adjetivos "sublime" e "extraordinário" remetem para a ideia de qualidades acima do normal e do comum. "Sublime" significa que algo é esteticamente perfeito e belo. "Extraordinário" é um adjetivo que qualifica algo como sendo superior e com qualidades únicas, que dificilmente são imitáveis. "Óleo" é não só o tipo de produto que está a ser publicitado, como uma substância que em termos culturais tem significados específicos. Na imagem, a mensagem construída é a de que os cabelos bonitos são lisos e louros.

### 1.3. Qual é o ângulo usado para articular esses discursos? (o que se diz sobre o produto)

A representação do produto da Elseve, "Óleo extraordinário", é feita a partir de um ângulo positivo que introduz a ideia de que o produto é essencial para a saúde dos cabelos. A publicidade constrói a ideia de que o cabelo das mulheres tem um problema que precisa de uma solução. Dessa forma, a marca posiciona-se como uma entidade que promove a saúde do corpo, mas também, a outro nível, a perfeição. Além disso, transforma a aquisição do produto numa necessidade.



Figura 3 – Proposta de resolução de exercício sobre análise interdiscursiva.

### Exercício IV - Sobre análise de Interdiscurso

Consulta a seguinte ligação e seleciona uma área temática entre as seguintes: jornais nacionais, TV e sociedade, Ela, Ele, Economia e Gestão, Desporto, Saúde e Família, Tecnologia, Motores, Culinária, Bricolage e Decoração, Viagens, Cultura e Lazer, Regionais:  
<https://www.vercapas.com/capas-de-jornais-e-revistas/>

Analisa 3 capas de revista/primeiras páginas de jornais dessa secção (da secção que escolheram) e responde às questões:

1. Que palavras-chave identificas no conjunto de textos no segmento de imprensa que selecionaste (palavras que se repetem ou que se destacam visualmente, por exemplo)?
2. Quais os temas/assuntos (discursos) que essas palavras introduzem?
3. Qual é a perspetiva usada (positiva/negativa)? Há diferentes perspetivas para diferentes assuntos, isto é, alguns são representados negativamente e outros positivamente? Quais? Quem beneficia dessa perspetiva?
4. Dá 2 exemplos de temas que não são abordados (mas que poderiam ter sido abordados)?

Figura 4 – Enunciado da atividade de análise do interdiscurso (para o Portefólio individual).

Reunidos os recursos e ferramentas de análise abordados nas etapas anteriormente descritas, segue-se a aproximação à análise das relações discursivas nos textos. Nesse sentido, solicita-se aos estudantes que realizem uma pesquisa e seleção de textos jornalísticos em português, e que respondem a um conjunto de questões que lhes são familiares e que os orientam na análise e interpretação assentes numa perspetiva de abordagem crítica das representações.

O enunciado desta atividade corresponde à Figura 4 e é desenhado de forma a orientar o percurso de respostas dos estudantes, da relação entre léxico e discursos, da reflexão sobre o tipo de relação que esses discursos estabelecem entre si, à interpretação dos significados sociais e potenciais articulações ideológicas, bem como ao questionamento sobre o potencial de significado, pela tomada de consciência de que os textos podem silenciar ou suprimir campos do conhecimento e agentes sociais ou até oferecer diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto.



Figura 5 – Capa da revista *Casas de Portugal*. Seleção do estudante 1.



Figura 6 – Capa da revista *Mais & Mais Crochet*. Seleção do estudante 1.

(1) Palavras-chaves: “boas vistas”, “mar”, “inverno”, “charme”.

Estas palavras estão a descrever algumas vantagens, que uma boa casa tem. Primeiramente, uma boa casa deve possuir as “boas vistas”. Podemos ver que a casa na imagem tem muitos vidros e menos parede.

Este tipo de casa não é comum, esta diferença pode levar algumas pessoas a compararem inconscientemente a sua casa com a casa da capa, porque o incommum é muitas vezes bom e, é o que as pessoas gostam de procurar.

A palavra como “charme” faz as pessoas acreditar que eles precisam de uma casa como a da capa, com as paredes de vidro e as boas vistas. O “inverno” é frequentemente frio e sem energia, mas como podemos ver, a capa mostra um tipo diferente de inverno. Sobre a palavra “praia”, estou certo de que é uma grande tentação para muitos portugueses, e quem não gostaria de viver em casa da capa no inverno depois de ver este slogan?

A casa moderna com boas vistas da capa é perspectiva positiva. Além disso, o tema da pressão de comprar a casa para jovens é tópico quente, que poderia ter sido abordado. Também o desejo interminável do povo poderia ter sido abordado.

Figura 7 – Análise interdiscursiva da capa da revista *Casas de Portugal*. Seleção do estudante 1. Texto transcrito tal como foi redigido e sem correções da docente.

(2) Palavras-chaves: “alegria”, “crochet”.

É uma capa de revista e é uma capa simples. A capa tem dois frascos de vidro com “crochet”, as cores de “crochet” e os frascos de vidro combinam de uma forma interessante e harmoniosa. Isto também faz parte do estilo decorativo.

Além disso, as palavras “decoração alegria” e “crochet” foram escolhidas em tons de azul, esta escolha faz a imagem parecer mais bonita e interessante, todo o que parece tornar o processo de decoração com “alegria”. Isto parece tornar o seu processo de decoração “feliz”. A decoração parece ser uma coisa alegre e divertida, tal como está nesta capa.

A expressão da capa pertence a perspectiva positiva. Ademais, voltar ao básico da vida poderia ter sido abordado. O ritmo rápido da vida faz com que algumas pessoas tenham saudades da vida antiga. Como o “crochet”, podemos passar uma tarde a tricotar lentamente e ao mesmo tempo ganhar paz de espírito. Além disso, a diversidade do mundo também poderia ter sido abordada. As diferenças nos estilos de decoração são também uma prova das diferentes personalidades de cada indivíduo. Algumas pessoas preferem um estilo de decoração moderno e minimalista, enquanto

Figura 8 – Análise interdiscursiva da capa da revista *Mais & Mais Crochet*. Seleção do estudante 1. Texto transcrito tal como foi redigido e sem correções da docente.

Em seguida, damos destaque a respostas de dois estudantes face à atividade explanada na Figura 4. Das escolhas textuais feitas pelo estudante 1, fazem parte a capa da revista *Casas de Portugal* e a capa da Revista *Mais & Mais Crochet*, n.º 35.

A análise da capa da revista *Casas de Portugal*, apreendida pelo estudante 1 e apresentada na Figura 7, revela que o estudante foi capaz de desconstruir sen-

tidos ideológicos implicados na forma como a lexicalização em torno de conceitos de estilos de vida realiza discursos que naturalizam expectativas sociais em torno de classe e capacidade financeira. Embora não faça uso de metalinguagem relativa aos conceitos de discurso e ideologia, atente-se, por exemplo, na forma como este reflete sobre a intenção comunicativa da capa, enquanto género híbrido que articula discursos promocionais que apelam ao desejo de consumo (“A palavra como “charme” faz as pessoas acreditarem que elas precisam de uma casa como a da capa, com as paredes de vidro e as boas vistas”; ‘sobre a palavra “praia” estou certo e que é uma tentação para muitos portugueses, e quem não gostaria de viver em casa da capa do inverno depois de ver este slogan?’). O segundo exemplo remete ainda para a forma como relaciona as escolhas do texto com o público-alvo, “os portugueses”, o que revela a tentativa de estabelecer uma relação dialética entre o nível do texto e a cultura em que se encontra em imersão e sobre a qual se questiona.

A resposta anuncia também níveis de compreensão dos efeitos dos textos em termos de representações da realidade social que normalizam diferenças, desigualdades e assimetrias (“Este tipo de casa não é comum, esta diferença pode levar algumas pessoas a compararem inconscientemente a sua casa com a casa da capa, porque o incomum é muitas vezes bom e é o que as pessoas gostam de procurar”). Veja-se a forma como nesta passagem associa o atributo “bom”, patente em “boas vistas” a uma diferenciação de classe que privilegia estilos de vida semioticamente anexados a poder e privilégio. Esta associação é também evidenciada na relação que o estudante faz entre os modos visual e verbal, reconhecendo recursos imagéticos e linguísticos relacionados com poder aquisitivo nas sociedades ocidentais que são naturalizados na capa como expectáveis, benéficos e desejáveis, tais como conseguir comprar uma casa com características arquitetónicas que se abrem ao espaço exterior, construída com materiais dispendiosos, “os vidros”, e luminosidade (“Primeiramente, uma boa casa deve possuir as “boas vistas”. Podemos ver que a casa na imagem tem muitos vidros e menos paredes”).

Embora não responda diretamente à pergunta relacionada com as ordens de interesse implicadas no texto, o facto de se reportar ao desejo de consumo é elucidativa dessa consciência da mercantilização do discurso (Fairclough, 2003). O que o estudante demonstra, todavia, é a percepção de que as representações são visões particulares de mundo e que, sendo o resultado de escolhas, poderá haver alternativas. Essa noção revela-se nas seguintes escolhas lexicogramaticais: “A casa moderna com boas vistas da capa é uma perspectiva positiva. Além disso, o tema da pressão de comprar casa para jovens é tópico quente, que poderia ter sido abordado. Também

o desejo interminável do povo poderia ter sido abordado". O que esta passagem indica é que o estudante parece ter compreendido que o sentido promocional do texto (Fairclough, 2003, p. 33) opera constrangimentos nos discursos aos quais dá visibilidade, o da beleza, prazer, a ideia subentendida de que é possível usufruir de uma habitação e paisagens agradáveis e de que não são referidas dimensões de conflito, desigualdade no acesso à habitação, principalmente para as gerações mais jovens. Parece perceber que as ausências do texto são escolhas de representação que poderiam politizá-lo, enraizá-lo no plano social e nas suas reais assimetrias. Refira-se, ainda, o modo como introduz uma problematização sobre a sociedade de consumo, cujos processos e agentes são omitidos do texto.

O texto representado na Figura 8, também do estudante 1, identifica os conceitos relacionados com a lexicalização da realidade representada, o domínio da decoração. O estudante faz uso de um conjunto diverso de adjetivos para se referir à imagem que revelam um sentido de interpretação dos valores simbólicos dos recursos usados na composição, sugerindo os seus sentidos sociais ("simples", "interessante", "harmoniosa", "bonita", "feliz", "alegre", "divertida", "moderno", "minimalista", "fofo"). Relaciona, além disso, as manifestações lexicais com o modo visual, identificando a forma como complementam os sentidos em torno da ideologia implícita de que decorar é uma atividade leve e aprazível, com efeitos nos estados emocionais dos sujeitos ('as palavras "decoração e alegria" e "crochet" foram escolhidas em tons de azul, esta escolha faz a imagem parecer mais bonita e interessante, todo o que parece tornar o processo de decoração com "alegria". Isto parece tornar o seu processo de decoração "feliz"). O estudante estabelece uma associação entre os discursos de beleza e felicidade e de algum modo reconhece que, no texto, são indissociáveis. Na sua análise, está também patente a percepção de que há uma construção semiótica do conceito de alegria e que essa construção é linguística e visual e que está ainda anexada a discursos relacionados com referentes do passado, usados para construir uma estética retro, que, no texto, e como se refere na resposta, surge como elemento de desejo e bem-estar ("o ritmo rápido da vida faz com que algumas pessoas tenham saudades da vida antiga"; 'Como o "crochet" podemos passar uma tarde a tricotar lentamente e ao mesmo tempo ganhar paz de espírito'). A sua reflexão requer, contudo, mais aprofundamento em termos das formações ideológicas inscritas no texto relativamente à relação entre decoração e consumo de estilos de vida, designadamente a compreensão de que essa estética "antiga" é um produto de consumo e que envolve a escolha de determinados produtos para a compor. Poderia, também, refletir sobre dimensões culturais e de classe.

Atente-se, contudo, no uso de diversos conectores discursivos (“também”, “além disso”, “ademais”) na progressão temática da análise, bem como na forma como desconstrói as escolhas do texto e identifica ausências de representação (“Além disso, a diversidade do mundo também poderia ter sido abordada”; “As diferenças nos estilos de decoração são também uma prova das diferentes personalidades dos indivíduos”; “o mundo precisa da diversidade”). Embora careça ainda de uma perspectiva mais politizada sobre a diferença, estes exemplos remetem para a existência de uma consciência de que a capa escolheu um ângulo particular para representar um aspeto do mundo de entre vários possíveis.

## Ensino-aprendizagem do sistema de representação dos atores sociais

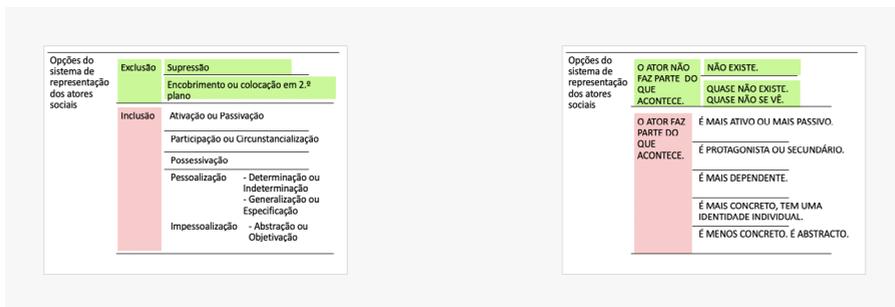


Figura 9 – Exposição geral das categorias analíticas do sistema de representação dos atores sociais.

O trabalho sobre o sistema de representação dos atores sociais tem início com a apresentação de uma primeira asserção fundamental (“Não há nenhuma forma neutra de representar uma pessoa.”), a partir da qual se clarificam conceitos de base (representação, atores sociais, ações sociais, opções) e se chega à sistematização das principais categorias analíticas. Conforme se reproduz na Figura 9, adiante, as possibilidades de representar uma entidade agrupam-se em duas opções principais: excluir ou incluir. Note-se que os estudantes são diretamente expostos à terminologia de van Leeuwen (2008) em português (van Leeuwen, 1997; Ramalho e Resende, 2011, pp. 148-153), como se visualiza no diapositivo da esquerda, e à explicitação do significado social, no diapositivo da direita.

Procurando especificar o alcance semântico das categorias do sistema, clarificam-se os traços de cada configuração particular e o significado a si associado, abordando dois exemplos textuais elementares: uma imagem e um enunciado

verbal que expressam uma representação equivalente. Apesar de ser uma terminologia orientada para a classificação da representação em textos verbais, torna-se pertinente utilizar, logo à partida, também textos visuais.

**INCLUSÃO VS. EXCLUSÃO**  
*Uma nova crise financeira internacional, ao estilo da vivida há uma década, é neste momento provável.*  
 A crise não é uma entidade, é um fenómeno.  
 A crise é um fenómeno causado por atores sociais.  
 A crise é um fenómeno vivido pelas pessoas como experiência negativa.  
 As palavras "crise" e "vivida há uma década" sugerem que há pessoas que poderão experimentar algo de negativo.

28

**1 – Qual é a diferença entre o significado construído pela representação por inclusão e pela representação por exclusão?**

29

**1 – Qual é a diferença entre o significado construído pela representação por inclusão e pela representação por exclusão?**

Resposta: Quando um ator social é representado por inclusão, ele faz parte do mundo apresentado no texto. Pelo contrário, quando um ator social é representado por exclusão ele está ausente e não existe no mundo apresentado no texto.

30

**1.1 – O Texto 1 e o Texto 2 são cartazes do mesmo filme. Compara-os.**

31

**Opções do sistema de representação dos atores sociais**

- Representação por exclusão
  - O bolo foi comido.
  - A globalização está agora a afectar todos os economias nacionais.
- Representação por inclusão
  - O João comeu o bolo.

32

**EXCLUSÃO: POR SUPRESSÃO OU POR ENCOBRIMENTO**  
 por SUPRESSÃO  
*O bolo foi comido / A cadeira partiu-se.*  
 por ENCOBRIMENTO ou COLOCAÇÃO EM 2.º PLANO  
*Uma nova crise financeira internacional, ao estilo da vivida há uma década, é neste momento provável.*

33

Figura 10 – Explicitação faseada dos significados associados às opções do sistema de representação – exemplo da oposição Inclusão/Exclusão.

Após breve exposição teórica, passa-se para uma especificação mais demorada dos significados decorrentes de cada opção prevista no sistema. Tal como no caso do trabalho sobre o interdiscurso, também este percurso configura um caminho pedagógico orientado para a potenciação e consolidação da autonomia dos estudantes e está ilustrado nos materiais parcialmente reproduzidos na Figura 10, adiante. Começa-se pela especificação do significado de um dos exemplos elementares apresentados antes (o exemplo verbal) (na Figura 10, o diapositivo 28, acima à esquerda), passa-se para a enunciação de um significado mais geral, que se poderá aplicar a qualquer texto particular (verbal, visual ou multimodal), que se lê sob a forma escrita (na Figura 10, os diapositivos 29 e 30), e segue-se para a sua aplicação, em debate oral, a um par de textos autênticos (v. diapositivo 31). Por fim, observa-se o registo escrito da representação diagramática das categorias analíticas (diapositivo 32). Este caminho entre exemplo elementar, significado geral, exemplo autêntico e significado complexo aplica-se a todas as categorias.

Sublinhe-se que a enunciação do significado geral de cada categoria, aplicável a qualquer exemplo textual, é proposta como exemplo a seguir pelos estudantes. Assim, nas tarefas seguintes, espera-se que os estudantes a apliquem ao olhar para

os pares de textos que foram objeto de debate oral na aula e que, agora, os comparem por escrito. As primeiras quatro alíneas das tarefas seguem representadas adiante, na Figura 11, podendo verificar-se que os textos 1 e 2 são os mesmos que surgiam no diapositivo da Figura 10.

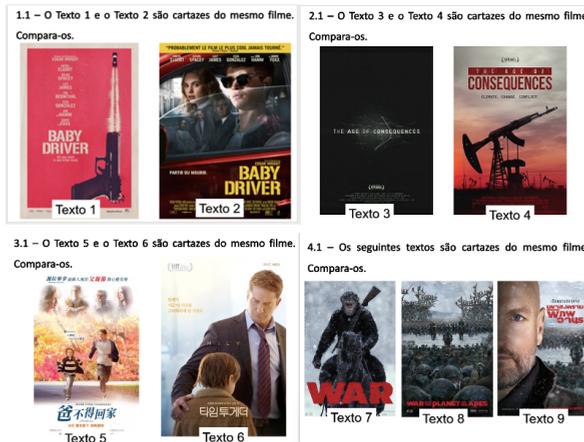


Figura 11 – Enunciado do exercício de análise das escolhas do sistema de representação dos atores sociais (reprodução parcial).

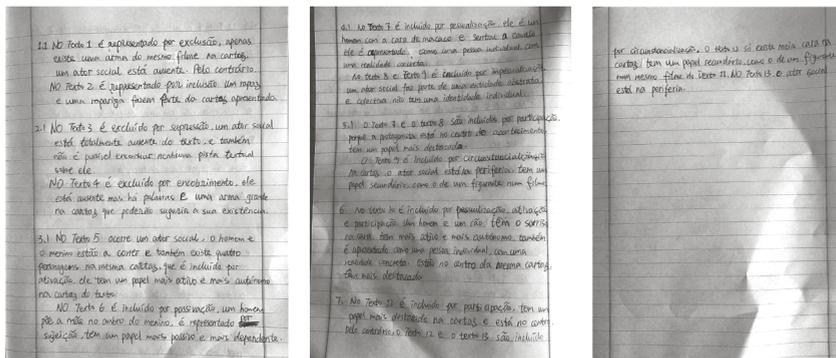


Figura 12 – Análise das escolhas de representação dos atores sociais em cartazes de filmes. Resolução do estudante 2.

Consideramos, em seguida, o trabalho realizado por dois estudantes em resposta às tarefas que se podem ler na Figura 12. Segundo se lê no trabalho reproduzido abaixo, na Figura 12, o estudante 2 faz a comparação de seis pares de textos através da categorização direta da representação dos atores sociais e da aplicação da fórmula identificadora do significado aos elementos concretos de cada cartaz.

Do ponto de vista da produção escrita, a par da apresentação dos conceitos especializados e do uso de termos (“é representado por exclusão”, “está totalmente ausente”, “tem um papel”), o trabalho destaca-se pelo uso do conector discursivo “pelo contrário” e da expressão modalizadora “poderão sugerir”. Todos estes elementos fazem parte da formulação oferecida como exemplo e a sua aplicação revela-se não só adequada como eficaz. Além disso, é de salientar a diversidade de verbos usados (existir, estar presente, encontrar-se, ocorrer). Daqui decorre que este tipo de exercício promove não apenas a formação de um olhar analítico, ou o reforço de competências gerais de escrita, mas também o domínio de competências mais finas, como o uso da sinonímia enquanto estratégia de coesão textual.

Do ponto de vista da compreensão e interpretação discursivas, a análise do estudante revela capacidade de inferir significados sociais complexos, como é o caso da diferenciação entre as categorias supressão e encobrimento (“No texto 4 é excluído por encobrimento. Ele está ausente mas há palavras e uma arma grande no cartaz que poderão sugerir a sua existência”). A oposição entre a ausência total de um ator e a possibilidade de existirem indícios (verbais, visuais ou outras) da sua presença ou existência no texto é desafiante, pois envolve a interpretação acerca do que poderá ser, ou não, uma pista textual.

## Considerações finais

Segundo Rogers e Wetzel (2014), a perspetiva da literacia crítica aplicada em sala de aula deve fazer uso de contextualizações teóricas e ferramentas de análise que propiciem um ambiente de questionamento perante os textos, assente na problematização das suas representações e tipos de interação a partir de perguntas como: “O que aconteceu aqui? Como é que sabemos? Que outra coisa poderia ter acontecido? Qual foi a intenção desta interação? Poderia ter sido interpretada de outra forma? Como podemos saber isso?” (p. 10). Questões que procuram auscultar não só no que é dito, mas a forma “como é dito” (Rogers & Wetzel, 2014, p. 10), o que incluirá identificar e interpretar as ausências e omissões que colaboram na dimensão ideológica dos textos.

Na verdade, é possível compreender a relevância de uma abordagem discursiva e crítica nas aulas de PLE, designadamente nas atividades de leitura conjunta de textos, da discussão oral de estudos, do uso de metalinguagem e de práticas frequentes de sistematização escrita. Assim terá ficado claro neste trabalho, na reflexão sobre cada uma das atividades realizadas e, por exemplo, na identificação e apropriação de diferentes recursos linguísticos. De facto, a análise do discurso desen-

volve e reforça competências do utilizador independente, nível B2, nomeadamente por meio da produção de textos em que se argumenta e se defende um ponto de vista, a par de tarefas de exposição clara e detalhada (Conselho da Europa, 2001).

A concretização de projetos de literacia crítica, contudo, e sobretudo no seio de grupos com níveis de proficiência heterogéneos e face à complexidade das competências tal como contempladas no QECRL, requer um questionamento constante sobre formas de se ensinar e de aprender a identificar práticas sociais no discurso de forma clara, sustentada e produtiva. Outro desafio é tentar compreender como se pode operacionalizar o desejado trabalho com textos autênticos e contextualizados.

São diversas as perguntas com que nos deparamos ao longo das experiências letivas aqui brevemente descritas e são várias as limitações que, assumidamente, temos vindo a detetar. Será que devemos apostar num conjunto mínimo de ferramentas de análise, para que possam ser compreendidas e utilizadas de forma mais aprofundada? Ou devemos ampliar o leque de instrumentos analíticos, de modo a providenciar uma perspetiva abrangente e crítica da diversidade de objetivos e linhas de inquirição? Despojadas de certezas, ainda assim, algumas intuições parecem sair reforçadas e, entre estas, três se afiguram como particularmente salientes. Em primeiro lugar, é fundamental explicitar a estruturação dos textos e a relação entre a estrutura e objetivos comunicativos específicos. Não basta que um texto seja autêntico: a leitura também tem de ser autêntica e, portanto, situada, esclarecida e socialmente significativa. Em segundo lugar, é crucial desconstruir as escolhas discursivas. O domínio dos recursos semióticos (seja a língua, seja outro) assim o exige: o significado é construído. Em terceiro lugar, é determinante disponibilizar exemplos de análise. A dificuldade envolvida no desenvolvimento de uma análise textual pode variar, tal como o a dificuldade na sua apresentação por escrito. Contudo, o facto de uma tarefa de análise merecer, em alguns casos, diferentes possibilidades de resolução e, em certa medida, uma certa margem para variabilidade não deverá inibir-nos a nós, professores/as, de oferecermos aos/às estudantes uma, ou mais, propostas de resolução e de explicitar claramente o que se espera que concretizem.

## Referências bibliográficas

- Barker, C., & Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Brito, M. (2012). *A expressão das emoções no contexto de ensino/aprendizagem de PLE em imersão – Estudo exploratório com recurso à teoria da avaliatividade* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9910>

- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Lisboa: Edições Asa. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2004). Semiotic aspects of social transformation and learning. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 225-336). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London and New York: Routledge.
- Galvão, M. (2012). *Texto publicitário: Gramática do visual em manuais de língua portuguesa* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9927>
- Halliday, M. A. K. (1979). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London, New York, Melbourne and Auckland: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold.
- Hua, Z. (2019). *Exploring intercultural communication: Language in action*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxon and New York: Routledge.
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, Vol. 52, No. 2. <https://doi.org/10.1080/713664035>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London and New York: Routledge.
- Lazar, M. (2011). The right to be beautiful: Postfeminist identity and consumer beauty advertising. In R. Gill & C. Scharff (Eds.), *New femininities: Postfeminism, neoliberalism and subjectivity* (pp. 37-51). Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Lazar, M. (2017). 'Seriously girly fun!': Recontextualizing aesthetic labour as fun and play in cosmetics advertising. In A. S. Elias, R. Gill, & C. Scharff (Eds.), *Aesthetic labour: Rethinking beauty politics in neoliberalism* (pp. 51-66). Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-47765-1
- Lima, M. (2015). *Multimodalidade aplicada ao ensino-aprendizagem de PLE – o anúncio publicitário como material de referência na aula de língua e cultura portuguesa* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24460>
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis. A multimodal introduction*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC: Sage.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London and Oakville: Equinox.
- McCarthy, M., & Carter, R. (2014). *Language as discourse: Perspectives for language teaching* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Routledge. [versão Google Play]
- Mickan, P. & Lopez, E. (Eds.) (2017). *Text-based research and teaching. A social semiotic perspective on language in use*. London: Palgrave McMillan.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. London and New York: Routledge.

- Mulcahy, C. (2008). The tangled web we weave. Critical literacy and critical thinking. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical thinking as resistance: Teaching for social justice across the secondary curriculum* (pp. 15-28). New York, Washington, D. C/Baltimore, Bern Frankfurt and Main, Brussels Viena and Oxford: Peter Lang.
- Nóbrega, M. (2018). *Multimodalidade em documento didático: A construção de um vídeo para formação em pedagogia do género* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/36336>
- Ramalho, V., & Resende, V. M. (2011). *Análise de Discurso (para a) Crítica: O texto como material de pesquisa*. Pontes: Campinas.
- Resende, V. M., & Ramalho, V. (2006). *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto.
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 1-18). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rogers, R. & Wetzell, M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher researchers*. New York and London: Routledge. [Versão Kobo]
- Rymes, B. (2016). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection* (2nd ed.). Routledge: New York and Oxon.
- Silva, K. (2012). *O discurso do professor em contexto de aula de PLE. Análise de práticas discursivas na orientação de tarefas perspectivada pela teoria da avaliatividade* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8815>
- Thompson, J. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Cambridge: Polity Press.
- van Leeuwen, T. (1997). Representação dos actores sociais. In E. R. Pedro, *Análise Crítica do Discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional* (pp. 169-221). Lisboa: Caminho.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wallace, C. (1998). *Critical language awareness in the foreign language classroom*. (Doctoral Thesis). University of London. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007455/8/Wallace,%20Catherine\\_Redacted.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007455/8/Wallace,%20Catherine_Redacted.pdf)
- Wallowitz, L (2008). Introduction. In L. Wallowitz, *Critical thinking as resistance: Teaching for social justice across the secondary curriculum* (pp. 1-214). New York, Washington, D. C/Baltimore, Bern Frankfurt and Main, Brussels Viena and Oxford: Peter Lang.
- Ye, F. (2020). *O Humor verbal como instrumento didático em Manuais de português língua estrangeira/língua segunda* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/44816>
- Yu, D. (2022). *Cross-cultural genre analysis: Investigating Chinese, Italian and English*. CSR reports. Routledge: Oxon and New York.
- Yuqi, S. (2015). *Processos metafóricos no desenvolvimento da escrita em aprendentes chineses de PLE*. (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24319>

# Estágios na licenciatura em Tradução e Interpretação Português-Chinês / Chinês-Português do Politécnico de Leiria: Escolha de entidades cooperantes

Internships in the degree in Translation and Interpreting Portuguese-Chinese / Chinese-Portuguese of the Polytechnic of Leiria: Choice of participating entities

## Fausto Caels

ESECS-IPLeia; CELGA-ILTEC, UC  
fausto.caels@ipleiria.pt  
ORCID: 0000-0001-7589-2793

## Romain Gillain

ESECS-IPLeia; CI&DEI  
romain.gillain@ipleiria.pt  
ORCID: 0000-0003-1933-1072

## Flávia Coelho

ESECS-IPLeia  
flavia.coelho@ipleiria.pt  
ORCID: 0000-0003-1278-786X

### RESUMO

A licenciatura em Tradução e Interpretação Português-Chinês/Chinês-Português, fruto de uma parceria do Politécnico de Leiria e da Universidade Politécnica de Macau, visa formar profissionais com um domínio adequado em Português e Mandarim. O presente artigo versa sobre a unidade curricular de Estágio enquanto ponto culminante dessa licenciatura. Pretende-se, mais concretamente, identificar e caracterizar as entidades de estágio escolhidas pelos estudantes que ingressam no curso em Portugal, desde a primeira edição da UC, em 2010, até ao presente. A caracterização atenderá à localização geográfica das entidades de estágio, à sua área de atividade, ao número de estudantes acolhidos e ao número de colaborações com o curso.

### PALAVRAS-CHAVE

Estágio curricular; Licenciatura em tradução e interpretação Chinês-Português/Português-Chinês, IPLeia, Entidades de estágio, Critérios de seleção.

### ABSTRACT

The Bachelor's Degree in Portuguese-Chinese/Chinese-Portuguese Translation and Interpretation, which results from a partnership between the Polytechnic of Leiria and the Polytechnic University of Macau, aims to train professionals with an adequate degree of control of Portuguese and Mandarin. This paper focuses on the Curricular Internship, which takes place in the final semester of the degree. It intends, more precisely, to identify and characterise the internship organisations chosen by the students who enrol in degree in Portugal, since the first edition of the internships in 2010 up until now. The study examines the geographical location of these organisations, their area of activity, the number of students hosted and the number of collaborations with the TIPC programme.

### KEYWORDS

Internship, Bachelor in Portuguese-Chinese/Chinese-Portuguese Translation and Interpretation, Polytechnic of Leiria, Internship organisations, Selection criteria.

## 1. Introdução

A licenciatura em Tradução e Interpretação em Português-Chinês/Chinês-Português (doravante, TIPC) integra a oferta formativa do IPLeia – Politécnico de Leiria (Escola Superior de Educação e Ciências sociais – ESECS) e da UPM – Universidade Politécnica de Macau<sup>1</sup> (Faculdade de Línguas e Tradução), desde o ano letivo de 2006-2007. O curso tem como objetivo “formar tradutores e intérpretes com domínio adequado da língua portuguesa/chinesa para traduzir e interpretar de e para português/chinês, capazes de dominar aspetos da natureza e funcionamento de ambas as culturas e sociedades” (<https://www.ipleiria.pt>). O curso tem uma duração de 4 anos, proporcionando um percurso formativo paralelo a estudantes que ingressam em Portugal e em Macau. O primeiro ano é realizado na instituição de origem (em Leiria ou Macau), seguindo-se um intercâmbio de um ou dois anos no país parceiro. Além do IPLeia e da UPM, participa também no curso a *Beijing Language and Culture University* de Pequim. A conclusão da licenciatura dá-se novamente na instituição de origem.

O presente trabalho incide sobre o percurso formativo dos estudantes que ingressam no IPLeia<sup>2</sup> e, mais concretamente, sobre a unidade curricular (UC) de Estágio, situada no último semestre do curso. A UC, que funciona desde o ano letivo de 2010-2011, visa “proporcionar a ligação ao mercado de trabalho e às saídas profissionais” (Barbeiro, 2016)<sup>3</sup>. Envolve a seleção de uma entidade de estágio por parte do estudante e a celebração de um protocolo entre a entidade escolhida e a ESECS/IPLeiria, seguindo-se a construção de um plano de trabalho e respetiva implementação, com vista ao desenvolvimento de competências de pesquisa, análise e reflexão. Tem uma duração de 420 horas, completadas com 20 horas de Orientação Tutorial. Os estudantes são acompanhados por (pelo menos) um orientador na entidade de estágio e por dois docentes na ESECS,

---

<sup>1</sup> Anteriormente designada de “Instituto Politécnico de Macau”.

<sup>2</sup> O curso de TIPC tem-se afirmado como uma oferta relevante e competitiva da ESECS e do Politécnico de Leiria. Dados de 2018, por exemplo, mostravam que i) a maioria dos estudantes selecionou o curso como primeira opção (81,8%); ii) a média de entrada foi de 14,5 valores; iii) o total de vagas disponibilizadas ficou preenchido na 1.ª fase e iv) a taxa de empregabilidade era de 100% ([infocursos.medu.pt](http://infocursos.medu.pt)). Acompanhando a crescente procura, o curso passou a incluir – a partir de 2022-2023 – o exame nacional de mandarim nas suas provas de ingresso, sendo esta uma iniciativa inédita no contexto do ensino superior português.

<sup>3</sup> Professor Luís Barbeiro, coordenador da licenciatura em TIPC, citado pela Lusa, 17 novembro de 2016.

sendo que um dos dois é bilingue mandarim-português. Em alternativa à UC de Estágio, os estudantes podem também optar pela UC de Projeto, que se pauta por uma dimensão mais investigativa. Ambas as UC têm o estatuto de “Trabalho Final” (Despacho n.º 7610/2012) e conferem 30 créditos (ECTS).

O presente estudo visa, em primeiro lugar, conhecer a adesão dos finalistas à modalidade de Estágio, por comparação à modalidade de Projeto. Em segundo lugar, pretende caracterizar as entidades de estágio escolhidas pelos estudantes, à luz da sua localização geográfica, área de atividade, número de participações e número de estudantes acolhidos (no total e por participação).

Encontram-se bem documentados na literatura os benefícios que os estágios podem ter para os estudantes do ensino superior. Caires e Almeida (2000), por exemplo, passam em revista um número alargado de estudos, considerando como mais marcante: “a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático; o alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; ou, ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do Mundo Profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer” (idem, pp. 221-222). Tais benefícios são corroborados pelo estudo nacional de Dias et al. (2015, p. 51), que escrutinou 1158 licenciaturas. Segundo os autores, a introdução de estágios no primeiro ciclo do ensino superior e, em particular, no ensino politécnico, promove de forma evidente a empregabilidade dos estudantes, além de permitir o desenvolvimento e aperfeiçoamento de múltiplas competências.

Segundo esclarecem Dias et al. (2015), a realização de estágios traz também retornos positivos às próprias instituições de ensino superior (IES): “ao fomentar uma maior ligação das IES com o tecido económico e social envolvente, existem também impactos ao nível de um melhor conhecimento das necessidades desse mesmo tecido, com reflexos potenciais na melhor adequação da formação oferecida e mesmo a outros níveis da missão do ensino superior, como a investigação aplicada, a transferência de conhecimento ou a prestação de serviços.” (idem, p. 50).

À luz destes enquadramentos, a caracterização das entidades de estágio desenvolvida neste artigo serve dois objetivos. Primeiro, e ainda que de forma indireta, visamos conhecer melhor as escolhas dos estudantes. Será que preferem entidades nacionais ou estrangeiras? Optam por entidades “estreadas” ou enti-

dades que colaboraram anteriormente com o programa? Pretendemos também saber que competências permitirão estas entidades aprofundar. Isto é, será que os estudantes optam por entidades centradas na prestação de serviços de tradução, entidades vocacionadas para a promoção das relações bilaterais – políticas, económicas ou outras – entre a China e Portugal, ou entidades com outros perfis?

Segundo, a caracterização das entidades de estágio visa desencadear uma reflexão mais alargada sobre a relação entre a academia – i.e. a licenciatura em TIPC, em particular – e o tecido económico e social envolvente. Procuram-se, assim, pistas quanto à (futura) empregabilidade de especialistas em chinês-português, tentando ainda identificar conhecimentos e competências mais relevantes que se espera que estes possuam, projetados a partir da sua formação de base e dos estágios por eles escolhidos.

## Metodologia

Para averiguar a realização da modalidade de Estágio por oposição ao Projeto, foram consultadas as pautas de inscrição das duas UC, nos serviços académicos da ESECS, de 2010-2011 a 2021-2022. As pautas abrangem um total de 204 estudantes, cuja distribuição por anos letivos pode ser conferida no Quadro 1<sup>4</sup>.

**Quadro 1 – N.º de estudantes finalistas por ano letivo**

2010-2011	<b>6</b>	2014-2015	<b>11</b>	2018-2019	<b>21</b>
2011-2012	<b>9</b>	2015-2016	<b>20</b>	2019-2020	<b>16</b>
2012-2013	<b>15</b>	2016-2017	<b>22</b>	2020-2021	<b>23</b>
2013-2014	<b>16</b>	2017-2018	<b>22</b>	2021-2022	<b>23</b>

Para identificar e caracterizar as entidades de estágio, foram consultados dados do Gabinete de Apoio à Formação e Projetos (GAFF) da ESECS. Em seguida, elaborámos uma folha de análise, especificando para cada entidade: i) designação, ii) localização geográfica (país e distrito administrativo, no caso das entidades nacionais; país e localidades, no caso das entidades internacionais), iii) ano(s) letivo(s) em que colaborou com a licenciatura em TIPC e iv) número de estagiários acolhidos em cada ano. A listagem integral das entidades de estágio cooperantes pode ser conferida na parte final deste artigo.

<sup>4</sup> Todos os quadros e gráficos apresentados neste texto foram elaborados pelos autores, baseando-se em dados recolhidos no âmbito do presente estudo.

Uma terceira fonte diz respeito aos *sites* das entidades, usados, sempre que existentes, para determinar a sua área de atuação. Estabeleceram-se como áreas relevantes: i) a tradução/interpretação, seja no par específico ZH-PT e PT-ZH, seja noutros pares linguísticos; ii) a promoção de relações bilaterais entre Portugal e a China, a nível político, económico, legal ou outros e iii) a educação, englobando o ensino da língua e cultura chinesa, o ensino do português como língua estrangeira e/ou o ensino de outros conteúdos. Não estando a área da educação refletida nos objetivos e no plano de estudos de TIPC, a experiência empírica dos autores, como supervisores e membros da comissão científico-pedagógica do curso, alertou para a existência de atividades deste âmbito em diversos estágios, situação que pretendemos conhecer melhor neste estudo.

## Resultados

Desde o ano letivo de 2010-2011, foram realizados 162 estágios (79,4%) e 42 projetos (20,6%). O Gráfico 1 examina as escolhas dos estudantes por ano letivo.



Como mostra o Gráfico 1, há uma clara preferência pelos estágios, transversal aos 12 anos letivos em estudo. Distinguem-se três períodos: i) nos primeiros dois anos, o estágio teve uma adesão de 100%, ii) nos três anos seguintes, desceu para 54,5% a 60%, iii) de 2016-2017 em diante, voltou a subir para índices de 72,7% a 95,7%. Não houve um decréscimo durante a pandemia de Covid-19. Pelo contrário, os três últimos anos letivos reúnem índices de estágio superiores a 85%. O facto de a maioria das entidades ter proporcionado estágios (parcialmente) remotos contribuiu positivamente para este cenário.

Os 162 estudantes que realizaram estágio foram acolhidos por 69 entidades diferentes (cf. listagem completa em anexo). Trata-se de um número significativo, tendo em conta a janela temporal e o público discente em análise. Corresponde a uma média de 5,75 novas entidades de estágio por ano e uma entidade diferente por cada 2,34 estudantes. Segue-se uma caracterização mais detalhada das entidades à luz dos critérios acima listados.

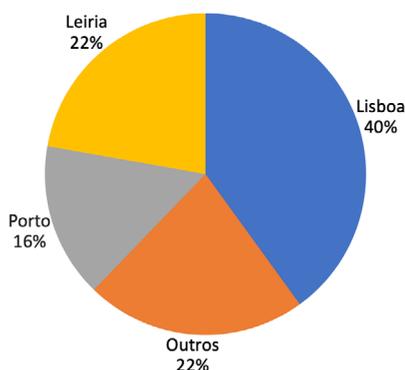
Os resultados relativos à localização geográfica (cf. Quadro 2) evidenciam uma clara preferência por entidades sediadas em Portugal (63,8%; 44 ocorrências), seguindo-se as entidades com sede na China (27,5%; 19 ocorrências) – termo aqui utilizado para englobar a China Continental e as Regiões Administrativas Especiais (RAE) de Macau e de Hong Kong – e, por fim, com índices pouco representativos, as entidades sediadas noutros países europeus (4 ocorrências: Escócia, Luxemburgo, Espanha e Alemanha) e não europeus (1 ocorrência: Moçambique).

**Quadro 2 – Localização das entidades de estágio (por país)**

	N.º	%
Portugal	44	63,8%
China	20	28,9%
Europa (exceto Portugal)	4	5,8%
Fora da Europa (exceto China)	1	1,4%

As despesas inerentes a viagens e alojamento devem ser suportadas pelos estudantes, o que poderá justificar a preferência por entidades nacionais. No entanto, o facto de uma entidade ter sede no estrangeiro não significa necessariamente que o estágio decorra necessariamente nesse contexto, em particular durante a pandemia Covid-19. O Laboratório de Tradução Automática da Universidade Politécnica de Macau, por exemplo, suspendeu temporariamente os estágios em 2019-2020, tendo optado por estágios à distância em 2020-2021 e 2021-2022.

Conforme evidencia o Gráfico 2, as entidades de estágio com sede nacional situam-se maioritariamente no distrito de Lisboa (40%; 18 ocorrências), reduzindo-se para metade, aproximadamente, as dos distritos de Leiria (22%; 10 ocorrências) e do Porto (16%; 7 ocorrências). De forma mais diminuta, participaram também entidades dos distritos de Coimbra, Faro e Setúbal (duas ocorrências cada) e de Aveiro, Braga, Santarém e Madeira (uma ocorrência cada).

**Gráfico 2 – Localização das entidades de estágio nacionais (por distrito)**

Considerando as entidades sediadas em território chinês, as mesmas localizam-se sobretudo em Pequim (28,6%; 6 ocorrências) e na RAE de Macau (28,6%; 6 ocorrências), zonas onde decorre o intercâmbio no 2.º e 3.º ano do curso. De uma forma mais alargada, trata-se também de zonas mais ativas na relação política, cultural e económica entre Portugal e China. Registam-se ainda estágios em oito outras regiões da China, algumas delas em zonas próximas aos dois polos já referidos.

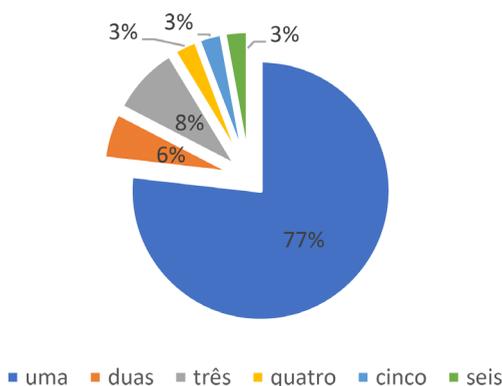
**Quadro 3 – Localização das entidades de estágio chinesas**

	N.º	%
Pequim	6	28,6%
Macau	6	28,6%
Shangai	2	9,5%
Sichuan	1	4,8%
Shenzhen	1	4,8%
Fuzhou	1	4,8%
Chongqing	1	4,8%
Chengdu	1	4,8%
Shandong	1	4,8%
Hong Kong	1	4,8%

Os resultados relativos ao número de colaborações encontram-se sistematizados no Gráfico 3. Cerca de três quartos das entidades (77%; 53 ocorrências) participou apenas uma vez, sendo que o número de participações repetidas (23%; 16 ocorrências) varia entre dois e seis. A análise pormenorizada desta situação ultrapassa o âmbito deste artigo. A experiência empírica, porém, revela que se

deve sobretudo às escolhas dos estudantes. Até ao momento, todas as entidades parceiras se mostraram disponíveis para renovar a sua participação, quando abordadas para tal por estudantes do curso.

**Gráfico 3 – N.º de colaborações com o programa de estágios de TIPC**



As entidades com participações repetidas podem ser conferidas no Quadro 2. A sua listagem aqui, no corpo do artigo, justifica-se porque ajudam a compreender as preferências dos estudantes, ao mesmo tempo que permitem identificar intervenientes “de peso” na arena profissional que aguarda os licenciados de TIPC.

**Quadro 4 – Entidades com múltiplas colaborações**

N.º Colabs.	Nome entidade	Anos letivos
2	Imowel Real Estate	18-19; 20-21
	Instituto Confúcio da Universidade do Porto	20-21; 21-22
	Fundação Oriente (Museu de Oriente)	10-11; 21-22
3	Global Voices – Translation Agency	18-19; 19-20
	Instituto Confúcio da Universidade de Coimbra	19-20; 20-21; 21-22
	Filstone – Comércio de Rochas, S.A.	12-13; 13-14; 17-18
	Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa	10-11; 20-21; 21-22
	Journey Academy	16-17; 17-18; 18-19
	Observatório da China	19-20; 20-21; 21-22
	Portal Martim Moniz	15-16; 17-18; 19-20

N.º Colabs.	Nome entidade	Anos letivos
4	Consulado Geral de Portugal em Xangai (Ministério dos Negócios Estrangeiros)	12-13; 13-14; 17-18; 18-19
	Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro	15-16; 17-18; 20-21; 21-22
5	Biblioteca Campus 1 (ESECS-IPLeiria)	11-12; 13-14; 17-18; 18-19; 21-22
	Universidade Politécnica de Macau – Laboratório de Tradução Automática	16-17; 17-18; 18-19; 20-21; 21-22
6	Embaixada de Portugal na China (Pequim) (Ministério dos Negócios Estrangeiros)	10-11; 11-12; 12-13; 13-14; 15-16; 18-19
	Câmara de Comércio e Indústria Luso-Chinesa	11-12; 14-15; 16-17; 18-19; 19-20; 21-22

Como mostra o quadro, as entidades com tendência a participar mais vezes são sobretudo entidades governamentais e públicas. A necessidade de se manterem e reforçarem os laços diplomáticos e de amizade com a China, como salientado no âmbito da comemoração dos 40 anos de relações diplomáticas sino-portuguesas em 2019, espoleta uma relação entre a oferta e a procura de profissionais que, não só dominem a língua chinesa, como também detenham competências culturais e de domínio que assegurem o desenvolvimento das mais variadas atividades (económicas, financeiras, políticas, comerciais, entre outras)<sup>5</sup>.

Destaca-se, ainda, o número de estagiários acolhidos pelos Instituto Confúcio. Por oferecerem um leque de atividades variadas que incluem a tradução/interpretação interlinguística, o ensino e a divulgação e organização de eventos relacionados com a cultura chinesa (Ran, 2021, p. 343), os IC detêm um perfil de entidade de estágio completo que desperta o interesse dos alunos estagiários pela sua polivalência.

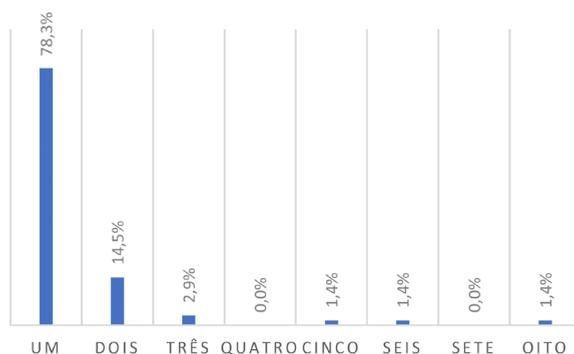
Evidenciam-se de forma igualmente significativa entidades que se focam, ainda que não exclusivamente, no desenvolvimento e promoção das relações bilaterais Portugal-China, como é o caso da Fundação (Museu) Oriente, do Observatório da China, do Portal Martim Moniz e da Câmara de Comércio e Indústria Luso-Chinesa. Destaca-se, aqui, o incentivo ao desenvolvimento de atividades ligadas às esferas culturais, históricas, políticas, comerciais, económicas e educativas. O papel dos estagiários pode, ou não, passar pela tradução. Nestes contextos, as

<sup>5</sup> Refira-se, contudo, que esta tendência poderá sofrer um decréscimo pelo facto de o Ministério de Negócios Estrangeiros português (MNE) definir prazos incompatíveis com os definidos pela UC Estágio e por exigirem formação académica avançada, como o grau de mestre (ver Portal Diplomático do MNE).

competências de mediação e de comunicação intercultural, adquiridas essencialmente nas unidades curriculares ligadas à prática da tradução e interpretação e à aprendizagem da língua, revelam-se essenciais. O conhecimento do panorama social, político, económico, cultural e histórico dos dois países, previsto e integrado nos programas de outras UC lecionadas ao longo do curso (a saber: Culturas Lusófonas, Cultura Chinesa, História dos Portugueses no Oriente, História da China e Relações Internacionais) é não só justificado, como desempenha um papel crucial na formação de agentes culturais.

Outro dado que permite caracterizar as identidades de estágio diz respeito ao número de estudantes que receberam. Confira-se o Gráfico 4, que dá conta do número máximo de estudantes acolhidos em cada ano. No caso das entidades que colaboraram mais de uma vez, contabilizou-se o ano que registou o maior número de estudantes.

**Gráfico 4 – Máximo de estudantes acolhidos (num só ano)**



Segundo mostra o Gráfico 4, a maioria das entidades (78,3%; 54 ocorrências) acolhe um único estagiário por ano letivo. Esta situação pode ter várias causas, como a dispersão na procura dos estudantes ou a capacidade de resposta das entidades. Dez entidades acolhem um máximo de dois estudantes por edição (14,5%). O acolhimento de mais de dois estudantes é residual, verificando-se em apenas duas entidades (1,4% e 2,9%, respetivamente). Desde o ano letivo de 2021-2022, os alunos são previamente inquiridos sobre a sua preferência, a fim de permitir à coordenação identificar situações em que há mais estagiários do que vagas. Se acontecer, sucede-se uma conversa com os alunos para ver se, por iniciativa própria, reajustam as suas escolhas. De seguida, os alunos enviam o seu CV para verificar se corresponde às expectativas das entidades de estágio.

Segue-se, no Quadro 5, a identificação das entidades mais produtivas no que respeita ao acolhimento de estagiários. Os resultados referem-se ao número total de estagiários recebidos desde o início do programa.

#### Quadro 5 – Entidades mais produtivas no acolhimento de estagiários

	Total estudantes
Universidade Politécnica de Macau – Laboratório de tradução automática	21
Journey Academy	16
Biblioteca Campus 1 (ESECS-IPLeiria)	7
Embaixada de Portugal na China	6
Instituto Confúcio da Universidade do Porto	6
Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa	6
Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro	6

Em conjunto, as entidades identificadas no Quadro 5 foram responsáveis pelo acolhimento de 42,2% dos estagiários. Comparando os Quadros 4 e 5, compreende-se que as entidades mais produtivas colaboraram várias vezes com o programa de estágios. O Laboratório de tradução da UPM, que surge em primeiro lugar no Quadro 5, é a entidade mais consistente nas duas perspetivas. Regista seis participações e, em cada uma delas, recebeu três ou mais estudantes. Segue-se a *Journey Academy*, que acolheu um elevado número de estudantes nas três colaborações sucessivas com o programa de estágios.

A Biblioteca da ESECS – IPLeiria recebe a visita de números significativos de estudantes do Campus 1, dos quais se destacam, pela sua frequência, os estudantes chineses. Por essa razão, a tradução de informação publicada pela Biblioteca e a catalogação de materiais redigidos em chinês revela-se essencial no acolhimento desses alunos, especialmente dos recém-chegados.

O último fator a explorar na caracterização das entidades diz respeito à sua área de atuação, dados que – para efeitos do presente estudo – se baseiam na informação publicamente acessível nos *sites* das entidades, geralmente nos separadores de Missão-Visão-Valores ou de Serviços-Atividades. Ficaram excluídas desta análise 10 entidades que não dispõem de *site* (pelo menos, no momento em que desenvolvemos a nossa análise). O universo de estudo limita-se, assim, a 59 entidades de estágio. Os resultados podem ser conferidos no Quadro 6. Note-se que os resultados não são mutuamente exclusivos, podendo uma mesma entidade desenvolver atividades em mais do que uma área.

### Quadro 6 – Principais áreas de atividade das entidades de estágio

	N.º	%
Tradução / Interpretação	22	37,3%
Relações Bilaterais	16	27,1%
Educação	13	22,0%
Outras áreas	23	39,0%

A tradução/interpretação e as relações bilaterais entre Portugal e a China, enquanto áreas principais do curso, encontram-se claramente refletidas nas opções de estágio dos estudantes. Cerca de um terço das entidades (37,3%; 22 ocorrências) desenvolve atividades do primeiro tipo. As entidades que apostam explicitamente nas relações bilaterais a nível político, económico e/ou jurídico perfazem 27,1% (16 ocorrências).

Deixamos um breve apontamento relativamente às entidades que promovem a tradução/interpretação. Das 22 entidades identificadas, nove centram-se especificamente no par PT-ZH e ZH-PT, sendo que as restantes 13 operam com um leque alargado de pares de língua, que pode incluir, ou não, as línguas do curso (cf. Quadro 7). Verifica-se, assim, uma certa ambivalência nas escolhas dos estudantes. Enquanto alguns estudantes procuram aprofundar as suas competências tradutoras em ZH-PT, em concreto; outros visam sobretudo conhecer e familiarizar-se com o mundo da tradução profissional e com as várias fases, tarefas e intervenientes associados à execução de projetos de tradução, independentemente das línguas específicas.

### Quadro 7 – Pares de línguas trabalhadas pelas entidades

Especificamente PT-ZH/ZH-PT	Leque abrangente de línguas
Câmara de Comércio e Indústria Luso-Chinesa	AP Portugal
Instituto Confúcio – Universidade de Aveiro	Boss Translation
Instituto Confúcio – Universidade de Coimbra	Boutique Translation
Instituto Confúcio – Universidade de Lisboa	CSOFT International
Livros do Meio	Global Voices – Translation Agency & Translation Services
MNE; Embaixada de Portugal em Pequim	Go4word, Tradução, Interpretação e Audiovisuais, Lda
Open China	Iberia Universal, Lda
Orient Way	Letrário, Translation Service
Portal Martim Moniz	Multilingual Europe
Universidade Politécnica de Macau – Laboratório de tradução automática	Neusoft Corporation
	Smartidiom
	Upwords

Um resultado particularmente interessante diz respeito à presença de entidades que se dedicam à área da educação. Trata-se de 13 ocorrências (23,7%), podendo estas entidades oferecer o ensino da língua chinesa, da língua portuguesa ou de outros conteúdos. As entidades surgem discriminadas no Quadro 8, assinalando-se, em particular, as que promovem cursos de chinês para falantes de outras línguas, de acordo com as informações prestadas nos *sites* oficiais.

### Quadro 8 – Oferta de aulas de chinês pelas entidades

IC-UL	SIM
IC-UP	SIM
IC-UA	SIM
IC-UC	SIM
Câmara de Comércio e Indústria Luso-Chinesa	SIM
Portal Martim Moniz	SIM
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Tecnologia de Setúbal	SIM
BabyBus (Fujian) Network Technology Co., Ltd.	SIM
Fundação Oriente	NÃO
Observatório da China – Associação para a Investigação Multidisciplinar de Estudos Chineses	NÃO
International Sharing School – Madeira, Lda	NÃO
Colégio Conciliar Maria Imaculada	NÃO
Journey Academy	NÃO

O interesse mútuo pelo ensino de português na China e pelo ensino de chinês em Portugal tem vindo a crescer consideravelmente nos anos mais recentes. Se, por um lado, já existem mais de 50 universidades na China a ensinar PLE (Instituto Camões em entrevista a *Diário de Notícias*, 2020), por outro, o número de alunos chineses a enveredar em instituições de ensino portuguesas já ultrapassa os 4000 (número relativo ao ano letivo de 2019/2020, publicado pelo Perfil do aluno da DGEEC). Representativo deste interesse crescente pela língua e cultura chinesa é, também, o Projeto-piloto de oferta do mandarim no ensino secundário, implementado desde 2015/2016. A transversalidade de idades de aprendentes de mandarim desencadeia uma relação de oferta/procura formativa cada vez mais proeminente, justificando o interesse dos estagiários na área, mesmo não se tratando de uma linha de força da licenciatura em TIPC.

Há ainda 23 entidades (39%) cuja área de atividade principal – de acordo com os *sites* oficiais – não incide sobre nenhuma das áreas anteriormente identifica-

das. Incluem-se, nestes grupo, alguns órgãos de poder local (câmaras municipais) e, sobretudo, organizações empresariais, nacionais e internacionais, que atuam em áreas muito diversas, desde a indústria automóvel, a indústria dos moldes, a indústria da pedra natural, serviços imobiliários, investimento, consultadoria, telecomunicações, hotelaria, turismo, desporto ou serviços e equipamento de saúde. Este aparente desfasamento, porém, não significa que não haja oportunidade de o/a estagiário/a colocar em prática as aprendizagens transmitidas no curso. Uma análise caso a caso mostra que todas estas organizações apostam – ou pretendem apostar – no estreitamento de relações (sobretudo comerciais) entre a China, Portugal e eventuais outros países de língua portuguesa. Seguem-se alguns exemplos ilustrativos:

- A Una Seguros é uma marca seguradora nacional muito recente. Resulta da aquisição da operação da Groupama, em Portugal, pelo grupo China Tianying (CNTY).
- Figo Football Academy: O mercado chinês é um mundo de oportunidades, incluindo para o futebol. O projeto Winning League – Figo Football Academy aposta no potencial do futebol chinês e conta, atualmente, com escolas de futebol em 8 cidades chinesas. Os serviços linguísticos bilingues são importantes, sabendo, por exemplo, que o projeto pretende colocar treinadores portugueses a treinar equipas chinesas.
- Hospital da Luz, SA – International Patient Services. Hospital privado controlado pela empresa chinesa Fosun, que se esforça por disponibilizar informação relevante na língua materna dos pacientes. O *site* inclui, assim, uma secção redigida em chinês.
- A Filstone define-se como uma empresa líder na exportação de pedra. Em março de 2021, reforçou a presença dos seus materiais na China com a abertura do primeiro Filstone Center, em Yunfu. No final de 2021, abriu o segundo Filstone Center, em Shuitou, a cerca de 800km de Yunfu.
- A Imowel Real State é uma empresa no setor imobiliário com representantes em Portugal e na China. Compradores, vendedores e investidores chineses forma uma parte fundamental da sua carteira de clientes.

## Discussão

Apresentou-se, na secção anterior, uma caracterização das entidades que têm colaborado com a UC Estágio da licenciatura em TIPC. Trata-se de um estudo exploratório, que deverá – idealmente – ser completado com dados recolhidos junto dos intervenientes (supervisores nas entidades de estágio, estudantes, orientadores académicos) e/ou dos relatórios de estágio elaborados pelos estudantes. Ainda assim, permite desencadear uma reflexão sobre a relevância do estágio, vista na perspetiva dos vários *stakeholders*.

Na perspetiva da coordenação do curso, os resultados mostram, em primeiro lugar, que é importante (continuar a) oferecer a modalidade de estágio e a modalidade de projeto. Embora a maioria dos estudantes opte pelo estágio, há também um número considerável de estudantes que prefere aprofundar competências de tradução e de investigação no âmbito de um projeto. Os resultados permitem também, à coordenação, fazer um balanço positivo do número e diversidade de protocolos que foram estabelecidos ao longo dos últimos doze anos, dispondo o curso atualmente de uma “carteira” alargada de entidades de estágio nacionais e internacionais. Incluem-se aqui múltiplas entidades de elevado prestígio no domínio das relações linguísticas, culturais, comerciais e/ou políticas entre Portugal e a China, bem como organizações especializadas em tradução/interpretação. Várias entidades mostram-se também disponíveis para acolher dois ou mais alunos e/ou para colaborar de forma repetida com o curso. O facto de haver um número significativo de entidades que se dedica ao ensino do mandarim como língua estrangeira afigura-se também significativo. De facto, embora esta área não se encontre contemplada no plano de estudos de TIPC, a coordenação do curso tem – na sequência dos estágios – estudado possibilidades de introdução de *workshops* e seminários que sensibilizem os alunos para as funções letivas. Tal aconteceu, por exemplo, no ano letivo de 2021-2022, no âmbito da primeira Semana de Língua e Culturas Chinesas.

Projetando os resultados para os estudantes, os mesmos demonstram autonomia, maturidade e motivação na escolha das entidades de estágio. A maioria dos estudantes optou por entidades relevantes, i.e., entidades que lhes permitam aprofundar e aplicar os conhecimentos adquiridos no curso e, assim, enriquecer as suas experiências. Ao mesmo tempo, porém, os resultados mostram também a importância do acesso à informação. É importante que os estudantes estabeleçam, para si mesmos, critérios sólidos para escolher as entidades de estágio.

Nem todas as entidades permitirão, pois, aprofundar as mesmas competências. Algumas entidades podem, de resto, estar mais alinhadas com as áreas do curso, em comparação com outras. Infelizmente, e como ficou claro nas nossas pesquisas, nem sempre é fácil obter informação pública para fundamentar o processo de escolha, nomeadamente ao nível dos *sites* das entidades. É importante, assim, que a coordenação do curso continue a disponibilizar aos estudantes informação sobre entidades que já colaboraram no passado, sem excluir a possibilidade de se acrescentarem outras, assim como partilhar a experiência de antigos alunos do curso. Até ao momento, essa informação tem-se restringido a uma lista de nomes e contactos. Este estudo, todavia, permite dados mais detalhados, nomeadamente quanto ao grau de interesse das entidades (mesurável pelo n.º de estudantes acolhidos por ano e no global) ou às áreas de atuação. A carteira de entidades, vista quer em termos quantitativos, como qualitativos, pode ainda ser um indicador da futura empregabilidade dos estudantes. Parece haver, de facto, uma necessidade real no mundo do trabalho atual, de tradutores e intérpretes PT e ZH e de falantes bilingues que tenham, da mesma forma, boas competências interculturais.

Pensando nas relações com as entidades de estágio, o estudo mostra que há múltiplas entidades que colaboram de forma repetida com o nosso programa de estágio. Isso pode ser tomado como um indicador de satisfação, por um lado, e de interesse por (futuros) profissionais especializados, conforme formados no curso de TIPC, por outro. Há ainda várias entidades localizadas na China e/ou geridas por profissionais chineses. Isso pode ser tomado como um indicador de interesse por parte de empregadores chineses em acolher (futuros) profissionais bilingues PT-ZH e ZH-PT, formados por uma instituição portuguesa e com língua materna portuguesa (em complemento a bilingues formados por instituições chinesas e/ou de língua materna chinesa). Constroem-se, desta forma, pontes que fortalecem os laços linguísticos, culturais e económicos entre Portugal e a China.

## Referências bibliográficas

- Álvarez, S. Á., & Antón, M. T. O. (Eds.). (2020). *Perfiles estratégicos de traductores e intérpretes. La transmisión de la información experta multilingüe en la sociedad del conocimiento del siglo XXI*. Granada: Comares.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 219-241.
- Despacho n.º 7610/2012, D. R. n.º 107, 2.ª série de 01-06-2012.

- Dias, G. P., Melo, A. I., Lopes, B., Seabra, D., Brito, E., Costa, M. & Silva, P. (2015). *Os estágios curriculares e o seu impacto na empregabilidade dos licenciados*. Aveiro: UA Editora.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2021). Perfil do aluno 2019/2020. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1275.html>
- Leonídio Paulo Ferreira – Diário de Notícias. (2020, Maio 5). “Na China é impressionante: 50 universidades ensinam português a 5000 alunos”. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/05-mai-2020/na-china-e-impressionante-50-universidades-ensinam-portugues-a-5000-alunos-12138499.html>
- Portal Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Consultado em outubro de 2022. <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/sobre-nos/carreiras-e-oportunidades/estagios-do-mne/estagios-curriculares-pecmne>
- Sousa, L., & da Silva J. T. (2021). O contributo das organizações do terceiro setor para o estudo e divulgação da China em Portugal: o caso do Observatório da China. In C. Morais, G. Zhiyan, J. A. H. Rangel, A. M. Ferreira, M. F. Brasete, R. Mai, R. L. Coimbra (Eds.), *Diálogos Interculturais Portugal-China 2. Vol. I: Rotas e raízes de um diálogo distante* (pp. 361-374). Macau: Instituto Internacional de Macau (IIM) & Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro (IC-UA).
- Ran, A. (2021). Instituto Confúcio como plataforma de intercâmbio cultural na procura do caminho para resultados de sucesso em comum: o caso da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian. In C. Morais, G. Zhiyan, J. A. H. Rangel, A. M. Ferreira, M. F. Brasete, R. Mai, R. L. Coimbra (Eds.), *Diálogos Interculturais Portugal-China 2 Vol. I: Rotas e raízes de um diálogo distante* (pp. 341-348). Macau: Instituto Internacional de Macau (IIM) & Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro (IC-UA).
- Santos, B. J. (09 julho 2018). *Há uma licenciatura do IPL que tem taxa de desemprego zero*. Diário de Leiria.
- S.A. (17 novembro de 2016). *Licenciatura em Português-Chinês/Chinês-Português já formou 130 estudantes em Leiria*. Lusa.

## **Anexo I: Entidades de estágio cooperantes (por ordem alfabética)**

1. AICP Portugal Global – Agência para o investimento e comércio externo de Portugal
2. ANAE – Associação Nacional de Animação e Educação
3. AP Portugal
4. Aukey E-Business Co., Ltd.
5. BabyBus (Fujian) Network Technology Co., Ltd.
6. Biblioteca Campus 1 (ESECS-IPLLeiria)
7. Boss Translation

8. Boutique Translation
9. Branco Carvalho Neto – BCN
10. Câmara de Comércio e Indústria Luso-Chinesa – CCILC
11. Câmara Municipal de Santo Tirso
12. Charlestrong Eng. Tec. & Consulting, Ltd.
13. Chengdu Meimeichen Technology Co., Ltd.
14. Colégio Conciliar Maria Imaculada
15. Consulado Geral de Portugal em Macau (Ministério dos Negócios Estrangeiros)
16. Consulado Geral de Portugal em Xangai (Ministério dos Negócios Estrangeiros)
17. CSOFT International
18. Discoverycircle – Unipessoal, Lda
19. Embaixada de Portugal na China (Ministério dos Negócios Estrangeiros)
20. Figo Football Academy
21. Filstone – Comércio de Rochas, S.A.
22. Fosun Iberian Investment Department
23. Fundação Oriente (Museu de Oriente)
24. Global Languages School – Macau
25. Global Voices – Translation Agency & Translation Services
26. Go4word, Tradução, Interpretação e Audiovisuais, Lda
27. Hospital da Luz, S.A.
28. Ibéria Universal, Lda
29. IMI Cornelius Deutschland GmbH
30. Imowel Real Estate
31. Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro
32. Instituto Confúcio da Universidade de Coimbra
33. Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa
34. Instituto Confúcio da Universidade do Porto
35. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Tecnologia de Setúbal
36. International Sharing School – Madeira, Lda
37. JABA Ibéria, Lda
38. Journey Academy
39. Kika Tech, Inc

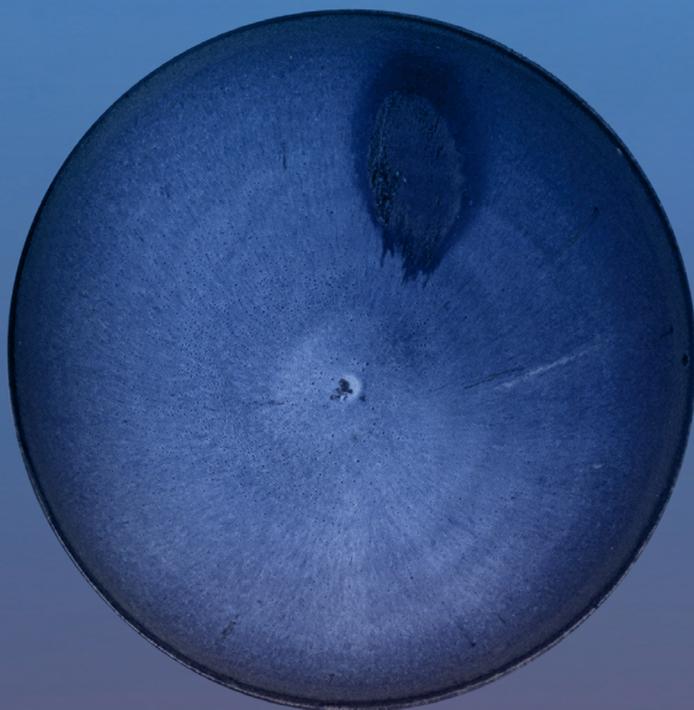
40. Koram Games, Ltd.
41. KSHG – Real Estate Investments
42. Lena Hotéis e Turismo
43. Letrário, Translation Services
44. Livros do Meio
45. Longway – Travel & Consulting, Unipessoal Lda
46. Moldetipo II – Engineering Moulds and Prototypes, Lda
47. Multilingual Europe
48. Município de Alcobaça – Unidade de Turismo e Cultura
49. Neusoft Corporation
50. Observatório da China – Associação para a Investigação Multidisciplinar de Estudos Chineses
51. Open China
52. Orient Way, Lda
53. Portal Martim Moniz
54. Renzhen Keji (Sichuan) Company
55. Sierra Portugal, S.A.
56. Sílabas e cardinais
57. Smartidiom
58. Sport Lisboa e Benfica
59. Teckel Medical S.L.
60. Telmo Duarte – Comércio de Pedras Naturais, S.A.
61. Toyota Caetano Portugal, S.A.
62. Turlux
63. UNA Seguros, S.A.
64. Universidade Politécnica de Macau – Laboratório de Tradução Automática Chinês/ Português/ Inglês
65. Upwords, Lda
66. UR Home Portugal
67. Varzim Sol – Turismo, Jogo e Animação, S.A.
68. Yantex (Yantai) – Precision Textile Accessories Co., Ltd.
69. Yuao Holding Co., Ltd.





# Concurso *Artes em diálogo*

Prémio Instituto Confúcio 2022



# Artes em Diálogo 艺术对话

## Prémio Instituto Confúcio 2022 孔子学院大奖

### Tema

A edição de 2022 tem como tema a criação artística inspirada em motivos da cerâmica chinesa e portuguesa para serem reproduzidos em lenços de seda, bem como em outros artefactos de *merchandising*.

### Datas importantes

Entrega de trabalhos: até 15 de julho de 2022  
Anúncio dos premiados: 9 de setembro de 2022  
Entrega dos prémios: 28 de setembro de 2022

### Regulamento

[www.ua.pt/iconfucio](http://www.ua.pt/iconfucio)

### 主题

2022 年度的比赛主题为：以中葡陶瓷纹样为灵感的艺术创作在丝巾等手工艺品中的应用。

### 重要日期

作品提交截止日期：2022年7月15日  
获奖名单公布日期：2022年9月9日  
奖品颁发日期：2022年9月28日

### 比赛规则

详见阿威罗大学孔院网站。



DECA | ua departamento de  
comerciação e arte  
universidade de aveiro



## Concurso Artes em diálogo

### Prémio Instituto Confúcio 2022

O concurso *Artes em Diálogo – Prémio Instituto Confúcio* é uma iniciativa do Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro (IC-UA) que tem por objetivo promover o diálogo intercultural e contribuir para melhorar a compreensão mútua e a amizade entre a China e Portugal, através da divulgação e reconhecimento de trabalhos inspirados nas culturas chinesa e portuguesa.

A edição de 2022 teve como tema a criação artística inspirada em motivos da cerâmica chinesa e portuguesa para serem reproduzidos em lenços de seda, bem como em outros artefactos de *merchandising*.

Após a apreciação das 18 obras a concurso (17 da China e uma de Portugal), de acordo com as condições e critérios exigidos no regulamento e no edital, o júri decidiu, por unanimidade, premiar os trabalhos abaixo indicados. O resultado do concurso foi anunciado no dia 9 de setembro de 2022, e os prémios foram entregues em ato público dotado de solenidade e de divulgação adequadas, no dia 28 de setembro de 2022, dia de Confúcio.

**Cartaz da autoria de Nuno Dias** (página ao lado).

Combina a imagem de uma peça de cerâmica chinesa da Dinastia Jín, do século XII, com a de uma andorinha de cerâmica portuguesa, concebida por Bordallo Pinheiro, em finais do século XIX.



# 1.º Prémio

## 一等奖

### Emoções quentes 热烈的

#### Fanrui Yuan

Universidade de Ciência  
e Tecnologia de Macau  
florence0701@163.com

#### Junyan Ren

Academia Chinesa  
de Belas Artes de Xiangshan  
746212817@qq.com

#### Linshu Wang

Academia Chinesa  
de Belas Artes de Xiangshan  
2306243350@qq.com

“Aqueles que partilham as mesmas aspirações não estão longe das montanhas e do mar”. Embora a China e Portugal se situem nos extremos oriental e ocidental dos continentes asiático e europeu, a antiga civilização da China, com a sua longa história cultural, e Portugal, com a sua cultura inclusiva, estão entrelaçados e as suas culturas espalhadas pelo mundo.

Colocamos o lenço de seda numa cidade cheia de traços culturais chineses e portugueses, onde os povos chinês e português são felizes e trocam as suas culturas. A distância não é um problema, uma vez que as culturas chinesa e portuguesa estão a tornar-se cada vez mais inclusivas à medida que os tempos avançam, e esta peça é inspirada nas duas culturas. Portugal tem um clima ameno e húmido durante todo o ano, com uma longa linha costeira de alta qualidade, e a sardinha tornou-se um dos ícones culinários dos portugueses, um alimento essencial para as pessoas nas festas populares. Junho é o mês dos Festivais da Sardinha Portuguesa, culturalmente representativos em Portugal.

Muitos elementos de porcelana são utilizados em toda a obra. No canto inferior esquerdo da imagem, está representada a cerâmica chinesa. No canto superior esquerdo da cena, está representada a cerâmica da 'Vista Alegre', semelhante à porcelana chinesa azul e branca da dinastia Ming. A porcelana portuguesa é não só uma escolha estética, mas também um reflexo da sociedade e da cultura. A cerâmica portuguesa é conhecida em todo o lado e é um dos principais símbolos de Portugal. No canto superior direito da cena, a mascote portuguesa, o galo de Barcelos, é utilizada como um símbolo de justiça e boa sorte.



Figura 1 - Padrão isolado.

PORTUGAL

CHINA

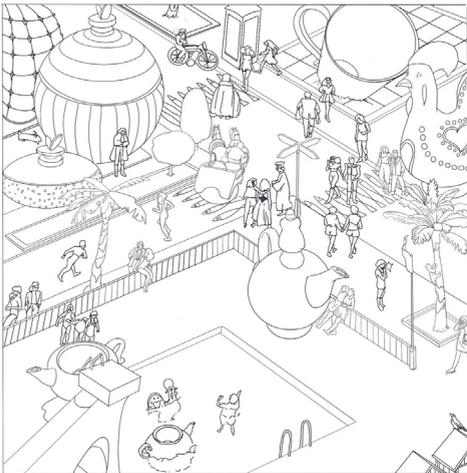


Figura 2 – Pormenores do padrão.



## 2.º Prémio

### 二等奖

#### Gene da China

#### 瓷血脉

##### Sun Xiaowan

Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau  
2308980799@qq.com

##### Chen Tianyang

Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau  
wuyidodo@sina.com

O ADN é a molécula que compõe as instruções genéticas que guiam o desenvolvimento biológico e o funcionamento da vida. É o mensageiro da continuação da vida. O intercâmbio cultural sino-português está vivo, e o intercâmbio da cultura da porcelana é tão importante como os genes para a continuação da vida, que está profundamente a fluir no sangue e integrado na raiz, que tem uma longa história e está sempre a inovar e a desenvolver-se.

A introdução em massa da porcelana chinesa azul e branca em Portugal deve remontar ao século XVI. Envolvemos os padrões de porcelana portuguesa em torno da estrutura em hélice do ADN, e os padrões desenhados no prato de porcelana azul e branca (porcelana de *Kraak*) representam as células. Tal como as células se dividem e produzem as novas células, assim também a porcelana azul e branca trouxe a cultura chinesa para Portugal, dando origem a uma nova cultura de manufatura da porcelana portuguesa; e a estrutura espiral do ADN nas células permanece estável, tal como os espíritos e os encantos da porcelana chinesa azul e branca permanecem eternos, tanto na China como em Portugal. Com este trabalho, esperamos representar simbolicamente o entrelaçamento das culturas chinesa e portuguesa, independentemente das fronteiras ou da distância que separam os dois países, e desejamos que a amizade entre o povo chinês e o povo português seja eterna.

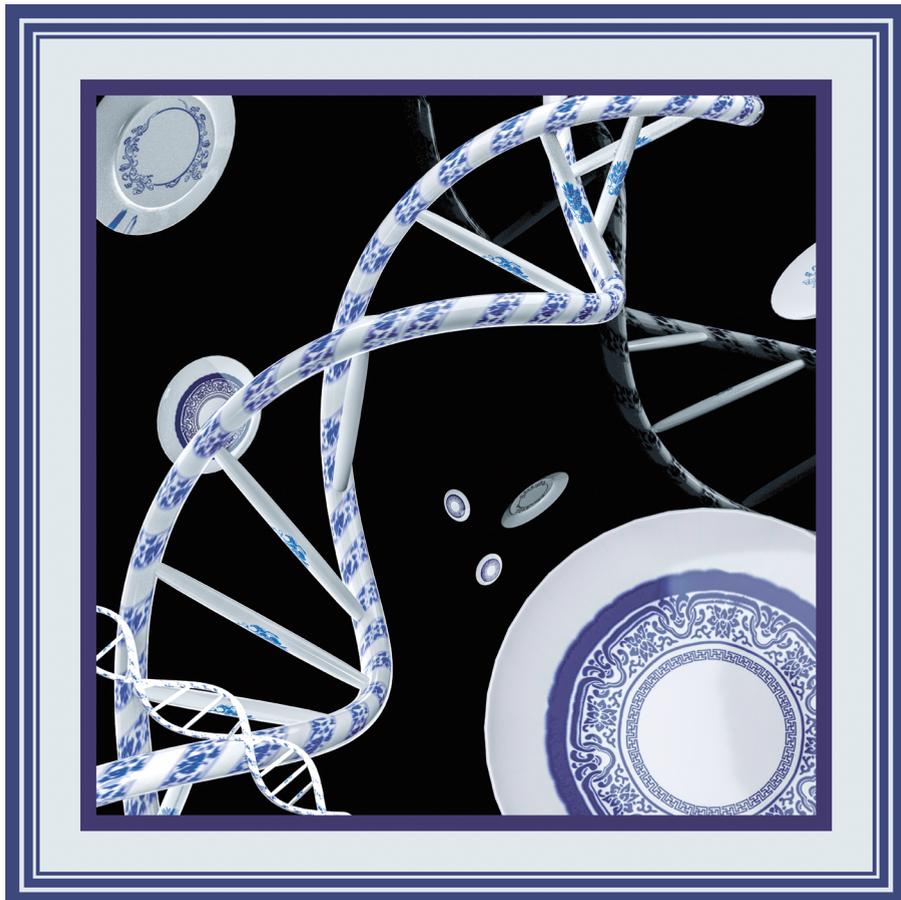


Figura 1 - Padrão isolado.

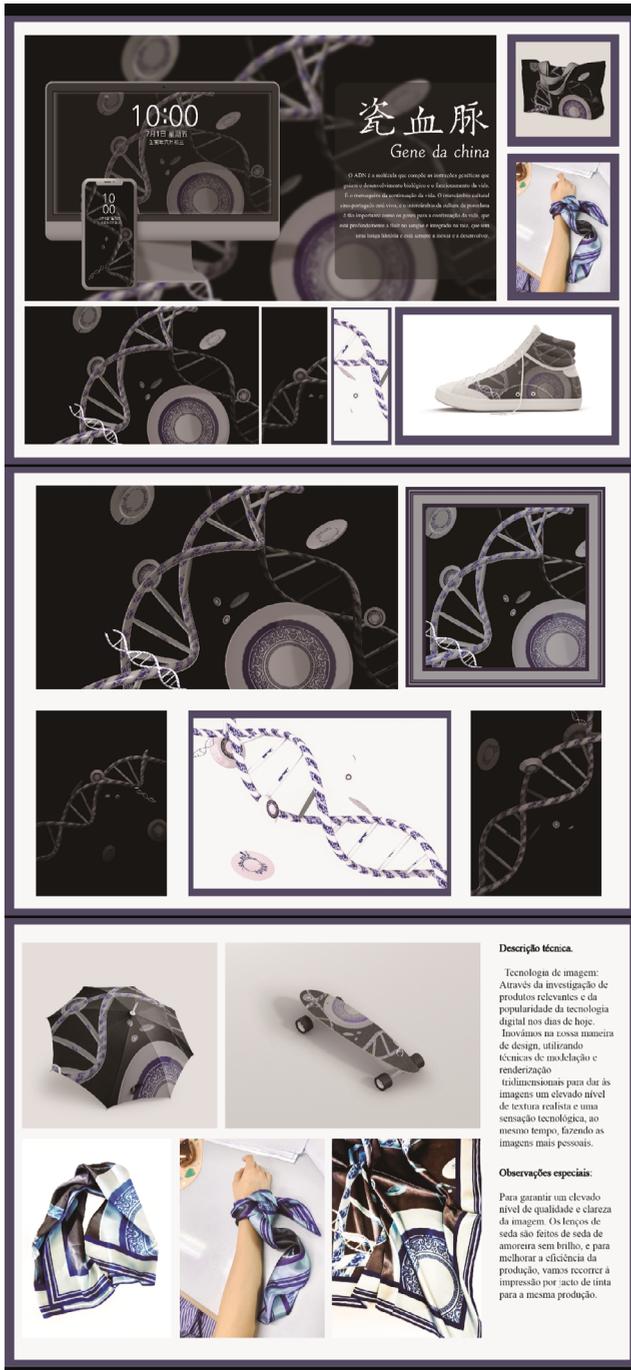


Figura 2 – Aplicações em objetos de *merchandising*.



## 3.º Prémio

### 三等奖

#### Ao Dragão, regressar 龙之回归

Margarida Alexandre

margarida.c.alex@hotmail.com

Com o título “Ao Dragão, regressar”, este trabalho combina elementos tradicionais das cerâmicas portuguesa e chinesa, que surgem harmoniosamente representados num formato quadrangular. Como elementos correspondentes à cerâmica portuguesa, encontram-se as cornucópias e os florais, presentes em loiças, faianças e azulejos. Além destes dois elementos, destaca-se também a presença das tradicionais andorinhas de Bordallo Pinheiro.

No que respeita aos elementos da cerâmica chinesa, o padrão apresenta uma forma circular ao centro, constituída por padrões e motivos frequentemente representados na porcelana azul chinesa, como é o caso das nuvens e das flores de lótus. Ao centro está representado outro famoso elemento da cerâmica chinesa: o dragão sobre o mar, acompanhado pelo ideograma 禄 (lù), símbolo da prosperidade e da boa sorte.

Como requerido pelo regulamento, na normalização da proposta em folha A1 apresenta-se o padrão isolado (fig. 1), assim como alguns exemplos da sua aplicação em objetos de *merchandising* (figs. 2, 3, 4 e 5). São quatro as propostas de aplicação em objetos de *merchandising*:

- Aplicação 1 – Lenços de seda;
- Aplicação 2 – Caneca ou copo porta-lápis;
- Aplicação 3 – Mala de pano (*tote bag*);
- Aplicação 4 – Cadernos ou agendas.

É de notar que nestas propostas de aplicação do padrão, todos os objetos apresentados possuem fundo branco. No entanto, também possível colocar o padrão em estrutura de grelha de forma a cobrir toda a parte exterior dos objetos.



Figura 1 - Padrão isolado.

①



Figura 2 - Aplicação em lenço de seda.

②



Figura 3 - Aplicação em caneca ou copo porta-lápis.

③



Figura 4 - Aplicação em mala de pano (tote bag).

④



Figura 5 - Aplicação em cadernos ou agendas.

