



Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras

Politicamente incorreto:
será o mundo dos políglotas?

Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras

Atas do III Colóquio Internacional
de Línguas Estrangeiras (CILE)

Comissão editorial

Alexia Dotras Bravo

Ana Maria Alves

Cláudia Martins

Elisabete Mendes Silva

Isabel Chumbo

Dezembro 2020

Ficha técnica

Título: Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras
Atas do III Colóquio Internacional de Línguas Estrangeiras

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2020

Comissão editorial: Alexia Dotras Bravo *Instituto Politécnico de Bragança*
Ana Maria Alves *Instituto Politécnico de Bragança*
Cláudia Martins *Instituto Politécnico de Bragança*
Elisabete Mendes Silva *Instituto Politécnico de Bragança*
Isabel Chumbo *Instituto Politécnico de Bragança*

Capa: Soraia Maduro

Produção: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

ISBN: 978-972-745-284-2

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/22065>

Comissão científica

Alexia Dotras Bravo – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Cláudia Gonçalves – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Portugal
Ana Cristina Mendes – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal
Ana Isabel Moniz – Universidade da Madeira, Portugal
Ana Maria Alves – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Blanca Ripoll Sintes – Universidad de Barcelona, Espanha
Carla Gomes – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Portugal
Carlos Pazos-Justo – ILCH, Universidade do Minho, Portugal
Cláudia Martins – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Diego Santos Sánchez – Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Dominique Faria – Universidade dos Açores, Portugal
Dominique Guillemin – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Elisabete Mendes Silva – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Fernando Ferreira Alves – Universidade do Minho, Portugal
Graça Bigotte Chorão – ISCAP, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Isabel Chumbo – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Joana Aguiar – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
José Ignacio Vázquez Diéguez – Universidade da Beira Interior, Portugal
Luciana Cabral Bessa – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Manuel Moreira da Silva – ISCAP, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Margarida Coelho – ESTG, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Margarida Morgado – ESE, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
María Antonia Mezquita Fernández – Universidad de Valladolid, Espanha
María del Carmen Arau Ribeiro – Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Mark Daubney – ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Marta Saracho Arnáiz – Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Maria de Jesus Cabral – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal
Sofia Bergano – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Reinaldo Silva – Universidade de Aveiro, Portugal
Zaida Vila Carneiro – Universidad de Castilla-La Mancha, Espanha

Comissão organizadora

Alexia Dotras Bravo

Ana Maria Alves

Cláudia Martins

Dominique Guillemain

Elisabete Mendes Silva

Isabel Chumbo

Prefácio

O III Colóquio Internacional de Línguas Estrangeiras (CILE), realizado em outubro de 2019, cujas atas se apresentam neste volume, subordinou-se à seguinte temática: “Politicamente incorreto: será o mundo dos políglotas?”. O título do volume – Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras – representa uma extensão da sigla do Colóquio, porque surge como pertinente e representativa da abrangência deste Encontro Internacional e consentânea com os objetivos subjacentes ao mesmo. As múltiplas expressões das línguas estrangeiras assumem, por isso, uma importância incontornável no mundo atual, tendo igualmente constituído elementos de reconhecido mérito e influência.

Ao longo da história, várias línguas se assumiram como *lingua franca* pela conquista, pelo comércio e pela conversão religiosa (cf. Ostler, 2011), inevitavelmente associadas à construção de impérios. Vejam-se os exemplos do grego, latim, português, espanhol, alemão, francês e inglês. Tal evidência resultou numa uniformização linguística, cultural e política, ainda que a par destas coexistissem as línguas vernáculas.

A valorização das culturas nacionais, sob os auspícios do pluralismo cultural herderiano, ganhou novo fôlego com a recuperação de tradições e costumes, da literatura tradicional, muitas vezes de pendor regionalista (cf. Contos dos Irmãos Grimm, o Romancelheiro de Almeida Garret, Rimas y leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer ou os Cuentos de Encantamiento de Fernán Caballero), e das variedades linguísticas consideradas exóticas. No entanto, e paradoxalmente, nasce também a noção de norma padrão ou de prestígio que faz parte do discurso das nações em processo de afirmação, ou seja, se por um lado se defendem as peculiaridades linguísticas, por outro, procura-se abafá-las para que estas sejam substituídas pelas línguas nacionais em emergência. Com o desenvolvimento do método comparativo e a descoberta das famílias das línguas (com base no seu parentesco), impõe-se também um processo de prescritivismo linguístico que só se vai paulatinamente desconstruindo durante o século XX.

Com base nestes novos princípios, começa a falar-se de línguas de prestígio (ou prestigiadas) a par de línguas minoritárias (ou menorizadas) social ou culturalmente, criando-se estigmas linguísticos que pouco favorecem o convívio transcultural e translinguístico. O prestígio inerente a determinadas variedades em nada se relaciona com categorias morais ou éticas, mas antes com a ideologia de que destas emana. No contexto atual, o inglês, como uma das últimas *lingua franca*, impõe-se nas organizações internacionais e multinacionais como a ponte linguística preferencial, sem esquecer a forte presença comercial do chinês na economia internacional. O uso de uma língua única leva-nos a questionar se esta postura não será politicamente incorreta, demasiado redutora de uma realidade por natureza multilinguística, poliédrica, transnacional e nómada. Nesta linha de pensamento, apresentamos o desafio de contrariar esta tendência monolingüística e uniformizadora, valorizando também todas as línguas e culturas sem preconceitos.

Esta foi a premissa principal que norteou o debate do III CILE, em 2019, uma vez que acreditamos que a aprendizagem de uma panóplia de línguas e culturas

estrangeiras pode abrir portas ao diálogo, ultrapassar fronteiras, tender pontes em conflitos e enriquecer culturas. No mundo atual, que afirma fronteiras e reafirma identidades para ultrapassar a desconexão e a incomunicabilidade, acreditamos no poliglotismo natural dos espaços transfronteiriços, no cosmopolitismo cultural secular e na porosidade dos mesmos, apesar da globalização tão marcada no mundo digital.

Atualmente, já não basta falar uma só língua estrangeira, a globalização, a “desterritorialização”, a “deslocação” das migrações, da diáspora e do exílio exigem que sejamos políglotas capazes de nos exprimirmos para estabelecer relações interculturais e, como afirma Edward Said (2005, p. 141), cultivar a percepção da diversidade em termos de diferentes mundos e tradições. Na visão de Aínsa (2015), somos políglotas porque todos somos estrangeiros nesta sociedade transcultural, passageiros em trânsito de um cronótopo que nos faz nômadas, errantes e mestiços num mundo em eterno presente fugaz. Os benefícios do multilinguismo são enormes para nos auxiliar a ultrapassar o fosso linguístico entre culturas. A língua deixa de ser pátria porque todas elas serão meramente temporárias (Said, 1996, p. 76). Atravessar fronteiras leva a romper barreiras de pensamento e de experiência, levando-nos a despertar para uma aprendizagem plural de línguas, para a reconquista da Torre de Babel.

No III CILE, foram propostos diversos temas e tópicos para discussão, dos quais os seguintes se encontram abrangidos nas presentes atas:

- **Os escritores políglotas**
- **A força das línguas mortas**
- **Monolinguismo vs. Plurilinguismo**
- **LE/cultura, memória e identidade**
- **Tradução e ensino das LE**

A todos os autores expressamos os nossos agradecimentos pela colaboração e disponibilidade manifestadas na publicação¹ dos seus textos.

A Comissão Editorial

Referências

- Aínsa, F. (2015). *Palabras nômadas. Nueva cartografía de la pertenencia*. Madrid-Frankfurt: Editorial Iberoamericana Vervuert.
- Ostler, N. (2011). *The Last Lingua Franca. The Rise and Fall of World Languages*. Arlington, U.S.: Adult PBS.
- Said, E. W. (1996). *Des intellectuels et du pouvoir*. Trad. Paul Chemla. Paris : Seuil.
- Said, E. W. (2005). *Humanisme et démocratie*. Trad. Christian Calliyannis. Paris: Fayard.

¹ Todos os textos foram submetidos ao processo de dupla revisão cega por pares.

Índice

Comissão científica	3
Comissão organizadora.....	4
Prefácio	5

Escritores políglotas

Eruditos políglotas: de Carolina Michaëlis a Francisco Manuel Alves e a sua relación coa cultura galega.....	11
Alexia Dotras Bravo	
Le polyglottisme pour l'ouverture des frontières Regards de Stefan Zweig et Romain Rolland	23
Alves Ana M.	
When Languages and Cultures Die Every Day: Jorge de Sena's Sagacious Insight within the Framework of Portuguese American Literature	31
Reinaldo Silva	

A força das línguas mortas

Dead or Alive? A Brief Study on The Retranslation of Ancient Classics.....	53
Laura Del Valle Acevedo	

Monolingüismo versus Plurilingüismo

Quando uma língua não é suficiente: exemplos de <i>code-switching</i> na comunicação online	67
Joana Aguiar	
Plurilingüismo em Portugal: o ideal e o real.....	77
Judite Carecho	
Rute Soares	

Línguas Estrangeiras: Cultura, Memória e Identidade

Proyección de la(s) cultura(s) española(s) en Portugal. Contribución a partir del análisis de la programación cultural del Instituto Cervantes de Lisboa.....	109
Carlos Pazos-Justo	
Álvaro Iriarte Sanromán	
Rebeca Castañer Berenguer	

Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras

A importância da leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira..... 123
Filipa Raquel Veleda Santos

**“Vamos ter de voltar a aprender a ter tempo livre”:
as perífrases verbais portuguesas na tradução..... 137**
Judite Carecho
Rute Soares

***Tradução Sob Investigação: uma proposta metodológica para o ensino da
tradução no contexto do ensino superior 161***
Fernando Ferreira Alves

**A audiodescrição nas artes performativas:
caso prático no Teatro de Bragança..... 173**
Joana Casca
Leila Lacerda Baia
Cláudia S. N. Martins

Los marcadores discursivos en El laberinto del fauno y su traducción al chino ... 189
Xiaoran LIU

Detalhes de Vestuário - Abordagem Terminológica à Linguagem Têxtil..... 211
Helena Silva
Manuel Silva

Escritores políglotas

Eruditos políglotas: de Carolina Michaëlis a Francisco Manuel Alves e a súa relación coa cultura galega

Alexia Dotras Bravo

alexia@ipb.pt

*Instituto Politécnico de Bragança / Centro de Literatura Portuguesa
Portugal*

Resumo

Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925), unha das máis importantes romanistas europeas, coñecida nos estudos galegos polos seus acertados traballos sobre lírica galaico-portuguesa, legou a súa biblioteca persoal á universidade de Coimbra, da que foi a primeira profesora. Dona Carolina ten correspondencia con Manuel Casás, Presidente del Instituto Coruñés de Estudios Gallegos, despois Presidente de la Real Academia Galega (1942-1960), con Manuel Murguía, marido de Rosalía de Castro, con Ramón de Araña e outros intelectuais galegos, alén dunha pequena biblioteca en galego. Pola outra banda, Francisco Manuel Alves (1865-1947), un dos etnógrafos, filólogos, arqueólogos e historiadores máis importantes de Portugal, centrado no estudo de terras transmontanas, porque era oriúndo de Bragança, legou a súa biblioteca persoal ao instituto de secundaria máis antigo da cidade, o *Liceu*, onde encontramos unha trintena de obras (libros e artigos) de temática galega ou comparada galaico-portuguesa. Ademais, a grande cantidade de cartas que recibiu encóntranse no museo etnográfico, Abade de Baçal. O estudo das bibliotecas e cartas - na medida do posible - de ambos eruditos, na relación coa cultura galega, permitiranos reflexionar e extraer conclusións interesantes sobre a porosidade das fronteiras, as culturas trasfronteirizas, a vinculación entre linguas minorizadas e oficiais e proxectar luz sobre os seculares elos entre Portugal e Galicia, xa na fronteira e interior, xa no litoral.

Palabras clave: Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Francisco Manuel Alves, bibliotecas persoais, correspondencia postal, cultura galaico-portuguesa.

Abstract

Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925), one of the most important European novelists, known in Galician studies for her successful works on Galician-Portuguese lyric, bequeathed her personal library to the University of Coimbra, of which she was the first professor. Dona Carolina exchanged letters with Manuel Casás, President of the Instituto Coruñés de Estudios Gallegos, later President of the Real Academia Galega (1942-1960), with Manuel Murguía, husband of Rosalía de Castro, with Ramón de Araña and other Galician intellectuals, in addition to a small library in Galician. On the other hand, Francisco Manuel Alves (1865-1947), one of the most important ethnographers, philologists, archaeologists and historians in Portugal, focused on the study of the lands of Trás-os-Montes, because he was born in Bragança, bequeathed his personal library to the oldest high school in the city, the *Liceu*, where we find around thirty works (books and articles) on Galician or comparative Galician-Portuguese theme. Also, the large amount of letters he received are in the ethnographic museum, Abade de Baçal. The study of libraries and letters - as far as possible - of both scholars, in relation to Galician culture, will allow us to reflect and draw interesting conclusions about the porosity of borders, cross-

border cultures, the link between minority and official languages and shed light on the secular links between Portugal and Galicia, either on the border and inland, or on the coast.

Keywords: Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Francisco Manuel Alves, personal libraries, postal correspondence, Galician-Portuguese culture.

1. Introducción

Neste traballo preténdese vincular dous estudosos das letras portuguesas que, aínda que forman parte da mesma época do positivismo científico nas áreas humanas e sociais, non presentan traballos en común, mais si unha forma de encarar o estudo de Portugal e a elevación do mesmo a partir de finais do século XIX: “É neste quadro que emerge a figura do Abade de Baçal, ao lado de grandes figuras do clero do seu tempo e continuando uma genealogia de padres que contribuíram para a construción da alta cultura nacional e da sua região” (Franco, 2017, p. 93), e incluso son postos no mesmo nivel na historia dos eruditos portugueses por Eduardo Lourenço, en *O labirinto da saudade. Psicanálise mítica do destino português*, de 1978, tal como sinala o mesmo autor (p. 97). Sen embargo, mesmo sen formar parte dun núcleo intelectual común, ambos senten a cultura galega próxima, por vontade propia ou por encontro casual no camiño do coñecemento da identidade portuguesa. Para saber cal é a fórmula de achega de cada un, serán analizadas as bibliotecas persoais dos dous, no Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra o legado de dona Carolina e na Escola Secundária Emídio Garcia de Bragança o legado do abade de Baçal, para dar a coñecer patrimonios bibliográficos e epistolares lusos ligados coa cultura galega, reconstruír a relación cos axentes culturais galegos, a visión derivada da mesma e a interconexión das identidades galegas, portuguesas e castelás. Súmase tamén as cartas de dona Carolina con persoeiros galegos, acceso máis difícil no caso do erudito transmontano, por seren moitas e aínda sen a dixitalización completada.

Carolina Michaëlis de Vasconcelos (15 de marzo de 1851, Berlín – 16 de novembro de 1925, Porto) foi unha erudita alemá, nada en Berlín e portuguesa de adopción polo seu matrimonio co musicólogo e historiador da arte Joaquim de Vasconcelos en 1876. Filla dunha familia intelectual (seu pai foi profesor universitario), formouse de maneira autodidacta, orientada polo romanista Goldbeck (Delille, 2009), sendo unha referencia no mundo intelectual de Coimbra.¹ Estudiaría, por tanto, elementos lingüísticos e literarios do español e do portugués, pero tamén coñecía o catalán e o galego, como vou demostrar grazas ao seu legado, conservado na Universidade de Coimbra, no Centro de Literatura Portuguesa.

O seu primeiro traballo científico remóntase a 1867, con tan só 16 anos, que

¹ O proxecto remóntase a 2009, pero xa viña desde os anos oitenta e continúa até a actualidade (Delille 1985, 2007, 2013), cando a profesora da universidade de Coimbra coordinou unha exposición itinerante sobre a súa vida e obra, bibliográfica e documental, organizada pola Biblioteca Geral e a Facultade de Letras da universidade de Coimbra. Existe unha variada biobibliografía de Carolina Michaëlis de Vasconcelos, que está moi ben recollida na páxina do Centro Virtual Camões: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biografias/cmvasconcelos.html>. Foi magnificamente dirixido por Manuela Delille e que me permitiu consultar e analizar as cartas aquí descritas, agradecendo por isto á profesora Delille e a dra. Isabel Marques pola súa atenta e profesional amabilidade.

consistía nunha recensión a un libro de Mussafia sobre a lenda de Crescentia. Desde 1876 vive en Portugal dedicándose a estudos lusitanos. En 1911 é convidada invitada para dar clases de Literatura Alemá na Facultade de Letras de Lisboa, pero acaba por solicitar o traslado para Coimbra para non estar tan lonxe da súa familia e residencia, establecida no Porto. Até o 5 e 6 de febreiro de 1925 imparte as súas clases en Coimbra e morre o 16 de novembro do mesmo ano.

Por outro lado, Francisco Manuel Alves (Baçal, Bragança, 9 de marzo de 1865 – Baçal, Bragança, 13 de novembro de 1947) foi o abade de Baçal, Director do Museo Regional (1925-1935) autor das *Memórias arqueolóxico-históricas do distrito de Bragança* (1909-1947). Os seus intereses céntranse na etnografía, filoloxía, arqueoloxía e todas aquelas aproximacións culturais de tipo artístico e histórico. A historia de amor-odio con a cultura española pasa pola fronteira, unha constante mención nas *Memórias*, e especificamente en dirección leste, cara Zamora, Valladolid ou Simancas, de cuxo Arquivo presenta un coñecemento profundo. Outro aspecto a salientar é a grande atención dedicada aos xudeus e as bases sociais e culturais da Bragança histórica. De entre todas estas aportacións destacan as devanditas *Memórias* e mais dous legados na cidade, un no Liceu, o primeiro centro de ensino, a actual *Escola Secundária Emídio Garcia*, fundada en 1853 (Cabrita, 2004) e as cartas recibidas (non enviadas) que están custodiadas no museo etnográfico que leva o seu nome, *Abade de Baçal*, e que están en proceso de tratamento e dixitalización.²

O estudo das bibliotecas e cartas - na medida do posible - de ambos eruditos, na relación coa cultura galega, permitiranos reflexionar e extraer conclusións interesantes sobre a porosidade das fronteiras, as culturas trasfronteirizas, a vinculación entre linguas minorizadas e oficiais e proxectar luz sobre os seculares elos, algúns nunca antes traídos á superficie, entre Portugal e Galicia, xa na fronteira e interior, xa no litoral. Pódese engadir que son dous contemporáneos que nunca se viron confrontados na súa achega da cultura galega, aínda que pertencen a mundos de erudición moi parecidos, tales como a etnografía, o folclore, as manifestacións culturais populares e a importancia das bases medievais da construción da identidade galega e portuguesa.

2. As cartas galegas de dona Carolina

Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925), unha das máis importantes romanistas europeas, ben coñecida nos estudos galegos polos profundos traballos sobre lírica galaico-portuguesa, legou a súa biblioteca persoal á universidade de Coimbra, da que foi a primeira profesora muller. Un magno proxecto dirixido pola profesora Manuela Delille permite consultar agora as cartas con varias personalidades galegas, que non estaban visibles para o investigador. Ademais existe unha forma de

² De novo teño de agradecer ao dr. Amândio Felício, director do *Museu Abade de Baçal*, ao director da *Escola Secundária Emídio Garcia*, dr. Eduardo Santos, e à profesora bibliotecária da mesma, dra. Céu Afonso, que trata con agarimo os recursos dos que dispoñen, aínda que xa tentamos financiación para dar o tratamento adecuado aos dous espolios na espera de ter éxito con algúns dos programas públicos e privados de patrimonio cultural e bibliográfico.

saber os contidos das ditas cartas, pero non o listado de personalidades con quen se carteaba, a través da páxina web das Bibliotecas da Universidade de Coimbra: <http://webopac.sib.uc.pt/>.

Por tanto, continuando cos estudos das relacións entre Carolina Michaëlis de Vasconcelos, a erudita alemá afincada en Portugal, e a literatura ibérica (teño xa traballos sobre os estudos cervantinos, -Dotras Bravo, 2012-), nesta ocasión pretendo analizar a correspondencia cos intelectuais galegos con quen mantivo contacto, presentes tamén na súa biblioteca persoal. Dona Carolina posúe correspondencia con Manuel Casás, Presidente do Instituto Coruñés de Estudos Gallegos, despois Presidente da Real Academia Galega (1942-1960), con Manuel Murguía, marido de Rosalía de Castro, con Ramón de Araña e outros intelectuais galegos. Todas están escritas en castelán.

As cartas presentámolas de maneira alfabética, por apelido, e datamos cada unha. Facemos unha breve nota bibliográfica do escritor da misiva e tentamos mostrar a posible relación académica, intelectual ou cultural con dona Carolina.

2.1. Ramón de Araña y Pérez

Ramón de Araña y Pérez (O Ferrol, ?- O Ferrol, 1939): importante musicólogo e erudito do Ferrol, que asinaba co pseudónimo de “Pizzicato”, socio fundador do Ateneo Ferrolano e home destacado da vida social e cultura da cidade. Publicou varios libros e artigos sobre “cantos e instrumentos gallegos”.

Son catro cartas, datada a primeira en Ferrol en 18 de novembro de 1902, para agradecer e dicir que vai facer o encargo que lle fai, supoñemos que falar sobre a muiñeira; a segunda en 25 de decembro 1902 e as outras dúas no Ferrol, 24 marzo de 1910 e Ferrol, 7 novembro de 1911. A segunda trata sobre a muiñeira e os seus compoñentes folclóricos. As outras dous son agradecementos por libros recibidos. Todas elas son en castelán.

A máis extensa e relevante é a do 25 decembro 1902, época na que o autor está totalmente inmerso nos seus labores musicólogos e culturais e dona Carolina está moi interesada por cuestións de música popular, como se traduce doutras cartas da época. Para a súa explicación do baile e a música é incisivo e subxectivo, quizais “áspero y arriesgado”, como diría Isaac Otero. Quéixase de que se mira con “punible desdén” todo o popular, que na materia non hai “mucho utilizable”, ademais de que chaman muiñeira a “innumerables melodías vocales e instrumentales”; salienta que “la muiñeira ya no se baila, o si se baila no es con aquella recatada compostura”; anota os instrumentos: gaita, tamboril, bombo co fin de “acentuar el ritmo”; subliña os metros predominantes, as quartetas octosílabas. No seu breve estudo preliminar fala de dous tipos, unha sería un antiquísimo baile popular, que xorde do Punicor (sic) de Sillio Itálico. A segunda, máis moderna, ten unha extensión maior. Sen embargo, para Araña non existe “fundamento serio para atribuirles esa remota antigüedad”, xa que debe ser do século XVII e popularizouse no século XVIII. Non ten influencia do gregoriano, nin de cantos orientais, gregos ou asiáticos, “como quieren los doctos”. Difundido no norte de Portugal, Asturias e León. Esta segunda relaciónaa co contrapás catalán, sería moi parecida ás pastorelas catalás. Cre que non son

galegas xenuinamente. Conclúe que non son antigas porque aínda que existan nos cancioneros as formas métricas non “debe admitirse en la música idéntica fecha de origen”.

2.2. Nota de Leandro Carré Alvarellos

Nota de Leandro Carré Alvarellos (A Coruña, 1888- A Coruña, 1976) adxunta a una carta aclaración de Murguía que está perdida, aínda que me responden as responsables de catalogación que pode ser que apareza. Datada no Porto, a 25 de outubro de 1912. Leandro Carré Alvarellos, un dos catro fillos de Eugenio Carré Aldao aos que Couceiro Freijomil dedica entrada no seu Dicionario. Notable escritor, historiador e lingüista galego.

2.3. Dúas cartas de Manuel Casás

Dúas cartas de Manuel Casás (A Coruña, 1867-A Coruña, 1960), avogado, escritor e intelectual galego asociado a todas as institucións de divulgación da cultura galega da súa época: foi presidente do Instituto de Estudios Galegos e presidente da Academia Galega entre 1942 e 1960. Tamén foi alcalde da Coruña entre 1917-1919 e 1927- 1930.

A primeira carta trata da convocatoria para o Congreso de escritores galegos e portugueses para Agosto dese ano que non dá, pero sabemos que é 1924, por tanto é dese ano – as catalogadoras aventuran, moi acertadamente, 192-?. Pídelle que constituía o comité local en Coimbra, outorgándolle amplas facultades. Debe propor persoas, temas antes do 1 de agosto. A materia será as relacións culturais entre España e Portugal, de un modo especial con Galicia, de tipo literario, artístico, histórico, científico e profesional.

A segunda misiva agradece o exemplar da revista *Lusitana* que ela tería enviado, e tamén lle corresponde con outro de *La voz de Galicia* sobre a cultura portuguesa (escrita por el?). Pide máis exemplares da revista para distribuír entre intelectuais galegos. Cre que xa terá o libro do anterior congreso, o primeiro, celebrado en agosto de 1919, onde dona Carolina publicou un traballo sobre Ernesto Monacci. En definitiva, estas cartas evidencian a vinculación de dona Carolina con aquel esforzo atlantista que uniu aos intelectuais de alén e aquí do Miño e que saíu das mans, entre outros, de Manuel Casás. Aínda anuncia un novo congreso de escritores galegos, lusitanos e españois e pide colaboración.

2.4. Unha das cartas de Américo Castro

Unha das cartas (16 marzo 1918) de Américo Castro di: “Quería saber si en antiguo portugués o gallego conoce V. otear, veo citada esta palabra por Valladares, pero no sé si será un castellanismo (...) y estoy tratando de relacionar las palabras otear con altum»outo»oto.”

2.5. Carta de Vicente García de Diego

Carta de Vicente García de Diego (Vinuesa, Soria, 1878-Madrid, 1978). Pasou polo instituto de Pontevedra en 1903 durante dous anos. A partir desa data a súa relación

co galego, así como con outras linguas ibéricas, é intensa. Burgos, 9 de febreiro de 1909, ofrécelle o seu libro *Elementos de Gramática Histórica Gallega*. Pídelle un xuízo sobre a obra, moi humildemente. Se lle gusta, enviaríalle *Diccionario gallego* “etimolóxico e histórico- bastante completo que tengo casi terminado”.

2.6. Telegrama de Rafael González Villar

Telegrama de Rafael González Villar (A Coruña, 1887-id., 1941) desde A Coruña 662-29-24-23, 25 novembro 1923, sobre una conferencia do marqués de Figueroa (Madrid, 1861-Madrid, 1932) onde se lle rendeu homenaxe a Michaelis e “entonose canto unión espiritual luso-galaica”, súmase á Sociedade a reunión de artesáns da Coruña.

2.7. Carta de Andrés Martínez Salazar

Carta de Andrés Martínez Salazar (Astorga, 1846-A Coruña, 1923) escritor e editor afincado en Galicia. O seu labor divulgador da cultura galega é moi notable, até sucedeu a Manuel Murguía na presidencia da Real Academia Galega.

A única carta, datada o 15 de outubro de 1911, agradece o comentario sobre o seu *Documentos gallegos* (non especifica, pero será polo interese que espertaría en dona Carolina e pola data, *Documentos gallegos de los siglos XIII al XV*, A Coruña, 1911), que probablemente terá remitido. Di que o seu traballo é “indispensable que es ya para el estudio de la lengua y literatura portuguesa, castellana y gallega”, e tamén afirma o mesmo de “Investigações sobre sonetos e sonetistas portugueses e castelhanos» (*Revue Hispanique*, 1910). A obra está na Biblioteca Geral, pero non se indica que fose de Carolina Michaëlis, como adoita.

Hai outra nota que non vexo por que ten de ser de Martínez Salazar, sen encabezado, sen asinatura e cun ton algo insolente: “Se ruego encarecidamente a Doña Carolina Michaelis se sirva indicar en que datos se funda en el tomo 2º del *Cancionero d’Ajuda* p. 169, para denominar al rey de León Orduño 11º “o primeiro bibliófilo coroadado español. Supongo que lo habrá hecho talvez, en vista de la importante escritura de restauración del monasterio de Samos en 922. Mas si así no fuere, se le agradecería indicase las razones para afirmarlo”.

2.8. Manuel Murguía

Manuel Murguía (Arteixo, A Coruña, 1833-id. 1923) escritor, historiador e pai do Rexurdimento e a Real Academia Galega. Foi tamén o marido de Rosalía de Castro.

Esta única carta fai referencia precisamente a esa relación. Datada na Coruña, o 27 de marzo de 1910, Murguía agradece o exemplar dunha obra da erudita e anuncia o envío do último volume das obras completas de Rosalía, a quen chama “infortunada esposa”, “los libros de quien fue tan buena, tan modesta, tan sin fortuna, mereciéndola tan grande como la que compartió conmigo las esquivces de una fortuna contraria”. No centro hai catro volumes e parece evidente que faltan cartas.

2.9. Julián Ribera

Julián Ribera (Valencia, 1858-Madrid, 1934), filólogo e musicólogo español, dedicado tamén á música popular galega.

Son tres cartas, a primeira de 31 marzo de 1910, a segunda o 2 novembro de 1922, e a última o 2 decembro de 1922. A segunda trata do seu libro *La música de las cantigas*, que quería ofrecerlle a Carolina Michaëlis, cousa que consegue un mes despois, como lle di na última carta. Fai referencia a un estudio da música popular galaico-portuguesa que se vai incluír no *Homenaje a Menéndez Pidal: desde Códax até a muiñeira actual*. Ela subliña moito. El ofrécelle as 24 *cantigas armorizadas* e pídelles algún estudo dela como «Etimologías» e «Mestre Giraldo e os seus tratados de alveitaria e cetraria». (*Revista Lusitana*, 1910)

2.10. Tres cartas de Víctor Said Armesto

Tres cartas de Víctor Said Armesto (Pontevedra, 1871-Madrid, 1914). Escritor, catedrático de lingua e literatura galaico-portuguesa. Traballou sobre o mito de don Juan e recolleu poesía popular galega e dedicou páxinas críticas a diversos temas literarios.

A primeira é de 15-3-1910. En castelán. Solicítalle en préstamo a súa edición crítica do *Cancioneiro de Ajuda*. Pídelles consello sobre a interpretación de varias cancións do *Cancioneiro da Vaticana*. Non lle gustan “las reconstrucciones hechas por Th. Braga dejan, á mi ver, muchísimo que desear”. Fai unha comparación entre as cancións paralelísticas dos cancioneros e os cantos de berce e arrollo galegos. Relaciona unha canción de berce coas trovas dos cancioneros, a 192 “Para veer meu amigo” ou 797 (Vaticana) “Digades, filha, mia filha belida”. Fala do seu *Romancero popular gallego*, que lle quere regalar. Sen embargo, non existe o exemplar na BUC.

A segunda é rexistrada en Ribadavia o 22/9/1910. Pregúntalle se dona Carolina xa ten consigo o *Cancioneiro*. Por último, na terceira, tamén en Cuñas, Ribadavia, 9/11/1910 parece que lle perde o cancionero, enviado desde o Instituto de León. Vaílle enviar outro “recibirá Vd. Otro en su lugar, si bien las notitas marginales, manuscritas, que aquel contenía, le será a Vd. Preciso rehacerlas”.

3. A biblioteca galega de dona Carolina

Sendo menos extensa ca do abade, sen embargo, son textos bastante traballados, lidos e anotados. Por orde cronolóxica, os libros galegos no legado de dona carolina serían:

1. Castro, Rosalía de (1880). *Follas Novas*, Madrid: La Ilustración gallega y Asturiana. Moi lido e anotado.
2. Antonio Machado y Álvarez, Antonio (dir.) (1885). *Biblioteca de las tradiciones populares españolas*. Madrid: librería de Fernando Fé, vol. VII, IX e XI. Só os tomos de galego. Moi lidas e anotadas.
3. Lamas Carvajal, Valentín (1887). *Gallegada. Tradicións, costumes, tipos e contos d’a terriña*. Ourense: Imprenta do Eco de Ourense. Lido e anotado.
4. G. Besada, Augusto (1887). *Historia crítica de la literatura gallega*. Edad antigua, tomo primeiro, volume segundo. La Coruña: Andrés Martínez. Non lido.
5. López Ferreiro, Antonio (1895). *A tecedeira de Bonaval*. La Coruña: Andrés Martínez. Lido e anotado.

6. Vaamonde, Florencio (1923). *Bestas bravas*. Cruña (sic): El Noroeste. Lida e anotada. Dedicada do autor.
7. *Obras completas de Rosalía de Castro*, vol. I (*En las orillas del Sar*, 1909), vol. II (*Cantares gallegos*, 1909), vol. III (*Follas Novas*, 1910), vol. IV (*El caballero de las botas azules*, 1912). Só lido un pouco Follas Novas.
8. Pérez Porto, José (1915). *El derecho foral de Galicia*. La Coruña: L. Lorman, 1915. Non lida.

Como é posible observar, ten especial interese nos textos literarios, mais non en todos os que hoxe consideramos canónicos, como é o caso rechamante da falta de lectura das obras completas de Rosalía de Castro, aínda que *Follas Novas* é dos mais lidos e anotados, sabendo dona Carolina a importancia que tivo na cultura galega, a transcendencia internacional da súa poesía e o valor reivindicativo da muller, así como a lectura de textos ou músicas folclóricas. Pola contra, outros asuntos, como o Dereito, non lle crean curiosidade.

4. A biblioteca galega do Abade de Baçal

Pola súa banda, o abade de Baçal posuía unha biblioteca notable, practicamente sen ler, pero que demostra o grande influxo que exerceu nos eruditos galegos, que lle renden homenaxe e agradecemento regalándolle as súas obras e separatas. No total son trinta artigos, tanto dentro das revistas como nas separatas. Neste caso, adoitan ser dedicadas con moita admiración e respecto, aínda que non saibamos se o abade lles corresponde, ou sexa, se se trata dunha amizade intelectual real. Os contidos temáticos adoitan ser de tipo etnográfico e arqueolóxico, unha das profesións do abade, que foi director do primeiro Museo de Bragança, denominado Municipal e despois *Museu Regional de Obras de Arte, Peças Arqueolóxicas e Numismáticas de Bragança*, do cal foi director desde 1925 a 1935, xa iniciado a finais do século XX e para o que crearon unha asociación *Grupo dos Amigos do Museo*, levado a cabo con os amigos e eruditos da rexión José Montanha e Raúl Teixeira (Glória, 2019, pp. 30-33).

En relación ás cartas, ten milleiros delas, das recibidas, pero non copias das enviadas, nun legado conxunto con as do seguinte director do museo, o dr. Raúl Teixeira, da familia ilustre e pluridisciplinar en formación e dedicación, que pasa desde o traballo como maxistrado e xuíz ao colaborador mais próximo do abade no museo (Canhota, 2019, 309-311). Unha parte significativa esta dixitalizada, é dicir, preto da metade, mais falta o acceso que é restrinxido por falta de medios. Esperamos en futuras investigacións poder analizar e divulgar os remitentes galegos e españois.

4.1. Traballos galegos no legado de Francisco Manuel Alves en orde cronolóxica

Vou dividir os trinta artigos en tres bloques de tipo temático. No primeiro son aqueles autores que só aparecen unha ou dúas veces, no segundo os que forman parte da revista *Guimarães* e a última correspóndese aos escritos de José Ramón Fernández Oxea, que se elevan a oito traballos. Relembro que non están lidos e moitos deles están dedicados.

4.1.1. Primeiro bloque: “miscelánea”

Podemos observar que se encontran aquí os mellores e mais sonados escritores e historiadores galegos, da talla de Murguía, Joaquín Arias Sanjurjo, de ilustre estirpe intelectual, o famoso Xocas, Xaquín Lourenzo, historiador do grupo Nós, ou Bouza Brey, un dos mais repetidos. Este último, un dos grandes historiadores, arqueólogos e escritores en lingua galega, multifacético e prolífico.

1. Murguía, Manuel (s. d.). *Historia de Galicia*, tomo 2, Imprenta de Soto Freire.
2. Fr. Martín García Sarmiento (1849). *Nacimiento y crianza de San Fernando en Galicia*, Ourense, Imprenta de D. Pedro Lozano.
3. Ramón Nocedal (1892). *Discurso Pronunciado por D. Ramón Nocedal*, Madrid, Imprenta de Enrique Maroto y Hermano.
4. Fermín Bouza Brey (1927). *Prehistoria y folklore gallegos*, Madrid.
5. Joaquín Arias Sanjurjo (1928). *El Reino de Aregia -Custodia, tutela, escudo, protección y defensa del Santo Grial*, Santiago, Imprenta La comercial.
6. J. R. Santos Júnior (1929). *Afinidades Galaico - Portuguesas de Folclore*, Porto, Imprensa Portuguesa. (?)
7. (1930). O baldaquino en Galicia; Foro de Lobeira. *Arquivos do Seminario de estudos galegos*, Santiago de Compostela.
8. Antón Fraguas Fraguas (1931). *Do folk-lore de Armeses-Listanco*, Nós.
9. Fermín Bouza Brey (1931). *A Pía Megalítica de Mougás e as prácticas adivinatorias da Galiza Antiga*, A Coruña, Litografía e Imprenta Roel.
10. Xaquín Lourenzo Fernández (1932). *A mulher no cancionero galego*, Madrid, Publicacións galegas e imprenta.
11. Joaquín Arias Sanjurjo (1932). *El Castillo de Litoria y otras menudencias orensanas*, Santiago, Tipografía Paredes.
12. Xaquín Lorenzo Fernández (1933). *Notas pra un cuestionario de ortografía*, Santiago, Nós.
13. Xaquín Lorenzo Fernández (1933). *O lino e a lá*, Santiago, Paredes.
14. Don José Vega Blanco-Indalecio Varela Lenzano (1933). La teología en los seminarios de Galicia; Puentedeume y su comarca. *Boletín de la Academia Gallega*, A Coruña.
15. Fermín Bouza Brey (1934). *Los Petroglifos de Monte Penide y los estudios sobre arte rupestre gallego-portugués*, Madrid, Tipografía de Archivos...
16. Eugenio Jalhay (1935). *El culto del hacha en el castro de Santa Tecla*, Orense. (?)
17. AAVV (1937). O Centenario de Rosalía Castro, Luar de Janeiro - Na Galiza dizem. *Revistas Portucale*, vol. X.
18. AAVV (1938). *Boletín de la Comisión Provincial de monumentos históricos y artísticos de Orense*, Tomo 11.

4.1.2. Segundo bloque: revista *Guimerães*

A revista *Guimarães*, fundada en 1884, continúa viva hoxe e é unha das referencias culturais en Portugal. Vinculada desde 2017 á universidade do Minho, serve como promotora da creación e divulgación científica, dentro das actividades da Sociedade Martins Sarmiento de Guimarães³. Son catro artigos, onde salienta de novo Bouza Brey, só ou en colaboración con Cuevillas, así como é relevante o feito de ser case todas nos anos 40, entre o 1946 e o 1947, últimos anos de vida do abade, cuxo prestixio tería claramente pasado as fronteiras.

19. Fraguas, Antón (1946). Dous Romances de Galicia. *Guimarães*, vol. LVI, p. 117 e ss.
20. Bouza Brey, Fermín (1947). Una ceca sueva desconocida en la diócesis de portucale. *Guimarães*, vol. LII, pp. 52-81.
21. Bouza Brey, Fermín-Cuevillas, Florentino L. (1928). Paralelos galegos a unha práctica popular trasmontana. *Guimarães*, vol. XXXVIII, N°3-4, pp. 115, 1928.
22. Garcia y Bellido, Antonio- (Cardoso?) Mario (1946). Os mais primitivos nomes da península hispánica. *Guimarães*, n° 56, pp. 3-4, pp. 227-250.

4.1.3. Terceiro bloque: José Ramón Fernández Oxea

De novo temos unha das grandes referencias culturais galegas, especificamente no campo da Historia, tamén outra vez con alcume, Ben-Cho-Sey, pseudónimo co cal asinaba as páxinas dos xornais galegos mais lidos. Un polígrafo transdisciplinar, Oxea resultou o último vinculado directamente ao Seminario de Estudos Galegos, pero ao mesmo tempo á política activa do Partido Galeguista antes da ditadura e despois estivo mais vinculado á pedagogía e á antropoloxía cultural.⁴ Resulta rechamante que, mais unha vez, a maior parte dos traballos pertencen aos anos corenta, últimos anos de vida do abade, cando recollía os froitos de toda unha vida dedicada á arqueoloxía, antropoloxía e etnografía. Con todo, nin estes interesantes artigos, case todos dedicados, nin os anteriores foron lidos polo polígrafo bragançano.

23. (1943). *Jornadas Románicas por tierras de Lugo*. Archivo español del arte. Madrid: CSIC, tomo 16, n° 58, pp. 239-263.
24. (1945). *Santa María de Taboada dos Freires*. Boletín de la Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos de Orense. Ourense: Imprenta Popular, vol. XV, 1945, pp. 12-21.
25. (1944/1945). *La Pila bautismal de Reádigos “¿pre-románica?”*. Cuadernos de estudios Gallegos. Madrid, vol. 1, pp. 403-410.
26. (1945). *La Iglesia Románica de Torbeo*. Archivo español del arte. Madrid: CSIC, tomo 18, n° 72, pp. 375-380.
27. (1946/1947). *Nuestra Señora del Destierro de Oya*. El museo de Pontevedra. Pontevedra: Gráficas Torres, n° 4, pp. 69-73.

³ <https://www.csarmiento.uminho.pt/revista-de-guimaraes/> consultado o 10 de setembro de 2020.

⁴ Pódese consultar a súa entrada no Diccionario Biográfico electrónico da Real Academia de la Historia, da man de López Silva: <http://dbe.rah.es/biografias/53878/jose-ramon-fernandez-oxea> (consultado o 13-09-2020).

- 28.(1945/1946). *Algunas pilas románicas Sorianas*. Boletín del Seminario de Estudios Arte y Arqueología. Valladolid: Universidad de Valladolid, tomo 12, pp. 91-94.
- 29.(1946/47). *Pazos de San Clodio*. Cuadernos de estudios Gallegos. Madrid, vol. 2, pp. 105-112.
- 30.(1947). *Reliquias de Yuste*. Archivo español de arte. Madrid: CSIC, tomo 20, nº 77, pp. 26-59.

5. Conclusións

Para rematar, gustaba de incidir nalgúns aspectos comúns e outros diverxentes entre os dous polígrafos. Por un lado, salientan logo as diferenzas do perfil sociocultural dos remitentes: musicólogos en dona Carolina, etnógrafos e folcloristas en ambos, arqueólogos no abade. Sen embargo, partillan a cultura como forma de estar no mundo, aínda que sexa en áreas diferentes, así como unha formación elevada e selecta, a capacidade lingüística elevada, de claros políglotas, que oscilan da vinculación lene con Galicia ao galeguismo mais combativo.

No abade danse algúns autores habituais que adoitan encher as páxinas das revistas especializadas e só Murguía sería compartido entre dona Carolina e o erudito transmontano. Por outro lado, Fernández Oxea, Bouza Brey, Xaquín Lorenzo Fernández, Xocas e outros buscan ao mestre Alves como lector experto dos seus traballos, que non lles corresponde, porque non hai troca científica e intelectual tan evidente como con dona Carolina. Trátase de receptores de parecidas lecturas, pero lectores dispares. Ademais, é salientable a presenza da revista *Guimarães*, verdadeiro motor cultural en Portugal, non podía faltar nalgunha destas bibliotecas.

Por último, cabe resaltar que Galicia, por historia, definición, identidade e reparación busca Portugal como referente artístico, histórico e cultural. Mais ¿Portugal busca Galicia? ¿Trás-os-Montes busca Galicia? Tendo en conta a tendencia histórica que comunica Bragança con Zamora, cidades hoxe irmandadas, pero de vínculos seculares, non parece que o *continuum* (non) natural sexa cara a Galicia. Sexa como sexa, é evidente a importancia histórica do Rexurdimento a inicios do século XX, co desenvolvemento das disciplinas científico-humanísticas en Galicia e Portugal.

Bibliografía

- Alves, F. M. (2000). *Memórias arqueológico-históricas do distrito de Bragança*. Bragança: Câmara Municipal de Bragança/Instituto Português de Museus – Museu do Abade de Baçal.
- Cabrita, J. (2004). *O Liceu Nacional de Bragança e o seu patrono: uma história por contar*. Lisboa: Colibri.
- Canhota, T. (2019). Teixeira, Raúl Manuel. In *Dicionário Quem é Quem na Museologia Portuguesa* (pp. 309-311). Lisboa: Instituto de História da Arte, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

- Delille, M. M. G. (1985). Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925) – uma alemã, mulher e erudita, em Portugal. *Biblos*, 61, 217-ss. Coimbra
- Delille, M. M. G. (2007). Carolina Michaelis de Vasconcelos – entre duas pátrias. In Henry Thorau (Ed.), *Heimat in der Fremde / Pátria em Terra Alheia* (pp. 11-30). Berlin: Deutsch-Portugiesischen Arbeitsgespräche. Edition Tranvia / Verlag Walter Frey.
- Delille, M. M. G. (coord.) (2009). *A vida e a obra de Carolina Michaëlis de Vasconcelos: evocação e homenagem: exposição bibliográfica e documental*. Coimbra: [s.n.].
- Delille, M. M. G, Corrêa-Cardoso, J. N. & Greenfiel, J. (coords.) (2013). *Carolina Michaëlis e Joaquim de Vasconcelos: a sua projecção nas Artes e nas Letras portuguesas*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Dotras Bravo, A. (2012). La biblioteca cervantina de Carolina Michaëlis de Vasconcelos en la Universidade de Coimbra. In Patrizia Botta (Coord.), *Rumbos del Hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, vol. III Siglo de Oro (Prosa y poesía) (pp. 167-173). Roma: Bagatto Libri.
- Franco, J. E. (2017). A Ideia Nacionalizante de Portugal na Obra do Abade de Baçal. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, 20, 89-98.
- López Silva, I. (s. d.). Fernández Oxea, José Ramón. Entrada en Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico electrónico*. <http://dbe.rah.es/biografias/53878/jose-ramon-fernandez-oxea> (consultado o 13-09-2020).
- Glória, A. C. (2019). Baçal, Abade de. In *Dicionário Quem é Quem na Museologia Portuguesa* (pp. 30-33). Lisboa: Instituto de História da Arte, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Le polyglottisme pour l'ouverture des frontières

Regards de Stefan Zweig et Romain Rolland

Alves Ana M.

amalves@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança & CLLC-UA

Portugal

Résumé

Stefan Zweig voit l'Europe comme une nouvelle Tour de Babel, symbole du dialogue des nations, à rebâtir éternellement. Une Tour défaite par l'histoire mais s'élevant toujours plus haut grâce aux artisans polyglottes. Dans son article intitulé *La tour de Babel*, Zweig (1916), qui maîtrisait parfaitement le français, l'anglais et l'italien, à l'écrit et à l'oral, adjure l'élite européenne tels Romain Rolland ou encore Emile Verhaeren, entre autres, à l'union. Pour ces écrivains, il est question d'« assembler les âmes fraternelles et libres du monde entier » (Rolland, 1953, p. 61). D'après Serge Niemetz, Zweig défend une société cosmopolite caractérisée par la diversité des langues, des religions et des cultures « riant et chahutant dans toutes les langues » (Niemetz, 2011, p. 281) car comme le soutenait Sigmund Freud « la langue [...] n'est pas un vêtement, mais votre propre peau » (Freud & Zweig, 1973, p. 162). Notre propos est de démontrer combien Stefan Zweig, traversant les frontières qui séparent les personnes, les littératures, les cultures et les nations, s'est investi dans son rôle de médiateur entre cultures et a développé, à travers l'Europe entière, un réseau d'amitiés choisissant Romain Rolland comme guide spirituel qui, lui aussi s'affirmait comme Européen comme « un citoyen du monde » (Zweig, 1993, p. 534).

Mots-clés: Zweig (Stefan); Rolland (Romain); intellectuels polyglottes; européens; frontières; identité.

Abstract

Stefan Zweig sees Europe as a new Tower of Babel, symbol of the dialogue of nations, to be rebuilt forever. A Tower defeated by history but rising ever higher thanks to polyglot craftsmen. In his article entitled *La tour de Babel*, Zweig (1916), who perfectly mastered French, English and Italian, both written and spoken, adjures the European elite such as Romain Rolland and Emile Verhaeren, among others, to the union. For these writers, it is a question of “assembling the fraternal and free souls of the whole world” (Rolland, 1953, p. 61). According to Serge Niemetz, Zweig defends a cosmopolitan society characterized by the diversity of languages, religions and cultures “laughing and heckling in all languages” (Niemetz, 2011, p. 281) because, as Sigmund Freud argued, “language [...] is not a garment, but your own skin” (Freud & Zweig, 1973, p. 162). Our aim is to show how much Stefan Zweig, crossing the borders that separate people, literatures, cultures and nations, has invested in his role of mediator between cultures and has developed, throughout Europe, a network friendships choosing Romain Rolland as spiritual guide who also affirmed himself as European as “a citizen of the world” (Zweig, 1993, p. 534).

Keywords: Zweig (Stefan); Rolland (Romain); polyglot intellectuals; Europeans; frontiers; identity.

« J'ai aimé les écrivains qui, comme Thomas Mann, Stefan Zweig Romain Rolland, sans cesser d'écrire en leur langue, parlaient européen. »
(Morin, 1987 : 11).

Nous nous proposons, aujourd'hui, de revisiter la pensée de Stefan Zweig (1881-1942) et Romain Rolland (1866-1944), deux intellectuels du début du XX^e siècle dont les écrits plaident la paix au sein d'une Europe cosmopolite qui s'est fondée sur le respect de la diversité linguistique et culturelle.

Ces deux auteurs fervents défenseurs de l'amitié franco-allemande, dont l'estime était manifeste depuis la première guerre mondiale, assistent, de façon impuissante, à l'horreur qui s'abat sur leurs nations, sur l'Europe.

L'un juif autrichien, écrivain de langue allemande, versé en anglais, italien, français, grec et latin, l'autre français, lit l'allemand mais ne le parle pas.

Ces deux auteurs croient en l'existence d'une Europe intellectuelle et spirituelle. Cette pensée est d'ailleurs soutenue dans *Le Monde d'hier - Souvenirs d'un européen* de Zweig.

Nous croyions assez faire en pensant en Européens et en nous liant en une fraternité internationale, en avouant pour idéal - dans notre sphère d'activité qui n'exerçait pourtant qu'une influence indirecte sur les réalités de notre temps - la compréhension réciproque et la fraternité spirituelle par-dessus les frontières des langues et des États. Et c'était justement la nouvelle génération qui se montrait le plus attachée à cette idée européenne (Zweig, 1993, p. 248).

Ces deux individus refusent d'être corrompus par les montées nationalistes. Zweig se présente comme un intellectuel cosmopolite placé au centre d'un paysage linguistique multilingue, rebelle à tout embrigadement identitaire tandis que Romain Rolland apparaît comme précurseur d'une culture européenne, habité d'un esprit pacifiste et internationaliste.

Romain Rolland évoque d'ailleurs, dans son roman *Jean-Christophe (1904-1912)*, la situation de l'Europe peu avant le début de la Grande Guerre et illustre son point de vue européen baigné d'une conscience littéraire internationale :

Je n'ai pas écrit *Jean-Christophe* pour un seul pays, qui s'enferme dans son deuil et dans ses passions. Je l'ai écrit, je l'ai dédié : 'Aux âmes libres de toutes les nations'. C'est avec elles que je communique aujourd'hui. D'un bout de l'Europe à l'autre, nous nous donnons la main. (Rolland, 1961, p. 323)

Jean-Christophe, vaste poème musical en prose, conçu comme une véritable symphonie européenne, propage la foi de l'auteur dans la fraternité humaine et déploie l'espérance d'un entrecroisement de voix de tous les peuples. On croirait entendre en filigrane *l'Ode à la joie* de Beethoven :

Frères rapprochons-nous, oublions ce qui nous sépare, ne songeons qu'à la misère commune où nous sommes confondus ! Il n'y a pas d'ennemis, il n'y a pas de méchants, il n'y a que des misérables ; et le seul bonheur durable est de nous comprendre mutuellement pour nous aimer. (Rolland, 1972, p. 469)

L'écrivain dévoile à travers ce roman un esprit extrêmement humaniste et pacifiste, et révèle son opinion lorsqu'il parle d'une « pénétration mutuelle » des peuples (Rolland, 1972, p. 469), défendant la complémentarité culturelle entre la France et l'Allemagne. Lorsque Stefan Zweig découvre ce roman à l'âge de 31 ans, il s'enthousiasme à la lecture et le définit comme étant le « premier roman consciemment européen » qui « sert non pas à une seule nation européenne mais à toutes et à leur fraternisation » (Zweig, 1993, p. 240). Zweig se sent absolument fasciné par l'engagement pacifiste de Romain Rolland, de quinze ans son aîné, « l'homme qui, à l'heure décisive, serait la conscience de l'Europe » (*Ibid*, p. 243). De cette admiration est née une magnifique amitié qui a duré trente ans et qui sera alimentée d'un échange épistolaire abondant entre 1910 et 1940 passant par quelques ruptures lorsque la guerre éclate. Ce retrouvant en camps ennemis, ils continuent cependant à entretenir cette liaison partageant leurs impressions sur ce profond cataclysme. Romain Rolland publie le 3 août 1914 un manifeste pacifiste, d'appel à la conscience intitulé *Au-dessus de la mêlée* dans lequel il dénonce, sans concession, l'absurdité de toutes les guerres, qui emportent la jeunesse.

Je suis accablé. Je voudrais être mort. Il est horrible de vivre au milieu de cette humanité démente, et d'assister, impuissant, à la faillite de la civilisation. Cette guerre européenne est la plus grande catastrophe de l'histoire, depuis des siècles, la ruine de nos espoirs les plus saints en la fraternité humaine. (Rolland, 1956, p. 32)

Son rapprochement au francophile Stefan Zweig est condamné ce qui lui vaudra d'être accusé d'*intelligentsia* avec l'ennemie pour avoir éreinté les intérêts de la patrie. Dans une « Lettre à ceux qui m'accusent », datée du 17 novembre 1914, Rolland réagit à ces accusations de trahison :

Oui, j'ai des amis allemands comme j'ai des amis français, italiens, anglais, de toute race. C'est ma richesse, j'en suis fier, et je la garde. Quand on a eu le bonheur de rencontrer dans le monde des âmes loyales avec qui l'on partage ses plus intimes pensées, avec qui l'on a noué des liens fraternels, ces liens sont sacrés, et ce n'est pas à l'heure de l'épreuve qu'on ira les briser. Quel lâche serait-il donc, celui qui cesserait peureusement de les avouer, pour obéir aux sommations insolentes d'une opinion publique qui n'a aucun droit sur notre cœur? (Rolland, 2013, p. 121)

La guerre oblige Romain Rolland à quitter sa patrie de peur d'être malmené c'est pourquoi il se réfugie à Genève où, de son plein gré, il s'engage dans l'action humanitaire portant son aide à la Croix-Rouge tandis que Zweig nommé aux Archives de guerre le 1^{er} décembre 1914 est affecté au « service littéraire » (Niémetz, 1996, p. 185).

Rolland avait plus ou moins prévus ces événements tandis que Zweig au contraire ne s'y attendait pas du tout. Dans ses lettres, Rolland témoigne d'une neutralité exemplaire, à l'inverse de Zweig qui montre ingénument son penchant patriotique où on perçoit un enthousiasme national laissant apparaître une vision qui est loin d'être impartiale. De la sorte, cette guerre, faute d'une langue commune, amène Zweig à

prendre congé de ses amis internationaux. Il fera ses adieux dans un texte intitulé « Aux amis de l'étranger », publié dans le *Berliner Tageblatt* le 19 septembre 1914, texte dans lequel il communique à ces derniers qu'il se voit contraint, pour une question de loyauté envers sa patrie, d'interrompre leur rapport. Après avoir pris connaissance de cette lettre, Romain Rolland riposte en déclarant « je suis plus fidèle que vous à notre Europe, cher Zweig, et je ne dis adieu à aucun de mes amis » (Rolland, 2014, p. 76). C'est à ce moment précis que Zweig dépose en Romain Rolland l'espoir de trouver le chemin qui lui fera quitter l'obscurité de la guerre reconquérant l'amitié entre les peuples c'est alors qu'il se pose en disciple de Romain Rolland après avoir reçu ce message qui lui redonnait la foi :

Il ne faut pas se décourager. Ce sont les grands jours d'épreuve, ce sont les temps héroïques pour les hommes comme nous. Que deviendra le monde, après qu'auront passé ces cyclones de haine ? Que restera-t-il de notre Europe ? Je ne sais, en dehors de nous : mais je sais qu'il restera nous, et qu'il s'agit de sauver en nous l'esprit européen— ce n'est pas assez dire -, l'esprit universel. Avant de sauver le monde, (et afin même de le sauver), il faut se sauver soi-même. (*Ibid.*)

En 1915, Zweig prend le chemin de la Galicie, territoire autrichien qui avait, dès les premiers jours de l'été 1914, été conquis par les Russes et repris par l'armée austro-allemande un an après. L'auteur y est « chargé de récupérer tous les originaux des proclamations et affiches russes pour les archives. C'est là qu'il est pour la première fois directement confronté aux horreurs de la guerre – à la misère des populations civiles » (Fournier, 2017, p. 1). Touché par ce tableau de guerre, l'écrivain prend la décision de quitter l'Autriche, territoire dans lequel il est dès lors « impossible d'échanger avec quiconque une parole raisonnable » (Zweig, 1993, p. 279). L'auteur réussit, finalement, à se libérer des responsabilités qu'on lui avait attribuées et part en Suisse, séjour qu'il décrit dans son autobiographie *Le Monde d'hier* :

Je franchis la frontière suisse. Il est difficile de se représenter ce que signifiait alors de passer en zone neutre quand on venait d'un pays en guerre barricadé et déjà à moitié réduit par la famine. Il n'y avait que quelques minutes d'une station à l'autre, mais dès la première seconde, on était pris par le sentiment de quitter un air étouffant et renfermé pour pénétrer soudain dans une atmosphère vivifiante et neigeuse, par une sorte de vertige que l'on sentait se répandre du cerveau dans tous les organes des sens. (*Ibid.*, p. 308)

Dès son arrivée en Suisse, et après avoir pris contact avec Romain Rolland afin de le retrouver au plus vite, - « Je viens d'arriver en Suisse [...]. Ma première idée, après avoir passé la frontière, est de vous saluer ! Quand pourrai-je vous voir ? » (Rolland, 2014, p. 348), Zweig se retrouve avec l'auteur français à Villeneuve, ville dans laquelle il s'était installé depuis l'été 1914.

Corinne Fournier Kiss nous raconte, dans son article *Solidarité franco-allemande en Suisse au cœur de la première guerre : Stefan Zweig (1881-1942) et Romain Rolland (1866-1944)* que « lors de cette première conversation, Romain Rolland prend surtout le soin d'exposer, dans la lancée de son *Jean-Christophe*, sa foi en l'unité européenne

et de dénoncer les puissances qui poussent à la haine entre les nations » (Fournier, 2017, p. 3). Corinne Fournier ajoute à cette réflexion, que tout comme Romain Rolland, Zweig « vient à demander à l'Europe de répudier toute haine nationale et de faire acte d'empathie en éprouvant le sort des autres nations comme le sien propre » (*Ibid*, p. 11). Elle va même plus loin lorsqu'elle souligne que l'auteur « proclame un idéal de littérature mondiale, c'est-à-dire un idéal de tolérance universelle basée sur le dialogue plutôt que sur la confrontation, un idéal de perméabilité des frontières plutôt que de leur fermeture » (*Ibid*). Zweig est convaincu que :

L'idée suisse de la cohabitation sans hostilité des nations dans un même espace, cette maxime très sage de hausser jusqu'à la fraternité les différences des langues et des populations, par l'estime réciproque et la démocratie honnêtement vécue. Quel exemple pour notre Europe en proie à la pire confusion ! Refuge de tous les persécutés, depuis des siècles asile de la paix et de la liberté, hospitalière à toutes les opinions tout en conservant avec la plus grande fidélité son caractère particulier – combien s'est révélée importante pour notre monde l'existence de cet État supranational unique. (Zweig, 1993, p. 310)

Ces deux écrivains, dont l'amitié traversera plusieurs désaccords politiques pendant l'entre-deux-guerres partagent la même aspiration celle d'une fraternisation européenne. De façon à faire connaître Romain Rolland et ses idées, Zweig se propose de traduire son œuvre se faisant de la sorte le porte-parole de l'auteur français en Allemagne. Cette stratégie de faire connaître une nouvelle diversité culturelle par la traduction a bien entendu en vue le rapprochement des peuples qui est malheureusement à nouveau bouleversée par la montée des nationalismes « pathologique ignorance [qui] dure encore aujourd'hui » (Zweig, 2013, p. 70) provoquant dès lors des tensions entre certains pays.

Avec l'arrivée d'Hitler au pouvoir, Zweig devient un « apprenti réfugié » (Romain, 1952, p. 175) et comprend que la paix en Europe est gravement menacée. Il commence à comprendre que les déplacements des Européens, des hommes nés libres risquent d'être interdits c'est pourquoi il est convaincu qu'à partir de 1935, le monde est perdu, l'Europe s'est : « cloisonné, verrouillé, grillagé de frontières » (Zweig, 1986, p. 255). Ces barrières doivent être également contournées par Zweig à partir du moment où son identité juive a été découverte mettant sa vie en péril tout comme celle de ses semblables à la recherche d'un refuge hors de l'emprise du nazisme.

Dans un texte intitulé *La désintoxication morale de l'Europe*, publié en 1932, à l'occasion du congrès sur l'Europe de l'*Academia d'Italia*, Zweig décrit une Europe enfermée dans « un état fatal d'insécurité, d'inquiétude spirituelle, de méfiance et d'hostilité mutuelle, une dépression physique qui pèse sur l'Occident » (Zweig, 2014, pp. 75-76). Dans ce même texte, Zweig fait un appel à la nouvelle génération européenne les interpellant à agrandir leurs horizons afin de lutter contre cet état amorphe d'une Europe mourante. Il leur dirige la parole en affirmant qu'« on a enseigné aux enfants l'amour de leur pays natal » (*Ibid*, p. 79), néanmoins, il insiste sur le fait qu'il faut, à présent, élargir cet enseignement à « l'amour de l'Europe et du monde entier, de l'humanité entière » (*Ibid*). Zweig rappelle la nécessité de désintoxiquer l'Europe de

l'idéologie nationaliste et impérialiste à l'origine de la Grande Guerre. Il précise que les nationalismes lui sont étrangers et souligne combien il se sent européen avant tout. L'auteur est convaincu qu'il serait essentiel d'enseigner une représentation de l'histoire qui ne serait pas à peine politique, fondée sur le récit des guerres et des conquêtes militaires. Zweig défend l'enseignement de la culture célébrant, de la sorte, les progrès culturels de la civilisation. L'auteur est persuadé qu'il est absolument indispensable de développer un réseau de voyages et d'échanges culturels car les voyages forment la jeunesse. D'après lui, il n'y a que « à l'étranger qu'on s'habitue à prendre des distances pour penser » (Zweig, 1993, pp. 156-157). L'auteur avoue que « dans [s]es rêves cosmopolites, [il s]'étai[t] souvent imaginé en secret combien il serait formidable, et à vrai dire conforme à [sa] sensibilité intime, de n'être citoyen d'aucun État, de n'avoir d'obligation envers aucun pays et d'appartenir, de ce fait, à tous sans distinction ». (*Ibid*, p. 529)

Cette nouvelle génération, dont nous parle l'auteur, ressortissant de chaque pays européen, devrait apprendre à connaître les langues, les usages et les traditions de leurs voisins se transformant, de la sorte, en de véritable représentant européen, cosmopolite et polyglotte tel l'a été Zweig. Pour sauver l'esprit européen, il faut, comme il le défend dans ce texte, déposer « toutes nos forces au service de cet idéal » (Zweig, 2014, p. 106). Il ajoute, par ailleurs, qu'il est nécessaire de consacrer à ce projet « toute notre passion » (...) pour qu'elle puisse faire l'expérience d'une Europe purifiée de toute haine et de toute défiance, et trouver dans cette sphère une seconde patrie, à coté et au-dessus de sa propre patrie ». (*Ibid*, p. 107)

Dans *La désintoxication morale de l'Europe*, Zweig cherche également à souligner que pour cette nouvelle génération, la construction, ou bien la reconstruction, de l'Europe demande une presse européenne exigeante qui puisse identifier les informations fallacieuses. Selon l'auteur, une instance supranationale devrait être créée. Une agence qui protégerait l'esprit européen et qui aurait

le pouvoir et le devoir de démentir toute fausse nouvelle ou accusation publiée dans un pays au sujet d'un autre pays et les journaux ou revues de tous les pays devraient s'engager ou être contraints par l'État à publier ces rectificatifs. Si nous disposions d'une telle instance, nous obtiendrions une convention unifiée, en vigueur dans tous les pays d'Europe, mettant en place l'office chargé de couper court énergiquement à tous les mensonges avant qu'ils se diffusent dans le monde, et il y aurait ainsi dans tous les États européens infiniment moins de poussées de colère et de défiance envers les États voisins (*Ibid*, pp. 101-102).

A la fin de cet exposé, nous pouvons affirmer que les textes de Stefan Zweig et de Romain Rolland sur l'Europe sont plus que jamais d'actualité. Aux yeux du lecteur contemporain, certaines idées, avancées par ces écrivains, paraissent naïves ou extravagantes, elles prédisent même le futur lorsque nous pensons à l'actuel programme Erasmus ou la défense d'une académie européenne.

Romain Rolland et Stefan Zweig nous ont légué d'autres clés qu'il importe de déchiffrer à chaque étape de l'évolution de cette Europe dans laquelle les citoyens renforcent leurs compétences linguistiques qui leur permet de participer au développement économique, social et culturel. Ce multilinguisme peut contribuer

à une meilleure exploitation du potentiel de l'Europe en vue d'une croissance soutenue et de la création d'emplois plus nombreux et de meilleure qualité. Le multilinguisme peut également favoriser les contacts entre Européens et encourager le développement d'une citoyenneté européenne. Plus les Européens seront en mesure de parler d'autres langues, outre leur langue maternelle, plus ils pourront échanger dans les débats sur leur avenir commun, aborder leurs problèmes d'une manière cohérente, saisir de nouvelles opportunités, participer activement à la vie politique et sociale, et donc, plus efficacement au bien-être et au progrès de la société européenne.

Nous pouvons voir dans les textes de ces auteurs, qui symbolisent le rêve d'une fraternité spirituelle de l'Europe et qui appartiennent à une génération d'auteurs qui ont véhiculé des valeurs d'humanisme, au moins un enseignement qui reste profondément pertinent aujourd'hui : l'unification européenne est faite avant tout pour dépasser les nationalismes et les égoïsmes de chaque pays. En effet, les nationalismes « *cette peste des pestilences* » (Zweig, 1993, p. 10), comme le souligne Zweig dans *Le Monde d'hier*, sont plus récemment exprimé dans le vote britannique constituant une menace pour l'Europe ravivant le manque de solidarité et surtout les égoïsmes nationaux. Les nationalismes sont loin d'avoir disparu avec la chute du mur de Berlin. Il a suffi d'un événement comme la crise des migrants ou plus récemment la pandémie du coronavirus qui démontre la fragilité du monde, la vulnérabilité de l'union européenne à agir en temps de crise, pour faire revenir sur le devant de la scène les nationalismes qui expliquent « pourquoi les peuples européens sont devenus de plus en plus étrangers les uns aux autres ». (Zweig, 2013, p. 70)

Si, d'une part, les voyages autour du globe paraissent donner l'idée d'une ouverture à l'autre ou l'individu à la volonté de se déclarer « citoyen du monde » (Zweig, 1993, p. 534), d'autre part, la traversée des frontières paraît chaque fois plus difficile pour les ressortissants de pays tiers en raison de la demande de visas qui relève de la compétence de chaque Etat membre. Cet encadrement est celui que Zweig veut nous donner lorsqu'il tente de nous rappeler l'importance de la notion de citoyenneté, d'appartenance à une nation à une culture quand il s'agit de préserver la sienne ou de l'accorder à celui qui en fait la demande. Quelques années plus tard, l'histoire de Zweig a amené l'auteur, le célèbre cosmopolite à affirmer son désenchantement face à la défaite de l'idéal européen comme si son inquiétude, sa crainte annonçait le monde d'aujourd'hui :

À quoi m'a servi d'éduquer mon cœur depuis près d'un demi-siècle à battre comme celui d'un *citoyen du monde* ? À rien, car du jour où mon passeport me fut retiré, je découvris à l'âge de cinquante-huit ans qu'avec sa patrie on perd beaucoup plus qu'un coin de terre délimité par des frontières. (Zweig, 1993, pp. 534)

L'auteur se sent dépassé, démoralisé et est convaincu que les idées véhiculées par les intellectuels de sa génération sont désormais caduques. D'après ces deux auteurs, seule une « nouvelle génération morale et l'essor d'un nouvel idéalisme » (Niémetz, 2011, p. 249) pourra changer le sort de notre humanité et rebâtir une nouvelle Tour de Babel pour « assembler les âmes fraternelles et libres du monde entier ». (Rolland, 1953, p. 61)

Bibliographie

- Fournier Kiss C. (2017). « Solidarité franco-allemande en Suisse au cœur de la première guerre : Stefan Zweig (1881-1942) et Romain Rolland (1866-1944) », paru dans *Loxias-Colloques*, 8. *Ecrire en Suisse pendant la grande Guerre, Solidarité franco-allemande en Suisse au cœur de la première guerre : Stefan Zweig (1881-1942) et Romain Rolland (1866-1944)*, mis en ligne le 22 août 2017, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=943>
- Freud, S. & Zweig A. (1973). *Correspondence, 1927-1939*. Paris: Gallimard.
- Morin, E. (1987). *Penser l'Europe*. Paris : Gallimard.
- Niemetz, S. (2011). *Stefan Zweig, le voyageur et ses mondes*. Paris : Éditions Belfond.
- Rolland, R. (1961). *Jean-Christophe (1904-1912)*. Paris : Albin Michel.
- Rolland, R. (1953). *L'esprit libre : Au-dessus de la mêlée (1915); les précurseurs (1919)*. Paris : Albin Michel.
- Romains, J. (1952). *Saints de notre calendrier : Goethe, Balzac, Hugo, Baudelaire, Gobineau, Zola, Strindberg, France, Zweig, Gide, Chennevière, Fargue*. Paris : Flammarion.
- Zweig, S. (1916). La Tour de Babel. *Le Carmel. Revue mensuelle de littérature, de philosophie et d'art*, 1 (pp. 31-32). Genève.
- Zweig, S. (1993). *Le monde d'hier*. Paris : Belfond.
- Zweig, S. (1986). *Journaux 1912-1940*. Paris : Belfond.
- Zweig S. (2013). *Derniers messages*. Paris : Éditions Bartillat.
- Zweig, S. (2014). *Appels aux Européens*. Paris : Éditions Bartillat.

When Languages and Cultures Die Every Day: Jorge de Sena's

Sagacious Insight within the Framework of Portuguese American Literature

Reinaldo Silva

reinaldosilva@ua.pt

Universidade de Aveiro & Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da UA
Portugal

Abstract

This essay aims at analyzing the linguistic ‘footprint’ of the Portuguese language and culture in a few literary works written by a few American writers with a Portuguese ethnic background – Katherine Vaz, Frank Gaspar, Thomas Braga, David Oliveira, Paula Neves, Anthony Barcellos, as well as Jorge de Sena. Starting with Jorge de Sena’s insight on the loss of cultural identity in his poem, “Noções de Linguística” (Concepts in Linguistics), I will attempt to discuss in much greater detail the ways in which each writer dealt with a variety of issues pertaining to migration and the Portuguese diaspora in North America. More specifically, issues dealing with the preservation and/or erasure of these writers’ residual Portuguese culture, memory and ancestral identity; the role of linguistic hybridity (*linguabridity*) of a few words; and, finally, the use of a few phrases from their ancestral language, which were literally translated into English. These matters will be observed from the point of view of their attempt at grasping and/or retaining their ancestral heritage through their writings on ethnic food and religious Catholic backgrounds. As such, I aim at foregrounding a few concepts from linguistics and translation studies, namely *domestication* and *foreignization* (Lawrence Venuti and Wenfen Yang), *hybridization* and *linguabridity* (Farzaneh Farahzad and Eric Anchimbe), among others. My purpose is to ascertain these writers’ engagement in and understanding of the relations between their native American English literary practices and their sporadic appropriation, in their writings, of their Portuguese linguistic and cultural heritage, which they received from their parents, grandparents or great-grandparents. And lastly, the study under review aims at foregrounding how these ethnic signs – transmitted from one generation to the next – still crop up in some of the works produced by the aforementioned Portuguese American writers. Moreover, how is this ancestral identity actually preserved and mirrored within the framework of a much broader American cultural and linguistic setting, which is, in essence, quite different and heterogeneous?

Keywords: Loss of Portuguese American Ethnic Identity; Portuguese American Literature; Erasure of Portuguese Culture and Language in Portuguese American Literature; Translation Theory and Hybridity.

Resumo

O presente ensaio propõe-se analisar os vestígios da língua portuguesa em diversas obras literárias de uma panóplia de escritores norte-americanos de ascendência portuguesa –

Katherine Vaz, Frank Gaspar, Julian Silva, Thomas Braga, Charles Reis Felix, Paula Neves, John Dos Passos, assim como Jorge de Sena, entre outros –, partindo de sentimento de perda de identidade cultural que Jorge de Sena exprime no seu poema «Noções de Linguística». Proceder-se-á assim a uma análise detalhada da forma como cada um dos referidos escritores abordou questões de índole diversa que se prendem com as migrações e a diáspora portuguesa na América do Norte, designadamente a preservação e/ou o apagamento da cultura, da memória e da identidade ancestrais, a problemática da mestiçagem linguística (o hibridismo) de alguns vocábulos e ainda a utilização de expressões retrovertidas à letra da sua cultura de origem. A revisitação de certos conceitos linguísticos e tradutológicos, tais com os de *domestication* e *foreignization* (Lawrence Venuti; Wenfen Yang), *hybridization* e *linguabridity* (Farzaneh Farahzad; Eric Anchimbe), entre outros, contribuirá para iluminar a relação de alguns destes escritores com o seu legado linguístico-cultural, levado para a diáspora pelos seus pais, avós ou bisavós. O estudo em apreço pretende em última instância pôr em evidência as marcas, intergeracionalmente transmitidas, que ainda persistem da cultura portuguesa de origem nas obras dos supramencionados autores luso-descendentes, espelhando a preservação da respetiva identidade nacional no seio de um espaço cultural, incluindo linguístico, diferente e também ele heterogéneo.

Palavras-chave: a perda da identidade luso-americana; Literatura luso-americana; o apagamento da cultura e língua portuguesas na literatura luso-americana; a Teoria da Tradução e o hibridismo.

1. Introduction

This essay aims at analyzing the linguistic ‘footprint’ of the Portuguese language and culture in a few literary works written by a few American writers with a Portuguese ethnic background – Katherine Vaz, Frank Gaspar, Thomas Braga, David Oliveira, Paula Neves, Anthony Barcellos, as well as Jorge de Sena. Starting with Jorge de Sena’s insight on the loss of cultural identity in his poem, “Noções de Linguística” (Concepts in Linguistics), I will attempt to discuss in much greater detail the ways in which each writer dealt with a variety of issues pertaining to migration and the Portuguese diaspora in North America. More specifically, issues dealing with the preservation and/or erasure of these writers’ residual Portuguese culture, memory and ancestral identity; the role of linguistic hybridity (*linguabridity*) of a few words; and, finally, the use of a few phrases from their ancestral language, which were literally translated into English. These matters will be observed from the point of view of their attempt at grasping and/or retaining their ancestral heritage through their writings on ethnic food and religious Catholic backgrounds.

As such, I aim at foregrounding a few concepts from linguistics and translation studies, namely *domestication* and *foreignization* (Lawrence Venuti and Wenfen Yang), *hybridization* and *linguabridity* (Farzaneh Farahzad and Eric Anchimbe), among others. My purpose is to ascertain these writers’ engagement in and understanding of the relations between their native American English literary practices and their sporadic appropriation, in their writings, of their Portuguese linguistic and cultural heritage, which they received from their parents, grandparents or great-grandparents.

And lastly, the study under review aims at foregrounding how these ethnic signs – transmitted from one generation to the next – still crop up in some of the works

produced by the aforementioned Portuguese American writers. Moreover, how is this ancestral identity actually preserved and mirrored within the framework of a much broader American cultural and linguistic setting, which is, in essence, quite different and heterogeneous?

2. Jorge de Sena's Predicament: When Languages Die Every Day

As I have noted in my analysis of Jorge de Sena's (1919-78) poems in "América, América, I Love You" in my book, *Representations of the Portuguese in American Literature* (2008), it is possible to see in these poems a poetic voice which is not well immersed in American reality since several of these pieces have evolved from stereotypes and generalizations about American ways and life. None or very few of these poems seem to come from personal, first-hand experience. Some of the occurrences alluded to in these poems look as if they, over time, had been clipped by Sena from newspapers and, afterwards, caricatured and satirized. Although they try to flesh out a few aspects which, in my view, are quintessentially American (obsession with private property, materialism, suing, and trespassing), these pieces do not strike me as possessing any references to or descriptions of real people or situations. In my view, they do not amount to more than generalizations without an individualized, human face. Such is not the case in, for example, "Noções de Linguística" ("Concepts in Linguistics"), a poem dated October 1970, and, obviously, not included in "América, América, I Love You". Because it is such a thought-provoking and representative poem about how much America has shaped his family – especially his children – I cannot resist referring to it. In my view, it is the type of poem we would normally hope for in "América, América, I Love You," but which, unfortunately, is not present. In this poem, Sena meditates on his children's natural tendency to communicate in the English language rather than in their native Portuguese. Sena poignantly comes to terms with the notion that his children's assimilation into American society and ways has become effective and that there is nothing he can do to stop the process:

Ouço os meus filhos a falar inglês
entre eles. Não os mais pequenos só
mas os maiores também e conversando
com os mais pequenos. Não nasceram cá,
todos cresceram tendo nos ouvidos
o português. Mas em inglês conversam,
não apenas serão americanos: dissolveram-se,
dissolvem-se num mar que não é deles.
Venham falar-me dos mistérios da poesia,
das tradições de uma linguagem, de uma raça,
daquilo que se não diz com menos que a experiência
de um povo e de uma língua. Bestas.
As línguas, que duram séculos e mesmo sobrevivem
esquecidas noutras, morrem todos os dias
na gaguez daqueles que as herdaram:
e são tão imortais que meia dúzia de anos
as suprime da boca dissolvida

ao peso de outra raça, outra cultura.
 Tão metafísicas, tão intraduzíveis,
 que se derretem assim, não nos altos céus,
 mas na caca quotidiana de outras. (Sena, 1999, pp. 178-79)

Compared to the poems in “América, América, I Love You”, which Jorge Fazenda Lourenço ranks as mere *faits divers* pieces, “Noções de Linguística” is more intimate and personal (Lourenço, 1998, p. 318). While the poetic voice expresses his despair in that his family’s “ethnic signs”, to quote William Boelhower (Boelhower, 1987, p. 36), are gradually dissolving and disappearing, to the poet, “Noções de Linguística” is a reminder of the price one ends up paying when emigrating. Of all of Sena’s “American” poems, to my mind, this is perhaps the most representative one since its subject matter forces the author to further reflect on America’s impact on himself and his immediate family.

As Sena rightly shows in this poem, his own family is a case study, which is replicated in most families in diasporic realities. The ancestral language is the first to erode and lose its vigor on the lips of the second and third generations who seldom speak it or, from one generation to the next, forget it. Finally, it dissolves and disappears within the dominant language of the country of adoption. This also applies to most of the writers discussed in this essay, but the closer one is to the pioneer generation, the greater is the familiarity of that particular writer with his or her ancestral language. Of all these American voices (excluding Sena), Paula Neves, the daughter of Portuguese immigrants who settled in Newark, New Jersey in the late 1960s, and who is, therefore, a first-generation American-born writer, is clearly the one whose ancestral memory is keener and whose ability to speak, write, and understand her parents’ language is sharper than all the other writers – Vaz, Gaspar, Braga, Barcellos, and Oliveira. While some of these writers do not know how to speak or write in Portuguese, or understand it altogether, others, however, often sprinkle their writings with a word of Portuguese to provide some ethnic flavor or a sense of identity, even if sometimes these words are misspelled as is often the case with Frank Gaspar. Tapping from the foods served on the table during special festive occasions during their childhood; or moments when they are in contact with the community they grew up in or even during specific religious occasions such as the Holy Ghost feast – these occurrences enable them to preserve the cultural and linguistic remnants of the ancestral culture they were shaped by. With the Portuguese language (mostly) gone, food and Catholicism are, in essence the “ethnic signs” that are passed on to the next generation until a time when even these inevitably disappear within the Crèvecoeurian cauldron. Let us, then, observe how this ancestral memory is kept alive by these American writers of Portuguese descent but, inevitably, subject, too, to disappear.

3. The Role of Food as Remembrance of the Ancestral Culture: The Writings of Thomas Braga, Katherine Vaz, Frank Gaspar, David Oliveira, and Paula Neves

Contemporary Portuguese American literature written by Thomas Braga (1943-), Frank Gaspar (1946-), Katherine Vaz (1955-), David Oliveira (1946-), and Paula Neves (1968-) share a profusion of topics – with ethnic food being, perhaps, the most representative one. Braga, a native of Fall River, Massachusetts, and Gaspar, from Provincetown, Massachusetts, lived close to the former New England whaling and fishing centers of New Bedford and Nantucket, which Herman Melville has immortalized in *Moby-Dick* and in his short story, “The ‘Gees,” in *The Piazza Tales*. These seaports were renowned worldwide and eventually attracted Azorean harpooners. The Azorean background of Thomas Braga and Frank Gaspar helps us to understand why fish and seafood feature so extensively in their writings instead of dishes containing meat as is the case in the fiction of Katherine Vaz.

In these authors’ works, writing about food is a means for ethnic identity and cultural preservation – especially in a multiethnic country as the United States of America where the official discourse in the past encouraged forgetfulness. And this meant forgetting one’s ethnic background and anything associated with it so as to not be labelled an “unmeltable.” In contemporary Portuguese American literature, food is a means to keep alive certain traditions in the ethnic enclaves of America, a land that, on occasion, has been hostile towards Otherness. In addition, food is an important anchor for ethnic identity and a means to connect with times, which have completely disappeared. These authors’ argument about food and cultural preservation, however, cannot be fully appreciated without an understanding of how they relate to the homeland, religion, the garden, and music.

Caldo verde, the popular green cabbage soup that Jean Anderson considers “the national dish of Portugal” (Anderson, 1986, p. 10), appears profusely in Frank X. Gaspar’s first collection of poems, *The Holyoke* (1988), winner of the 1988 Morse Poetry Prize. Gaspar is the grandson of immigrants who came to Provincetown, Massachusetts, from the island of Pico, in the Azores. “Tia Joanna” (Aunt Joanna), the third poem in Part One of *The Holyoke*, focuses on the religious zeal of a Portuguese immigrant woman and is also laden with references to food, especially Gaspar’s favorite *caldo verde* soup, which, in this poem, he refers to as kale soup. Tia Joanna is depicted as a devout woman who spends much of her time in church either praying the rosary, going to confession, or experiencing a mystical union with God. Her patriarchal culture, however, demands that her presence in the kitchen and her role as a housewife never be neglected or sacrificed despite her religious fervor. Perhaps the poem’s uniqueness lies in the manner in which it captures how Provincetown Portuguese women reconcile their spiritual lives with their role as housekeepers and wives of fishermen. While she is enjoying the ambiance of stillness, the murmur of voices in the confessional, and the flickering candles in her community church, Tia Joanna reflects on the bonds connecting her to the other women in church on that particular day. While they are all dressed in dark clothes, they are also very hard-working, devout, and unquestioning of their roles as housekeepers and cooks:

The soft kerchiefs
of the women, the dark cloth
of their long coats, the kale cooking
on the oilstoves in the redolent kitchens,
the checkered shirts of the husbands,
the fish they bring to the doorways... (Gaspar, 1988, pp. 7-8).

In this quote, we are invited to peek into these immigrants' kitchens and witness their simple ways and dress. Her wearing dark clothes may be her way of responding to the death of a loved one at sea or simply a cultural practice. Moreover, it stresses the gender roles in this culture, where the Portuguese fishermen readily give up their active, enterprising activity as soon as "the fish they bring to the doorways" is handed to their wives for them to gut and cook.

Kale soup is on the dinner table of Gaspar's *Leaving Pico* (1999), a novel about Azorean immigrant life in Provincetown and how this community reacts and resists to American ways. *Leaving Pico* captures quite well life in this ethnic enclave in the 1950s, the antagonism between the Portuguese from the Azores islands, represented by the family of Josie, the story's narrator and grandson of John Joseph Carvalho, and the *Lisbons*, that is, those from the mainland Portugal, represented by Carmine, who is courting Josie's mother, Rosa. In a passage where the narrator, who is still a young boy of about twelve or thirteen, is complaining to his Uncle Paddy and great aunt Theophila about how the family avoids talking about the past and its secrets, we learn that they were all "eating kale soup at the kitchen table, a little past noon" (Gaspar, 1999, p. 149). In this novel, ethnic eating is intimately connected with the vegetables grown in the immigrant's garden. During an episode when the neighbors try to extinguish the fire in Josie's house, Josie tells us that "Our little garden had been trampled, and kale and turnips lay crushed on the wet ground" (Gaspar, 1999, p. 176). The garden provides sustenance to these poor immigrants, but for the older generations it is also a means to preserve one's ethnic identity and ancestral rural way of life. It also offers a retreat from the alienating conditions imposed by the factory, commercial fishing, the whaling or dairy industries, and intensive farming – activities in which the first generations of Portuguese immigrants excelled in the three traditional areas of settlement in the United States: New England, California, and Hawaii. The fish some of these fishermen caught, we learn in *Leaving Pico*, "were small mackerel, called bullseyes, sleek and strong and perfect for baking in the *moule vina d'ahlos* that John Joseph intended to have my mother make" (Gaspar, 1999, p. 15). While Gaspar is here recalling the Azorean Portuguese sounds he often heard spoken at home as a child and/or adolescent, he is also using an "ethnic sign" through the usage of the name of the pickle sauce he often heard, the "molho de vinha-d'alhos," even if it is misspelled.

In *Mass for the Grace of a Happy Death*, Frank Gaspar also writes about a popular foodstuff available in most Portuguese communities in the United States, sweet bread (a yellow, sugared, egg-heavy cake), which can be eaten for dessert, or simply toasted with butter for breakfast or a late afternoon snack. In the poem "Acts," baking sweet bread is a community ritual that traditionally takes place the few days

before Easter Sunday. In this poem, Gaspar shows how sweet bread and the ritual associated with baking it during Lent reinforces the bond between specific foodstuffs and religion in Portuguese and Portuguese American culture. Moreover, eggs are traditionally associated with Easter. This is due to their abundance on farms during this time of the year, Spring, and this might account for Portuguese women back home or in the American diaspora using them profusely during the Easter season. More than during any other time of the year, sweet bread is baked during this period not only for religious but cultural reasons.

In addition to Gaspar's poem "Acts," food and religion are also prominent themes in Thomas J. Braga's two poems, "Codfish Cakes" and "Bacalhau," from *Portingales* (1981). While Gaspar's "Acts" stressed the use of eggs to bake a popular Easter cake, sweet bread, Braga's "Codfish Cakes" and "Bacalhau" highlight the fish diet most Portuguese observe during Lent. By choosing to write about these issues, both poets believe that food and Catholicism are intimately related and a means to preserve ethnic identity in a country where ethnic minorities have been encouraged to assimilate and discard their distinctive ethnic traits.

In *Saudade* (1994) and *Mariana* (1997), Vaz exhibits a stronger preference for the sweets and desserts made in Portuguese convents by nuns, a tradition dating all the way back to the seventeenth- and eighteenth- centuries. Without a doubt, this connection between food and the homeland, that is, between sweets and nuns is not unique to Portugal, but exists throughout the Catholic Mediterranean. Vaz, however, focuses on the Portuguese convent sweets since these are, most likely, the ones she is most familiar with. In *Saudade*, Clara, who has grown up in California and knows very little about her country of birth, Portugal, learns about the legend associated with these sweets:

Long ago, in the convents of Portugal, the nuns starched their wimples and habits with egg whites. Because wastefulness is a sin, they needed to dream up uses for the leftovers. That is how they came to invent the yolk-heavy desserts that are made to this day. (Vaz, 1994, p. 111)

As a means to connect with the ancestral food and tastes, in *Saudade*, we find Dr. Helio Soares helping Clara

beat the egg into castles with sugar and salt and shaped the meringues on brown paper, and while the *suspiros* baked, they made dreams, boiling the milk and mixing in flour, sugar, and eggs. Her hair fell toward the spitting oil in a frying pan. (Vaz, 1994, p. 202)

This passage refers to at least two desserts: *suspiros* (sighs) and *sonhos* (dreams).

In the fictional world of Katherine Vaz's *Mariana*, convent sweets are very important. Vaz has picked up on a seventeenth-century love story rendered to us in Portuguese literature through a nun, Soror Mariana de Alcoforado, titled *Cartas Portuguesas*. In *Mariana*, Vaz does not write a radically different story from the original one in *Cartas Portuguesas*. On the one hand, Vaz translated the love letters this Portuguese nun had written to the French officer, Noel Bouton, she had fallen

in love with. On the other hand, she re-creates the ambiance in Southern Portugal, Beja, in the seventeenth-century as the Portuguese struggle, through the aid of the French, to break free from Spanish rule, which began in 1580 and ended in 1640. As for the desserts, we learn that various cooks were baking sweets and pastries in the convent's kitchen. As soon as they learn about this activity,

Sister Mariana and Brites de Freire immediately slipped down to the kitchen, where the cooks were busy. They worked through the night, so that the delicacies they would sell to townspeople appeared as if by magic at sunrise. Egg whites were used to starch everyone's habits and wimples, which left so many yolks that they had to invent yolk-rich desserts to avoid the sin of wastefulness. In the cook's struggle to dream up new things from the same old substance, they had to rely on humor, giving their creations names such as Nuns' Bellies, Angels' Breasts, Abbots' Ears. Mariana and Brites de Freire were enthralled by this frieze from time immemorial, with women awake before daylight, working, inventing, amusing themselves. (Vaz, 1997, p. 52)

By focusing on convent sweets traditionally made by Portuguese nuns, Vaz tries to connect with her ancestral culture and provide an anchor for ethnic identity. In *Mariana*, not only does she open the door to Portuguese culture for an American audience interested in learning about it, she also whets their appetite for Portuguese food.

In David Oliveira's collection of poems, *In the Presence of Snakes* (2000), his poem, "No Vinho a Verdade," Oliveira presents us with a few snapshots of life in a Portuguese American community. In this collection, it is the only one bearing a Portuguese title or poem with sprinklings of Portuguese. The poetic voice's use of the Portuguese language coupled with the traditions he touches upon here are, perhaps, his closest attempt at delving into the essence of his ancestral culture in California, customs which were brought to the Californian diaspora by his grandparents. By doing so, that is, tapping from Oliveira's heritage language, "a language that is not widely known in the U.S," which linguists refer to as code-switching, writes Holly E. Martin, "strengthens the tie between the author's work and the heritage culture, making that culture more accessible to the reader" (Martin, 2011, p. 164). In "No Vinho a Verdade," in wine there is truth, we are confronted with situations involving his grandfather and his friends telling "indelicate stories" on a Sunday afternoon over a glass of homemade wine, which is clearly the opposite of the "serious wine" from the "morning's Latin liturgy" they attended. This reference to making homemade wine harks back to their ancestral rural way of life brought to California, now more so given the abundance of grapes in California, to their Catholic beliefs. Cultural hybridism is quite strong in this poem in that both the ways of life in California and back in the Azores are blended in the following strophe:

This could have been the Azores
 where these men sat for centuries
 making love to their stories,
 while the women bragged
 about pig intestines

they patiently stuffed into fat sausages.
 This could have been California
 scented with olives, figs, grapes,
 sweetening the air
 of the cowboy neighbors. (Oliveira, 2000, p. 9)

A respite from the weekly hard work on the Lord's Day, as they would call it, or the women talking about life and work or gossiping while making sausages are traditions the immigrant or pioneer generation partook in both locales, perhaps adding more color and fragrance to the bland lives of their mainstream Anglo, "cowboy neighbors." On this point, Oliveira would certainly agree with bell hooks, when she discussed blackness – or for that matter, ethnicity – as the "spice that can liven up the dull dish that is mainstream white culture" (hooks, 1992, p. 14). Written from the point of view of the child, there is rapturous identification between the grandfather and the boy, who tries to bring his grandson into the world of adults. While his grandfather spoke to the other men in Portuguese, to his grandson he did so in whatever English he knew. For a while, the boy feels as if having been admitted into the world of adults by drinking with them (in a mainstream culture that prohibits access to liquor by minors as opposed to the ancestral culture which is more permissive), listening to adult conversations and suddenly having grown up. Unfortunately, this transformation has not taken place while he swallowed the wine, especially when opening "[his] eyes/ fully expecting to see [his] hands/grown to a man's large hands, / [himself] standing at a man's height, / understanding secrets / spoken only in dark rooms / to other men in a language / children should not understand" (Oliveira, 2000, p. 10). He realizes that his grandfather is merely whispering to him "Wine always tastes like this. / In time, we get used to it" (Oliveira, 2000, p. 10).

Moving on to Paula Neves, for whom food is also a means to plug into her ancestral Portuguese culture, the poem "Caldeirada," in her collection, *capricornucopia (the dream of the goats)*, published in 2018, invites us into the family kitchen to experience a cooking lesson on how to make a popular Portuguese fish stew. The uniqueness in this poem is, for sure, its structure – the crafting of a poem as it unravels from the sequence of ingredients that are gradually placed inside the cooking pot. During the entire process, we accompany the interaction between an older woman, presumably the mother figure, who is guiding her daughter through the entire cooking lesson. In addition to a few "ethnic signs" represented by the reference to buying the fish at *Seabra's*, a Portuguese supermarket in the Ironbound section of Newark, and a few sprinklings of Portuguese words and phrases, such as "lulas" (squid) and a "pouquito" (a little bit), it is intriguing how the poet blends both languages into a single sentence or literally translates a Portuguese saying or popular wisdom into English and how these only make sense to a Portuguese American. When told by the mother that the daughter should be the one to chop up the "lulas" into pieces before putting them into the pot, she says the following to her daughter: *Tu nao es handicap!* (sic; Tu não és handicap), thus saying this while juxtaposing both languages in the same sentence (You are not handicapped). Instead of a verb, we read (or the daughter hears) a noun. This is a typical situation of immigrants when speaking in

pidgin English. Although having a gas stove to cook “caldeirada” would be preferable to an electric stove, she will have to settle for what is available or find an alternate solution for whatever problem comes her way. Telling her daughter that even if an “Electric stove, not so good, but when you don’t have a / dog, / hunt with a cat” (Neves, 2018, p. 28), this popular saying, “*quando não tens cão, caça com um gato*,” is quite meaningful for it reflects a typical Portuguese attitude when having to find an alternative solution to resolve a particular matter or problem – the so-called *desenrrascação à portuguesa* – usually left for the very last moment.

This poem and the author’s attempt at conflating both languages – her ancestral/ her parents’ native language, Portuguese, and her native English – along with the translation strategy utilized in her craft of this poem, make it a quite rich and intricate poem. From the point of view of the translator’s strategy, Neves opts for keeping the native appeal of the Portuguese saying, “when you don’t have a dog, hunt with a cat” and, thus, forcing her American audience to figure out what the meaning might be. Forced to choose between *domestication* or *foreignizing* her translation, Neves opts for the latter. In *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*, Lawrence Venuti considers *domestication* to be “an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values, bringing the author back home,” whereas “a foreignizing method” places “an ethnodeliant pressure on those values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the reader abroad” (Venuti, 1995, p. 20). Neves has maintained the Portuguese saying and what it actually means to preserve the culture’s appeal and idiosyncrasy. For Venuti, Neves is deliberately “foreignizing translation in English,” while noting that this is a “form of resistance against ethnocentrism and racism, cultural narcissism and imperialism, in the interests of democratic geopolitical relations” (Venuti, 1995, p. 20). In the end, she has refused to embrace the Anglo-American tradition of domestication. Wenfen Yang would consider Neves’ translation of this saying as a target text which is “produced” and “which deliberately breaks target conventions by retaining something of the foreignness of the original” (Yang, 2010, p. 77).

The complexity of Neves’ literal translation – to maintain the “foreign,” ancestral appeal – adds to the translation’s hybrid nature. As Farzaneh Farahzad and Bahareh Monfared maintain, “translation is a hybrid text that comes into being in a 3rd space”; that “translators live between two languages and two cultures and they reflect this belongingness in their translations”; and, finally, that “translators themselves have hybrid identity” (Farahzad and Monfared, 2019, p. 2). Bilinguals, Eric A. Anchimbe, notes, are “hybrids by virtue of their cultural blend, since two cultures and languages fuse in them” (Anchimbe, 2006, p. 7). Seen from this perspective, Neves is a bilingual writer from both a cultural and linguistic point of views. Anchimbe refers to this duality as *linguabridity*, a trait pertaining to bilinguals, who are hybrid people, either through

Their parents in the case of *perfect-linguabrids* or through education in the sense of the *semi-linguabrids* [...] They are hence not only cultural hybrids but also linguistic hybrids – hence the term *linguabridity*, and portray an identity that is a fusion of the two cultural and linguistic backgrounds inherited from their parents and the educational system. (Anchimbe, 2006, p. 7)

Unlike Vaz, Gaspar, Braga, and Oliveira, who are second or third-generation, American-born writers, and clearly not as proficient (or do not know how to communicate) in Portuguese, Neves shows a greater grasp of her parents' language. Presumably, this derives from her need to speak to them for decades, until the day both passed away, especially her mother, when Paula Neves was, at the time, in her forties.

In addition to the fish stew, *caldeirada*, Neves' collection of poems mentions two additional famous dishes from her parents' region, the *Bairrada*, in the center of mainland Portugal, namely *chanfana* and *leitão assado á moda da Bairrada*. In "capricornucopia (the dream of the goats)" readers feel as if immersed in some dream-like fantasy, where the poetic voice hears someone whispering into her ear, saying that "Androgyny went out in the 80's, / when you were still young," but it was only her "mother, / who whispered, 'Did you ever / turn on the oven?' / Then added, 'You're starting to get whiskers, / just like them'. / Tender, the words went through me like a horn" (Neves, 2018, pp. 6-7). While this maternal voice perturbs this *rêverie*, once again underscoring what the mother perceives as the daughter's "butch" (Ciasullo, 2001, pp. 577-608) lesbian looks, the poem continues with the goats on their rampage of the Christmas table, charging the "sweetmeats, the Mouton Cadet, / the *chanfana* like grandma used to make (Neves, 2018, p. 7. "*Chanfana*," we read in the footnote, is a "traditional Portuguese goat or mutton dish oven-stewed in wine" (Neves, 2018, p. 7). Charged with "cannibalism," the goats end up devouring everything, "even the bones" (Neves, 2018, p. 7). In a poem about sexual identity, the reference to "*chanfana*" here and the "roast suckling pig"- *Bairrada* style (*leitão assado*) in "Utah 1," we reach a sense of completion as these are the two representative dishes of the *Bairrada* region, where Neves's roots come from.

With food being a strong ethnic marker, the same can be said for the religious Catholic values that shaped these writers and how they, in turn, tapped from them for their artistic creations. Aware that their immigrant parents or grandparents identified with these Christian values and beliefs, in the following section we shall observe a generational reaction to the divine. With the passing of each new generation, in some of these writings, we bear witness to the ways in which the initial religious fervor or zeal dwindled or was lost within the span of little more than a century to evolve into a more secular and mundane matter.

4. The Divine as Impulse for Portuguese American Writing: From Source of Inspiration to Gradual Erosion of Ethnic Identity

In the following pages, and considering that the ancestors of David Oliveira, Katherine Vaz, and Anthony Barcellos were originally from the island of Terceira, while Frank Gaspar's were mostly from the island of Pico, it is quite understandable that the Holy Ghost festivities would feature in most of the writings of the first three authors, with an occasional reference to Saint Anthony of Lisbon/Padua, the Queen Saint Isabel, and Our Lady of Fatima.

In David Oliveira's poems, "Stations of the Cross" and "Why is there anything?"

we are invited to peer into this generational relationship with the divine. In his poems on ethnicity and how it was shaped or conditioned by the larger mainstream Anglo culture, to which he is comfortably accommodated and of which he is an integral part, is perhaps where he comes close to his Azorean heritage. This includes the poems where he touches upon the foods, the customs, the poet's Catholic upbringing, his parents and grandparents who opened the doors to these ancestral ways. The poem, "Stations of the Cross" is a case in point. In these writings, however, we witness a residual presence of this Old World past which, in America, has become filtered and whose vigor has been lost through successive generations. In essence, in layman's English, it is a watered-down version of the real thing. Possibly one of the most riveting poems where ethnicity is brought into the fore, but keeping the focus on the poet's *via dolorosa* in life, is "Stations of the Cross" (Oliveira, 2000, pp. 2-8). It consists of a sequence of fourteen poems focusing on the main points or phases in Oliveira's life paralleling Christ's carrying of the Cross to Golgotha. Briefly, and without focusing on all of these pieces, the sequence spans the poetic voice's birth, the choice of name, growing up as a child, attending school, sex and masturbation, religious values and praying the rosary, Catholic guilt, his upbringing and his college days, making choices in life, etc. In the section "David Assumes His Mission," we are introduced to an inquisitive boy who feeds on stories from the Old World told to him by his grandparents: "I am in bed begging for a story / between two grandparents who want to sleep. / It's here I receive the holy gospel / of the Portuguese: Saints Isabella, / Anthony, the children of Fatima" (Oliveira, 2000, p. 2). This suggests that the future poet would later shape these stories, which were conveyed to him by his grandparents, and from which he drew spiritual sustenance. As in so many ethnic literatures, the figure of the grandmother (and the grandfather, as well) is emblematic, for she is the liaison between the ancestral culture and the grandson. Presumably, as religious persons, they are the ones who give shape to the stories they had narrated to him much earlier. On this issue, Fred L. Gardaphé has noted that

The key to reading the literature produced by third-generation Italian American writers is observing the role that the grandparent plays in connecting the writer to his or her ancestral past. A significant difference between second- and third-generation writers, then, is this presence of a grandparent figure who serves to reconnect the protagonist to a past out of which the protagonist fashions an ethnic identity. (Gardaphé, 1996, p. 120)

The poem "Festa" published in his more recent collection of poetry, *As Everyone Goes* (2017), is perhaps as close as the reader may get in this volume to the poet's ancestral culture – not language, however. Starting off with a few recollections of the author's College days as an undergraduate in 1969, the first two men on the moon and Nixon's inauguration, the poem "Festa" gradually narrows down to focus on the poet's immediate family and life in Hanford, California, where he grew up in a Portuguese community: his brother's being drafted into the Vietnam war; his father's carrying the banner "for the Knights / of Columbus, and the honor of America, Portugal, and the Holy / Ghost"; the *Espírito Santo* procession through the streets of Hanford; the traditional meal during this festivity which had been brought to the

communities by Azorean immigrants from the island of Terceira, like Oliveira's own grandparents; to the dancing of the *chamarrita* and the traditional music played on such festive occasions; to the endless list of Portuguese last names (some of which Anglicized such as Perry/Pereira), to allude to the "Centuries before this morning's sunrise, Dom Henrique's protégés sail wooden ships laden with sweet tastes from the Malac- / cas to the Fraternal Hall kitchen" and the role of the Portuguese navigators in charting the world during the Age of European Discoveries and the spices and gold they brought along with them. The poem also takes the author back in time to recall the hospital where he was born, his father's "dark hair and handsome smile" and his mother's talent as a seamstress:

Behind Dad, the parade
of Portuguese queens and their courts, radiant in rhinestone ti-
aras and weeks of sewing. My young sister is stunning in white
satin sheen, her carmine cape trimmed in imitation ermine, 500
seed pearls stitched to the velvet by our mother's hand..." (Oliveira, 2017, p.
18).

A Little Travel Story was dedicated to his parents, Frank James Oliveira and Mary Alice Souza Oliveira, but these nostalgic images invite us to ponder the poet's recollections of his progenitors and his fondness for them.

Katherine Vaz's carefree ways with the divinity in her collection, *Our Lady of the Artichokes and Other Portuguese-American Stories* evince a different approach towards the divine compared to her previous writings. In my view, they mark a different relationship with Catholicism and its representation in Portuguese American writings. Some of the stories are quite comical such as the story, "All Riptides Roar with Sand from Opposing Shores," where Lara Pereira writes funny letters to sister Lúcia. Published in 2008, the major theme around which most of the stories composing *Our Lady of the Artichokes* revolve is the issue of generational differences and cultural assimilation. Possibly the best story in the entire collection, "The Man Who Was Made of Netting," happens to be about the Holy Ghost festivities in the California diaspora. It narrates the story of Manny Cruz, who had "bought his daughter a cape that would stun everyone into silence. It cost him ten thousand dollars, half of which he had taken from the Miscellaneous account at his brother-in-law's furniture company, where Manny kept the books" (Vaz, 2008, p. 67). He "planned to replace the money as soon as humanly possible" (Vaz, 2008, p. 67). Gemma, his daughter, would wear it at the annual Portuguese Holy-Ghost Festival in Monterey and it was simply exquisite, a piece of art: "The cape had a lengthwise gold weave with rusts and reds that looked like tongues of fire, and the opposite weave was brilliant white. On the whole sweep of it sequined doves held ribbons attached to fishes in a sea that was a froth of lace" (Vaz, 2008, p. 70). He hopes it will assist her in attracting some Hollywood scout who would be attending with some producer intent on turning the Monterey Portuguese community and their religious rituals into a movie. Manny has his hands full. For one thing, he is terrified of being caught. Almost as bad, he is a single dad – the child's mother vanished with an older, richer man – and he has promised to stop gambling, while trying to cope with raising a moody teenager. The story abounds with minute

descriptions of the procession and is rich with references to the origin of the Holy Ghost festivals and Queen Isabel of Portugal, who had “declared that each year, at Pentecost, the poor and hungry to be fed for free, and the nobility should give them robes and crowns and sit down with them” (Vaz, 2008, p. 75). Gemma’s remark to her father as she was parading down the street with the other girls, “Wouldn’t Grandpa love to see me now?” brings a flood of recollections and feelings of nostalgia for his father while reconnecting with his ancestral roots in Vila de São Sebastião, on the island of Terceira, in the Azores, where his father had been a “gardener and expert grafter” before emigrating to the Portuguese diaspora in California. This story is replete with feelings of ethnic pride while zooming in on this annual Holy Ghost festival, which functions as an anchor for ethnic identity.

Anthony Barcellos’ novel, *Land of Milk and Money* (2012) revolves around the biblical passage featuring Cain and Abel – but within the contemporary context of family feuds and greed in the Portuguese diaspora in California. This piece aims at highlighting this saga, which covers a few generations of the Francisco family, an immigrant family, while showing the gradual, but inexorable, assimilation of their Azorean traditions into a new and overwhelming American culture. The three or four generations in *Land of Milk and Money* follow the customary path of assimilation – from immigrants, to hyphenated-Americans, to hybrids plunging into the vast Crèvecoeurian melting pot. In this generational saga, they become this depersonalized American, this “new man” with all the traits that this assimilation entails – egotism, greed, envy, and nasty family feuds – and with the concomitant loss of a simpler, humanistic way of life, marked by genuine feelings of brotherly love towards one another.

In a book review titled, “California, or God’s Country,” Vamberto Freitas has shown that most of Anthony Barcellos’ novel, *Land of Milk and Money* updates this biblical passage – but within the context of ugly family feuds and greed in the Portuguese diaspora in California. “It is a universal portrait of greed and feigned love,” writes Freitas, “an almost biblical retelling of the oldest of human themes, brother against brother, clan against clan: there is nothing like the dividing up of property and money to reveal all our venom and envy and, once again, the greed that drives the world of business and prosperity” (Freitas, 2015, p. 1). Barcellos’ novel tells the story of the Francisco family, Portuguese immigrants from the Azores, who settle on a dairy farm in California’s Central Valley. Their plans to eventually return to the Old Country fall by the wayside as their success grows and their American lives take root. The legacy of one generation becomes a point of contention as the members of the next generation begin to compete to inherit and control their heritage, which includes herds of cattle and tracts of farmland.

In contrast, the second and third generations exhibit little or no interest in the Old Country or what it represents. On occasion, some of Chico’s and Teresa’s children or grandchildren speak some Portuguese or display a few ethnic signs on special occasions involving festivities or family gatherings, but often, some of them do not necessarily know what they mean. They engage in these rituals because it is merely a custom, a tradition – like asking for their grandmother’s blessing, attending the Pentecost feast, or eating certain sweets or meals. In “May 1947 – Boys meet Girls,”

we learn how the two Avila sisters, Odile and Odette, met Paulinho and Candido at the Pentecost feast. The “Avila girls were dressed in long pink gowns because they had been attendants to the Queen of the Pentecost festa. They had marched in the parade, attended the High Mass, dined on *sopas* at the long trestle tables in the Holy Ghost hall,” but it seems that what they really wanted was to wander freely and “check out the other young people in attendance” (Barcellos, 2012, p. 30). Whether they actually knew or understood the religious and cultural meanings of this event we, as readers, do not know, but the narrator immediately provides the reader with the following information:

Many Portuguese families traveled for miles to attend Pentecost celebrations in various towns. The Holy Ghost was revered in the Azores as the special guardian of its nine islands, and most of the Portuguese immigrants in California were islanders. The characteristically Azorean celebration of the Festa do Divino Espirito Santo had become an indispensable part of maintaining the immigrant community’s unity and identification with the homeland. (Barcellos, 2012, p. 30)

Perhaps, this is what this feast meant for the older generations, but for the younger ones, the more Americanized, it “was also a meat market” (Barcellos, 2012, p. 30). The parents of this younger generation tried to “herd” their “unattached sons and daughters...to the annual festas in hopes of finding ethnically and religiously suitable partners” (Barcellos, 2012, p. 30). The next generation, that is, Mary Carmen, the daughter of Paulinho (Teresa’s granddaughter), is dating a young man from the mainstream, Gerry Chamberlain. From one generation to the next, ethnicity inexorably dissolves into the wider American mainstream.

The theme of ethnic erosion associated with Catholicism is also a trademark of Frank Gaspar’s most recent novel. When attempting to recreate the Our Lady of Fatima apparitions in Provincetown, Massachusetts, in *Stealing Fatima* (2009), Frank Gaspar depicts Father Manuel Furtado as a depressed man who is heavily dependent on gin and pain-killers while trying to forget painful Vietnam war memories. Lacking strong religious convictions and spiritualism, readers are often left with the impression that Father Manny selected the priesthood only to find some sort of employment in a town where there were not many career options – especially if one did not wish to follow in the perilous footsteps of one’s fisherman father or grandfather – and comes across as a mere church manager, trying to bring the dispersed, unmotivated younger flock into the fold. A calculating man trying to revive this community in Provincetown for whom God has been substituted for hedonism and materialism, the Our Lady of Fatima church is depicted as a locale of intrigue but also a place where this priest searches for redemption, where occurrences from the past come back to haunt him through the unexpected appearance of Sarafino Pomba, who is dying of AIDS, and disputes over church tenure are fought with Father Sweet who, in the end, prevails while Furtado seeks rehabilitation.

In a book review of *Stealing Fatima*, Vamberto Freitas has noted that Frank Gaspar has always refused both in his poetry and fiction to let his Portuguese American background dissolve entirely within the larger Anglo-American cultural mosaic (Freitas, 2012, p. 194). This resistance towards full erosion is possibly one of the

foremost themes in this novel. The author taps from Provincetown's Portuguese past to show how much it has already disappeared even if through writing he wishes to keep it alive – in essence, perpetuate it. This legacy is represented by Furtado's father and the men that belonged to his generation: "In his father's day, owning a dragger made you a prince in the world, and you could swagger into any of the fishermen's bars along Front Street and be hailed from a dozen tables by the other men: His father, Pai Furtado to everyone in town, was foremost among them, but there were the others, too" (Gaspar, 2009, p. 107). These men "wanted people to know about their labors on the sea. They wanted people to hear their footsteps on the earth" (Gaspar, 2009, p. 107). These included, for example, the "Pires, Freitas, Alves, Correiro, Santos, Cabral. None of them were left now. No one still on the water from that generation. And most of the boats gone, too" (Gaspar, 2009, p. 107). *Stealing Fatima* tries to preserve some memory of this Portuguese ethnic enclave in Provincetown even if it is now a gentrified place full of "signs for bed-and-breakfasts, guest rooms, apartments, inns. Property. Money" (Gaspar, 2009, p. 159) for the Summer vacationers. As Allie and Furtado take Sarafino Pomba for his last tour of Provincetown, they witness the last Portuguese ethnic signs being swallowed up. What used to be the "front of town hall, Parson's Pharmacy, rows of shops, the old movie house" is "at present a cluster of little seasonal stores, boarded up – Pires's Garage, now a mall and food court, also closed for the season. The bank, gone. The barber shop, gone. Now hundreds of yards of counter space for showing the tourists silver bracelets, T-Shirts, beach gear, incense, candles, pottery" (Gaspar, 2009, p. 162). Juney's Tap, Furtado's father's second home, is a "proper restaurant now, the Café Balzac, cloth on the tabletops, expensive wine. 'Yuppie gay', said Allie" (Gaspar, 2009, p. 162).

In the fictional world of *Stealing Fatima*, complete erasure of this ethnic presence occurs at the very end of the novel when Furtado has already been replaced by Father Sweet, who has taken over the Our Lady of Fatima parish. Furtado believes to have been visited by the Virgin Mary in the guise of a girl. The locale is replete with snow and it is difficult to ascertain whose "tracks" or "footprints" are still visible – are they Furtado's? The girl's? The animals'? The novel ends with "tracks... vanish[ing]... shadows... dissolv[ing]" into the "greater blackness and there was only the sighing of the wind and the sound of his [Furtado's] own blood pulsating in his ears, and under that, the soft tick, tick of the heavy snowflakes lighting upon him" (387). This novel is clearly about preserving tracks – or witnessing them being erased – a theme around which Louise Erdrich's novel, *Tracks* (1988), revolves, as she attempts to preserve Native-American culture or also seeing it erode. In this novel, Native-Americans have slowly experienced massive genocide through the diseases brought by the European settlers, their gunpowder and alcohol, or the survivors, who would be dispersed or put on reservations, and forced to learn how to farm and become entrepreneurs like the white capitalists, as represented by the issuing of several Acts which would depersonalize Native-Americans, namely the Dawes Allotment Act of 1887, followed by the 1906 Burke Act and then the 1917 "Declaration of Policy." Revisiting the impact of these policies in "History, Postmodernism, and Louise Erdrich's *Tracks*," Nancy J. Peterson has shown how Native Americans would be acculturated, pressured into

emulating white farmers, especially those “with more than one-half white blood” who “would be defined as competent and thus would be made United States citizens and that they would be granted fee patents for their allotments” (Peterson, 1994, p. 986). At the end of this novel, Fleur, who has resisted being engulfed by white Anglo culture walks away, “now without leaving tracks” (Erdrich, 1988, p. 215). Through the years, the narrator at the end of *Tracks* ironically acknowledges that what is left of the memory of Native American culture and their people has been preserved through stories about a particular “tribe of file cabinets and triplicates, a tribe of single-space documents, directives, policy. A tribe of pressed trees. A tribe of chicken-scratch that can be scattered by a wind, diminished to ashes by one struck match” (Erdrich, 1988, p. 225). The coincidences between the erasure of the ethnic signs pertaining to both Portuguese and Native-American cultures manifested through dusty dirt tracks or a forest being burned down (*Tracks*), snow (*Stealing Fatima*) or the wind blowing in the last sentence of both novels are simply astounding and show how much contemporary American fiction(s) have so much in common when attempting to preserve ethnic memory, struggling for it to not be engulfed by the larger Anglo mainstream.

As a case study, tracing the changes in writings featuring the Portuguese and their ethnic foods along with the divine by contemporary Portuguese American writers can be seen as a sort of barometer which has registered the loss of impact, the gradual loss of identity and depersonalization of this ethnic minority and how it has become practically – or totally – assimilated by the mainstream. Currently, this is the situation with the Portuguese in Hawaii. As the Portuguese move out – and Latinos move into – the ethnic enclaves of such immigrant neighborhoods as, for example, the Ironbound section of Newark, New Jersey, into white suburbia, with the third and fourth generations of Americans of Portuguese descent simply possessing a Portuguese last name, not knowing how to express themselves in Portuguese or living comfortably on the fringes of agnosticism or atheism, the Portuguese are being melted in this huge Crèvecoeurian cauldron and, thus, becoming this new American man. At this juncture, many of these all-American individuals also pull from the stereotypes and the racial slurs formerly associated with the Portuguese and, eventually, find the smell of grilled sardines as being repulsive and ‘those pork chops’ as some family or ethnic ghost from the past. With the ancestral Portuguese culture and language gone and all the ethnic signs dissolving into the wider mainstream Anglo culture, languages and cultures certainly die out every day as Jorge de Sena had so astutely observed in his thought-provoking poem “Noções de Linguística.”

References

- Alcoforado, M. (1992). *Cartas de Amor*. Rio de Janeiro: Imago.
- Anchimbe, E. A. (2006). Linguabridity: Redefining Linguistic Identities among Children in Urban Areas. *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 16, 1-15.
- Anderson, J. (1986). *The Food of Portugal*. New York: William Morrow.
- Barcellos, A. (2012). *Land of Milk and Money*. Dartmouth, MA: Tagus Press, University Press of New England.

- Boelhower, W. (1987). *Through a Glass Darkly: Ethnic Semiosis in American Literature*. New York: Oxford UP.
- Braga, T. J. (1981). *Portingales*. Providence RI: Gávea-Brown.
- Ciasullo, A. M. (2001). Making Her (In)Visible: Cultural Representations of Lesbianism and The Lesbian Body in the 1990s. *Feminist Studies*, 27(3), 577-608. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/3178806?seq=1#page_scan_tab_contents (31-01-2019).
- Crèvecoeur, J. H. St. J. de (1988). *Letters from an American Farmer and Sketches of Eighteenth-Century America*. New York: Penguin.
- Erdrich, L. (1988). *Tracks*. New York: Harper Perennial.
- Farahad, F. & Monfared, B. G. (2019). Hybridity in Immigration Literature and Translated Literature. *Translation Directory*. Retrieved from <https://www.translationdirectory.com/articles/article2277.php#:~:text=From%20the%20total%20number%20of,equal%20to%205.20%25%20were%20dehybridized> 31-01-2019).
- Freitas, V. (2015). Califórnia, ou o país de Deus. *Açoriano Oriental*. [California, or God's Country. Translated by Katharine F. Baker and Bobby J. Chamberlain] Retrieved from <http://www.acorianooriental.pt/artigo/california-ou-o-pais-de-deus> (23-02-2019).
- Freitas, V. (2012). *Stealing Fatima*, de Frank X. Gaspar: em busca do divino perdido. *BorderCrossings: Leituras Transatlânticas* (pp. 93-195). Ponta Delgada: Edições Letras Lavadas.
- Gardaphé, F. L. (1996). *Italian Signs, American Streets: The Evolution of Italian American Narrative*. Durham and London: Duke UP.
- Gaspar, F. X. (1988). *The Holyoke*. Boston: Northeastern UP.
- Gaspar, F. X. (1999). *Leaving Pico*. Hanover, NH: UP of New England.
- Gaspar, F. X. (1995). *Mass for the Grace of a Happy Death*. Tallahassee, FL: Anhinga P.
- Gaspar, F. X. (2009). *Stealing Fatima*. Berkeley, CA: Counterpoint.
- Hooks, B. (1992). *Black Looks: Race and Representation*. Boston: South End Press.
- Lourenço, J. F. (1998). *A Poesia de Jorge de Sena: Testemunho, Metamorfose, Peregrinação*. Paris: Centre Culturel Calouste Gulbenkian.
- Martin, H. E. (2011). *Writing Between Cultures: A Study of Hybrid Narratives in Ethnic Literature of the United States*. Jefferson, North Carolina: McFarland.
- Melville, H. (1988). *Moby-Dick in The Writings of Herman Melville*. In H. Hayford, A. A. MacDougal & G. T. Transelle (Ed.). Evanston/ Chicago: Northwestern University Press/ Newberry Library.
- Melville, H. (1987). *The Writings of Herman Melville: The Piazza Tales and other Prose Pieces 1839-1860*. In H. Hayford, A. A. MacDougal & G. T. Transelle (Ed.). Evanston/ Chicago: Northwestern University Press/ Newberry Library.
- Neves, P. (2018). *capricornucopia (the dream of goats)*. Georgetown, Kentucky: Finishing Line Press.
- Oliveira, D. (2017). *As Everyone Goes*. Cambodia: TreeHouse Press.
- Oliveira, D. (2000). *In the Presence of Snakes*. Santa Barbara, CA: Brandenburg Press.
- Peterson, N. J. (1994). History, Postmodernism, and Louise Erdrich's *Tracks*. *PMLA*, 109.5, 982-994.

- Sena, J. de (1980). *América, América, I Love You. Sequências*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sena, J. de (1999). *Noções de Linguística. Antologia Poética*. Porto: ASA Editores.
- Silva, R. (2008). *Representations of the Portuguese in American Literature*. North Dartmouth, MA: Center for Portuguese Studies and Culture/University of Massachusetts Dartmouth.
- Vaz, K. (1997). *Mariana*. London: Flamingo.
- Vaz, K. (2008). *Our Lady of the Artichokes and other Portuguese-American Stories*. Lincoln and London: U. of Nebraska P.
- Vaz, K. (1994). *Saudade*. New York: St. Martin's.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.
- Yang, W. (2010). Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 77-80.

A força das línguas mortas

Dead or Alive? A Brief Study on The Retranslation of Ancient Classics

Laura Del Valle Acevedo

delvallelaurap@gmail.com

Instituto Politécnico de Bragança

Portugal

Abstract

Classic languages, Greek and Latin, are often subject to a great amount of debate among scholars when it comes to discussing their validity in the world of translation. Several researchers (i.e., David Sharp, Adam T. Halamski, etc.) argue the fact that Greek and Latin are dead languages and for that reason they are frequently overlooked and undermined, whilst others strongly defend the notion that they are of utmost importance, thus they should be continually studied, translated, retranslated and taught in modern day academia. The current paper is an exploratory study attempting to analyse both stances, while mainly taking into account the continued process of retranslating the classics. In order to accomplish this task, several segments of translations and retranslated versions of Homer's Iliad into Spanish and English from the original ancient Greek will be revised and studied.

Keywords: *areté*; ancient languages; Homer's Iliad; retranslation; translation studies.

Resumo

As línguas clássicas, o grego e o latim, são frequentemente alvo de debate entre académicos quando se discute a sua validade no mundo da tradução. Inúmeros investigadores (i.e., David Sharp, Adam T. Halamski, etc.) argumentam que o grego e o latim são línguas mortas e, por essa razão, são frequentemente ignoradas e menosprezadas, enquanto outros defendem acerrimamente que estas línguas detêm uma importância fulcral, daí que devam ser estudadas, traduzidas, retraduzidas e ensinadas na academia atual. O presente artigo apresenta-se como um estudo exploratório que tenta analisar ambas as perspetivas, tendo em consideração o processo contínuo de retradução dos clássicos. De forma a cumprir com este objetivo, serão revistos e examinados diversos segmentos de traduções e retraduições da Ilíada de Homero do espanhol e do inglês a partir do original em grego antigo.

Palavras-chave: *areté*; línguas antigas; Ilíada de Homero; retradução; Estudos de Tradução.

1. Introduction

As the Greek philosopher, writer and translator, Gavriilidis, expresses in his 2014 intervention at the Fifth Congress of the European Society of Modern Greek Studies, "in terms of scientific methodology, it is obviously a disgrace that papers such as this get accepted in conferences". Gavriilidis is referring to a paper that contains the following quote by Fourioti:

The formation of the Greek language follows patterns and functions attributed to the formation of nature and the cosmos. The key to decipher these patterns is the Greek Alphabet. Its letters bear a univocal meaning-interpretation and their shape is also connected to their meaning and inner symbolism. This univocal meaning is apparent in every single Greek word. (2014)

Thus, Gavriilidis continues, “in terms of the information (...) this is an extremely rich source for us to see these argumentation strategies in action” (p. 2). These ‘argumentation strategies’ are exactly where we would like to commence this research, due to the fact that there are many pieces in this subject field, like Fourioti’s, praising the value of ancient languages without any real scientific background to support their stances. However, this is not that type of paper. These languages are certainly very valuable, and not because their “letters bear a univocal meaning-interpretation and their shape is also connected to their meaning and inner symbolism”, as Fourioti states in the abstract of the paper, but because through them great texts that have survived the test of time have reached us today, either in their original written form or via translations and retranslations. For the purpose of this paper, a retranslation is considered to be every and any translation that follows the original first translation of a particular work, regardless of the languages used, as we shall see further on.

As referred to in another language conference, the retranslation practice

and its products have constituted a considerable share of the global translation market since the Middle Ages. Canonical literary works as well as religious, political, and philosophical texts have always been translated and retranslated into several languages, and this is clearly still the case in many cultures. (CLIV, 2017, p. 1)

It is important to highlight that this is especially the case while discussing ancient Greek and Latin culture. Retranslating is a practice that does not date back exclusively to the Middle Ages. Let us remember how literary works were born in ancient Rome: through translation of the Greeks. For example, Cicero was a prolific translator, specializing in Plato’s philosophical works, and the entire Roman culture itself was committed to either imitating, adapting, translating or retranslating the works of ancient Greeks. According to Armstrong (2008), there were “epic adaptations and translational practices of Roman authors”, such as Ennius and Virgil, and also “lesser-known translations of Greek epic from Roman times”. Armstrong continues to say that, “while the Latin tradition was highly influential in shaping European retranslation of Greek epic, that tradition itself effectively produced no translation on a par with Chapman’s Homer”. (p. 169)

Throughout the literary review and background checks undertaken during the study of this subject matter, it was quickly realised that the topic of retranslation has been briefly studied and only currently has it begun to raise curiosity among scholars, who have been mainly focusing on very specific case studies which did not provide too much theoretical background for this paper. As Paloposki & Koskinen (2010) have stated, retranslation is “a field of study that has been touched from many angles but not properly mapped out, and in which there exist a number of intuitive assumptions which have not been thoroughly studied”. (pp. 30-31)

Additionally, even less theoretical information can be found on the retranslation of the classics, which is why this subject matter has been chosen as the main topic of this research, which will, firstly, begin with Alexander Pope's rendering of Homer's *Iliad*, evidently, while also briefly viewing other retranslation perspectives in the English language such as George Chapman's, and in Aléxandros Palis' Spanish translation. It is important to highlight that only a few specific selected segments of the epic poem will be analysed, and contrasted with other retranlations.

The outline of this investigation is very modest: commencing with the objectives of the investigation, where the main purpose, along with other smaller aims, will be explained. This part will then be followed by a literary review rendering the main scholars that have studied this topic, and where these different views and the results that they have reached will be discussed, thus getting to the main research point, and after which we will present the approach that was followed and our results.

The initial purpose of this research paper was to briefly study the status of the ancient Greek and Latin languages through the assessment of the different relationships they have within the translation studies academic area, and also to describe the hierarchy they hold in other language studies, according to varied academic positions. The idea behind this assessment was to enable the continued scientific research of classical languages, and the intent was to reflect the necessity and utility of research in retranslating the ancient languages within the current translation studies academia. However, this would prove to be a difficult task, due to the fact that by undertaking the labour of exclusively analysing retranslated versions of an ancient Greek epic poem, the importance of this type of research is almost an automatic result.

Consequently, it was quickly realised that the problem needed to be approached from a different perspective and, therefore, it was a relatively straightforward process towards arriving to the main research objective, which is to study the specific segments of translated texts of Homer's *Iliad* in order to identify translation or retranslation problems that could have gone unnoticed, to interpret misunderstandings or mistranslations as well as other linguistic problems, such as untranslatability and accuracy in translation, adaptability, faithfulness or unfaithfulness of the target text, fidelity or infidelity towards the source text, and problems of equivalence. (Mîndreci, 2014, p. 381)

Deane, in her extensive research on the retranslation hypothesis, explains that it was Goethe who was one of the first critics that "discussed the issue of retranslation and emphasised their role in achieving a perfect identity with the original" (p. 7). Afterwards, the retranslation studies would only be retaken, as explained by Mîndreci (2014), in the year 1990 by a French journal called *Palimpsestes*, which was edited by Bensimon & Berman. On *Retraduire*, "they raised some of the central research topics of what was later coined Retranslation Theory" (CLIV, 2017, p. 1).⁵ Despite the fact that there is a large amount of retranlations that can be used for research, it was only recently that this topic was seriously developed in the context of translation studies (CLIV, 2017).

⁵ For more on this, cf. Brownlie (2006).

According to Paloposki & Koskinen, “the position of these two scholars, Bensimon and Berman, is briefly what constitutes the basis for ‘the retranslation hypothesis’” (2001, p. 27). Evidently, some scholars prefer to name this area of study as ‘Retranslation Theory’, and other academics choose to call it the ‘Retranslation Hypothesis’. Desmidt (2009) even goes as far as referring to it as the ‘so-called’ retranslation hypothesis (p. 669). Regarding these rather seemingly inconsequential stances, in this research paper the use of the term of the practice itself, i.e., retranslation, will be favoured without going into theoretical debate.

Other recent scholars have begun to submerge themselves into the debate regarding retranslation studies, especially with the groundwork of international conferences exclusively dedicated to this topic. Key academics in this area are taken into account, such as the already cited Paloposki & Koskinen, with their several writings, including “A Thousand and One Translations: Revisiting Retranslation”, and “Reprocessing Texts. The Fine Line between Retranslating and Revising”. Several other important scholars will also be considered, i.e., Berman & Amyot (2017), whom are rendered to be the founders of the area as a modern field of study. Finally, it is also important to mention researchers that have undertaken specific case studies in the area, like Mîndreci’s work “Ageing Translations and Retranslation Hypothesis” (2014), regarding Romanian retranslations. All of these authors and numerous similar studies are taken into account in this investigation.

2. What Is Retranslation? Concepts and Definitions

Gürçağlar (2009) defines retranslation as “the act of translating a work that has previously been translated into the same language” and “the result of such an act, i.e., the retranslated text itself” (p. 233). This is the most common conception of this practice, nevertheless there are other views on it as well, for example, scholars Berman & Amyot (translated to Portuguese by Clarissa Prado Marini & Marie-Hélène C. Torres) explain the following:

Em seguida, é preciso detalhar o próprio conceito de retradução. Esta não qualifica apenas toda nova tradução de um texto já traduzido. Tomemos, para ilustrar isso, o exemplo de Plutarco de Amyot. Esse tradutor retraduziu Plutarco. Mas esse autor, mesmo já tendo sido traduzido em francês, o foi apenas parcialmente e, via de regra, a partir do latim ou do italiano. Amyot de certa maneira fez uma primeira tradução de Plutarco. Primeira em relação aos outros textos, dentre eles, alguns que não tinham sido traduzidos, primeira em relação à língua de partida, o grego. Apesar disso, podemos falar aqui de retradução, já que há uma nova tradução de uma obra, mesmo se uma parte da obra ainda não tivesse sido traduzida. Basta que um texto de um autor já tenha sido traduzido para que a tradução dos outros textos deste autor entre no espaço da retradução. É por essa razão que o Poe de Baudelaire é uma retradução- (2017, p. 264)

Evidently, Berman & Amyot have a broader perspective regarding Gürçağlar’s conception. In this sense, a text needs to be translated only once – into any language

– for the next translation of it to be considered a retranslation. It need not be in the same language. The current investigation is based on this specific definition, where all new translations of Homer's *Iliad* are rendered retranslations after the first translation of it into Latin was created.⁶

On the other hand, and on a more comprehensive view on retranslation, as detailed by Paloposki & Koskinen (2001), we understand that there are differences between translations and retranslations, as

first translations are more domesticating than retranslations (...) If a text seems extremely foreign or alien in the receptor culture or to the translator him/herself, the result often is a domesticated version. The translator may share his/her audience's unfamiliarity, or at least acknowledge it, wanting to produce a text that is comprehensible to the readers. Later translators can benefit from increased familiarity with the source culture. It seems that it is these kinds of cases that the retranslation hypothesis is based on. (pp. 27-28)

According to Desmidt (2009), this broad view on retranslation is also debatable. On this matter, the scholar argues that:

One can come up with several factors that make the retranslation hypothesis, even broadened to re-writing hypothesis, plausible (e.g., translators take a critical stance to earlier translations, the target language has developed and target culture norms have become less rigid), but one can ask to what extent the hypothesis is supported by empirical evidence". (p. 669)

Although we are aiming to find some answers to these debates through the analysis of the ancient epic poem, specifically analysing the domesticating or foreignizing aspects of (re)translations, is not a part of the objective of this paper, nevertheless, these elements are useful when contrasting several retranslations. Whether the results disprove or contribute to a particular side in these stances is not of this investigation's concern. Still there are other important aspects related to defining and analysing retranslated texts, which are those referring to the text typology.

Kraszewski (1998) describes four types of retranslations: 1) corrective translation, which is retranslating bad or faulty work in order to provide a more faithful reproduction of the original; 2) critical translation, that is retranslating work free of errors or 'acceptable' in order to shed new interpretational light on the original; 3) proselytizing translation, to also retranslate work free of errors or 'acceptable' with the intent of emphasising its special meaning to a particular audience, via interpretation according to the customs, ideas or word views of such group; 4) neoconceptual translation, again, retranslating works that are free of errors or 'acceptable', but with the intent of eliminating gender discrimination or certain violent inclinations (avoiding language pollution).

⁶ Cf. Kennedy, GA. (1998). *The Latin Iliad: Introduction, Text, Translation, and Notes* by the author. Privately published by the author.

3. Why do Retranslations Exist?

Pym (1998, pp. 82–83) seems to think that the reason for retranslation could occur due to pedagogical functions of the texts or because of knowledge contained in the document translated, and certain rivalries involved. Mîndreci (2014), on the other hand, explains that retranslations are a “way of improving the comprehensive process of understanding” and that they occur because of the “ageing of translation” and “the extent to which the influence of the historical, social, cultural, political and temporal contexts changed/affected the translations” (2014, p. 378). This appears to be the most common notion about the reasons behind the retranslation practice, though there can be other, more controversial, causes for this activity, for example:

Political and philosophical discourse as well as media discourse actively shape our cultures and mind-sets. These types of discourse actively circulate in translation, but they are also sensitive to different kinds of manipulation and censorship prompting the need for retranslation. (CLIV, 2017, p. 2)

Arguably this notion falls into the category of text typology on which Kraszewski (1998) elaborates, e.g., proselytizing and neoconceptual translation, where text is modified in order to make it adaptable to a certain audience or outlook present at the specific time of its creation. These views or audiences were most probably inexistent during the original translation of the text or even during the time of the source text. Many retranslations are subject to rhetoric manipulation.

4. Retranslating the *Iliad*

First, it is very important to discuss the context of the epic poem. Let us remember that the *Iliad* was initially a poem that was meant to be recited and sung due to the existing oral tradition in Greece. The poem was only transcribed into writing after years of it being recited by rhapsodists throughout ancient Greece for educational purposes, and its writing has been commonly attributed to Homer (though rigorous scholars like to emphasize that no one is completely certain of its true authorship). These recitals of the poem can be traced to Greece’s bronze age, around the 12th century BC, and Homer can be placed during the 8th century BC. Additionally, only in later studies would this ‘Song of Ilion’ be considered a poem.

Regardless of the Homeric question, the *Iliad* poem is narrated in dactylic hexameter, and it constitutes around 15,000 verses in its 24 books or ‘cantos’. The story recounts the ten-year siege of Troy by the Achaeans, beginning with the wrath of Achilles which is what eventually detonated the fall of Troy and the imminent fate of Achilles. The extremely long poem contains several other themes – war being a critical one – and a great amount of main characters, going from mortals to immortals, and everything in between. Additionally, throughout the majority of it, the *Iliad* contains what is considered to be one of the most important and defining values amongst ancient Greeks (*areté*). Commonly translated as ‘virtue’, however constituting a much vaster meaning in all accounts, *areté* is a rich source when it comes to studying retranslations of the *Iliad*, the translators and their times, as we shall see ahead, in Figures 1 and 2.



Figure 1: The variations of areté



Figure 2: The retranslation process of areté

Aléxandros Palis' Spanish translation (1892), for example, is considered a demotist masterpiece where the Greek heroes are brought to the time of the Spanish Revolution in 1821 (Cárceles, 2012, p. 345). This retranslation of *areté* throughout the poem is particularly domesticating because it presents the highest forms of Achilles' virtue, never seen as prideful or used as a didactic metaphor in order to warn off of these wrathful ways. Previous translations were inundated with these types of warnings, which are certainly a part of the original Greek notion of *paideia* within the poem's purposes. Could this translation be seen as a mistranslation of *areté*? Or is Palis' translation a proselytizing retranslation?

Paul Bensimon (1990, p. ix), while prefacing to the special edition of *Palimpsestes*, claims that there are essential differences between first translations and retranslations: the first ones are often 'naturalizations of the foreign works', i.e., 'introductions', "seeking to integrate one culture into another, to ensure positive reception of the work in the target culture. Later translations of the same originals do not need to

address the issue of introducing the text: they can, instead, maintain the cultural distance” (p. ix), which is what seems to be happening in this version of the poem.

On the other hand, Alexander Pope’s *Iliad* (1720) considered to be the greatest English version (Mendelsohn, 2011), is a more ‘faithful’ rendering of the original, using *areté* as a way of conveying very closely what it meant to ancient Greeks, which was ‘virtue’ in a sense of pride and honour or *timé* (also a very important characteristic the among Hellenistic psyche). In this sense, it can be assured that this type of work is most certainly foreignizing, due to the fact that it takes the readers back to an ancient time of ancient morals and values that, although perfectly understood in the time of its reading, it does not present a more local perspective on these standards.

In agreement with Mîndreci, we consider that, due to cultural context and linguistic barriers, it is difficult to say that any retranslation is the “ideal” translation or the perfect match of the original, although they can bring new contributions and can lead to new retranslations (2014, p. 380), “the problems of the values that the translator has to convey is more delicate since two different cultures are involved, then we have the different times from the retranslations, decoding and interpreting (...) the translator cannot avoid being faithful to his or her perspective, thus being unfaithful to the translation” (p. 382). Alexander Pope tries very hard to avoid these ‘infidelities’ when conveying the conceptual ideas behind *areté*.

In this regard, Pope goes as far as describing another great English *Iliad* translator, George Chapman (1598), as ‘daring’ (probably not referring exclusively to him and his character, but also rendering his way of translating). His most well know strategy was the addition of notes and explanations of Greek values, which normally is not a very positive trait in translations because scholars argue that it tends to obstruct what should be a smooth reading. It is important to mention that Chapman’s translation constituted the base point of many posterior English translations of the *Iliad*, including Alexander Pope’s. His retranslation may be referred to as the first, seeking to introduce one culture to another and to integrate them, as Paul Bensimon’s theory explains. For this reason, his particular strategy is not only a valid methodology, but also a necessity that other retranslations can gratefully omit.

Therefore, conclusively, why should we retranslate the *Song on Ilion*? Let us remember that translation means decoding and interpreting a source, which entails decontextualizing and recontextualizing, as Tianmin (2006) explains. This involves producing something new instead of reproducing what was already done, thus making retranslations a necessity when new times and new cultures are found with ageing and incomprehensible translations.

Let us remember that the practice of retranslation is a phenomenon that has been happening throughout history basically since the birth of literature and translation itself. However, since the study of this field is not only relatively new, but has also not been researched in depth, as Paloposki & Koskinen state (2001, p. 27), the main purpose of this research paper is to expand on a matter that has not yet been studied clearly or defined yet. We aim to shed some light on the topic and to contribute to this growing area within the translation studies discipline. In our perspective, translation studies go hand-in-hand with retranslation studies, and this unequivocally

begins with ancient Greek and Roman times, growing into any and every comparative translation studies, as well as other interdisciplinary academic areas, taking into account historical, social and cultural aspects involved with how (re)translations work, for example, text typology and nature of the texts, accompanied by the linguistic elements as well.

5. Results

Regarding the domesticating versus foreignizing principles in the retranslation hypothesis, we found that retranslations of the *Iliad* could provide empirical evidence of Paul Bensimon's main definitions.

In relation to the definitions of retranslation, we found that in order to develop and complete a conclusive retranslation study there is no need for first translations and later renderings to be constructed in the same target language, as observed in the retranslations of the *Iliad* both in Spanish and English, they need only be based on the same source text. Concerning first translations and later interpretations, we found that it is clear that every retranslation feeds from previous translations almost as much as they do from the source, as noticed in the usage of explanatory footnotes in first versions of the *Iliad* that was later easily omitted by future renderings.

Referring to the nature of this topic and the research strategy undertaken, we found that, although remaining an exploratory subject matter, current reviews, investigations, and reports – including this research project – generate a growing study area that could in time develop into a proper branch within translation studies, and that within itself could also eventually subdivide into other areas, such as Greek and Roman retranslation.

About the cause and existence of retranslations, we found that they are an inherent part of our culture and part of a source text as soon as a first translation is created. Due to many factors (historical, cultural, social, etc.) new versions of former translations will surge in order to supply new understandings to new readers that will have new needs. New editions, revised and reviewed versions, edited, rewritten or corrected texts are all within the retranslation spectrum.

6. Conclusions

Whilst achieving some very concrete findings on the analysis on the retranslated versions of Homer's *Iliad*, we remain doubtful on some of the initial statements in this paper, for example, throughout this process, did we reach our main research goal? Are we able to determine whether or not the practice of retranslating the classics can work as a vessel in maintaining ancient languages relevant? According to Berman & Amyot, even if Luther's Bible requires 'modernizing' sometimes, it still remains incomparable with any other. And even if we cease to enjoy Plutarch, Amyot's translation lives on. (2017, p. 263)

On the other hand, we are also entering new confusing theoretical ground, and are left with another set of questions: exactly how large is the scope of difference

between source texts, translations, and retranslations, and to what extent do they actually help understand the source text? And, if we refer to these texts as ‘versions’ of another text, how can we evaluate them in terms of copywriting and plagiarism? Is retranslating another way of editing? Even Paloposki & Koskinen (2001, p. 36) state that “there are no inherent qualities in the process of retranslating that would dictate a move from domesticating strategies towards more foreignizing strategies” and that “there seems to be no substantial body of evidence either in support of or against the retranslation hypothesis” (p. 27). Subsequently, are we meant to dismiss this practice or should we pursue the idea that the process should “become a standard and a rule in the desire to harmonise a literary text with the contemporary readers’ requirements and needs?” (Míndreci, 2014, p. 378)

In hopes that some of these questions were answered throughout this exploratory study, we are also hopeful for the unanswered questions, for they will provide stimuli to further investigations that may continue to shed light into this vast and obscure topic.

References

- Armstrong, RH. (2008). *Classical Translations of the Classics: The Dynamics of Literary Tradition in Retranslating Epic Poetry*. In A. Lianeri & V. Zajko (Eds.), *Translation and the Classic: Identity as Change in the History of Culture* (pp. 169-202). Oxford Scholarship Online on Demand, DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199288076.003.0009
- Bensimon, P., & Université de Paris 3. Centre de recherches en traduction et stylistique comparée de l’anglais et du français. (1990). *Palimpsestes*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Berman, A. & Amyot, C. J. (2017). A retradução como espaço da tradução. *Cadernos de Tradução*, 37(2), 261-269. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Brownlie, S. (2006). Narrative Theory and Retranslation Theory. *Across languages and cultures. A Multidisciplinary Journal for Translation and Interpreting Studies*, 7(2), 145-170. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Cárceles, VM. (2012). La primera edición (1892) de la Iliada traducida por Aléxandros Palis. *Myrtia. Revista de filología clásica*, 27, 345-362. Murcia: Universidad de Murcia.
- CLIV. (2017), CFP: Retranslation in Context III. An International Conference on Retranslation. Brussels: Ghent University.
- Deane, S.L. (2011). *Confronting the Retranslation Hypothesis: Flaubert and Sand in the British literary system*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Edinburgh. Retrieved from: <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/5494> (accessed on 27-01-2018).
- Desmidt, I. (2009). (Re) translation Revisited. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators’ Journal*, 54(4), 669-683. Montréal: Université de Montréal.
- Fourioti, M. (2014). *The Secret Code and Meanings of the Greek Alphabet: Letters-Words-Symbolism*. Athens: IAPTI. Retrieved from: <https://www.iapti.org/conferenceGR/speakers/maya-fourioti/> (accessed on 27-01-2018).

- Gavrillidis, A. (2014). *The Perpetual Return of the Living-Dead (languages): Spectres of (Dis) continuity*. Thessaloniki: European Society of Modern Greek Studies.
- Gürçağlar, Ş. T. (2009). Retranslation. *Routledge Encyclopaedia of translation studies* (pp. 233-236).
- Kraszewski, C. S. (1998). *Four Translation Strategies Determined by the Particular Needs of the Receptor: Translation Theory Backwards*. Lewiston: Edwin Mellen Press.
- Mendelsohn, D. (2011). Englishing the Iliad: Grading Four Rival Translations. *The New Yorker*.
- Mîndreci, G. (2014). Ageing Translations and Retranslation Hypothesis. *Language and Literature—European Landmarks of Identity*. Pitești: Universitatea din Pitești.
- Paloposki, O. & Koskinen, K. (2001). *A Thousand and One Translations: Revisiting Retranslation*. In G. Hansen, K. Malmkjaer & D. Gile (Eds.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies* (pp. 27-38). Copenhagen: Benjamins Translation Library.
- Paloposki, O. & Koskinen, K. (2010). Reprocessing Texts. The Fine Line between Retranslating and Revising. *Across Languages and Cultures. A Multidisciplinary Journal for Translation and Interpreting Studies*, 11(1), (pp. 29-49). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pym, A. (1998). *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome.
- Tianmin, J. (2006). Translation in Context. *Translation Journal*, 10(2). Sichuan: Sichuan International Studies University.

Quando uma língua não é suficiente: exemplos de *code-switching* na comunicação online

Joana Aguiar

joanaguiar@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho

Portugal

Resumo

Nos últimos tempos, tem crescido o debate em torno da linguagem no mundo virtual. Neste trabalho, apresentamos dados preliminares do fenómeno de *code-switching* na comunicação online (CMC – *Computer-mediated Communication*), em especial nas redes sociais. Entende-se por *code-switching* o emprego simultâneo, no mesmo discurso, de duas línguas ou de duas variedades linguísticas. Apesar de tradicionalmente os estudos de *code-switching* estarem associado ao discurso oral de falantes bilingues com objetivos simbólicos, estratégicos ou comunicativos (Auer, 1998), têm surgido, nos últimos anos, trabalhos sobre o impacto do inglês no discurso online estabelecido na língua materna dos intervenientes (Decker & Vandekerckhove, 2012), alargando, assim o escopo dos termos *code-switching* e *code-mixing* (Auer, 2011) a contextos de interação que envolvem apenas falantes monolíngues. A comunicação estabelecida nas redes sociais assemelha-se a uma conversa quer no que diz respeito ao registo informal quer relativamente à gestão interativa (Herring, 2011), facilitando, por isso, a emergência de formas vernáculas e *não-standard*. A este propósito, no entender de Androutsopoulos (2005), o uso de calão, mais frequente em adolescentes, pode ser entendido como um marcador de solidariedade e cortesia. Por outro lado, no discurso de ódio, os valores pragmáticos associados ao uso de calão são distintos. Pretende-se, com esta comunicação, mostrar que o fenómeno de *code-switching* ocorre no discurso online em português. As instâncias de *code-switching* em inglês não se restringem apenas a acrónimos, abreviaturas ou calão, sendo, também possível encontrar exemplos de itens lexicais, orações e frases em inglês justapostas com o texto em português.

Palavras chave: *code-switching*; *Computer-mediated Communication*; português; inglês.

Abstract

In the last years, the debate around the language used *online* has grown. In this work we present some preliminary data on the presence of *code-switching* in *online* communication (CMC – *Computer-mediated Communication*), particularly in the social media networks. *Code-switching* is the simultaneous (or parallel) use of elements from different languages or varieties in the same discourse. Traditionally, the term *code-switching* was associated with the oral performance of bilingual speakers with symbolic, strategic or communicative purposes (Auer, 1998). Nonetheless, works on the impact of English in *online* communication established by non-bilingual speakers in their mother tongue have been developed (Decker & Vandekerckhove, 2012) and the term *code-switching* or *code-mixing* (Auer, 2011) has been applied to communicative settings involving monolingual speakers. *Online* communication in social media resembles an oral conversation in what the register and the interactive

management are concerned (Herring, 2011), allowing, for that, the emergence of vernacular terms and non-standard expressions. In this matter, according to Androutsopoulos (2005), the use of slang terms, more frequent in teenagers, may be understood as a marker of solidarity and positive politeness. On the other hand, in hate speech, the pragmatic values associated to the use of slang are different.

The purpose of this communication is to show that *code-switching* from Portuguese to English in computer mediated discourse occurs not only in acronyms, abbreviations, and slang, but also in lexical terms and full sentences.

Keywords: *code-switching*; Computer-mediated Communication; Portuguese; English.

1. Introdução

O termo *code-switching* surge comumente associado aos estudos de bilinguismo. A alternância entre dois (sub-)sistemas gramaticais pode, no entanto, ocorrer entre duas variedades da mesma língua ou entre uma língua materna e outra língua contextualmente dominante. É o caso do inglês no discurso *online*.

Tomando o termo *code-switching* no seu sentido mais lato, este trabalho apresenta alguns exemplos do uso de palavras e expressões em inglês no discurso *online* em português.

Enquanto língua “hipercentral” (De Swaan, 2001), o inglês permite a comunicação virtual à escala global, na medida em que a mensagem redigida em inglês é lida por mais falantes. Possibilita, igualmente, o acesso a conteúdos escritos em inglês e abre espaço, a mais interlocutores, para o comentário, a crítica e a discussão *online*.

No âmbito do projeto NETLANG – “The Language of Cyberbullying: Forms and Mechanisms of *Online* Prejudice and Discrimination in Annotated Comparable Corpora of Portuguese and English”⁷ – recolhemos alguns exemplos do uso do inglês no discurso *online* estabelecido entre falantes do português.

Este artigo é uma primeira abordagem exploratória ao uso de palavras ou frases em inglês no discurso *online* mantido em português. Espera-se, no futuro, aplicar esta análise a um corpus alargado, entretanto recolhido e anotado no âmbito do projeto NETLANG.

2. O *Code-switching*

O termo *code-switching* designa trocas ou alternâncias entre duas línguas no mesmo discurso. Mais precisamente, no entender de Gumperz (1982, p. 59), o *code-switching* consiste na justaposição, dentro da mesma interação discursiva, de elementos pertencentes a dois (sub)sistemas gramaticais distintos. Também para Auer (2011, p. 460):

code-switching/mixing implies the use of elements from more than one

⁷ Projeto PTDC/LLT-LIN/29304/2017, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Para mais informações sobre os objetivos do projeto e o corpus em construção, consulte-se a página do projeto: <https://sites.google.com/site/projectnetlang/introduction>.

language in the formulation process, where these elements are at the level of the morpheme or higher (...), and occur within a unit that must not be larger than the interactional episode (...).

Esta justaposição não ocorre de forma aleatória. Pelo contrário, as alternâncias de códigos linguísticos correspondem a uma estratégia comunicativa, com motivações diversas e cuja extensão é variável, do ponto de vista sintático, como veremos.

Em traços gerais, as motivações que explicam a alternância entre duas línguas podem ser agrupadas quanto à tipologia de fatores envolvidos⁸:

- (i) fatores não linguísticos (ou sociais): incluem-se nesta categoria fatores como a idade, o nível de escolaridade e o género. Outro fator não linguístico a observar é a forma e o *timing* de aquisição das línguas envolvidas no *code-switching* (idade de aquisição, período de exposição à(s) língua(s), contacto com a(s) comunidade(s) de fala e tipologia das redes sociais que permitem o acesso às línguas envolvidas. Poplack (1990) considera, ainda, a identidade étnica, a profissão e local de trabalho, assim como as redes sociais às quais os intervenientes pertencem e com as quais se relacionam fatores a considerar na análise do *code-switching*).
- (ii) fatores linguísticos: incluem-se nesta categoria as motivações pragmáticas e o nível de proficiência linguística. Por um lado, o *code-switching* possibilita o preenchimento de possíveis lacunas gramaticais ou de vocabulário (Flores, 2004); por outro lado, permite que o locutor molde a sua interação de acordo com o contexto, o tópico e o interlocutor, entre outros fatores (Meisel, 1994, p. 414, *apud* Flores, 2004, p. 94).

Para além destes fatores, Flores (2004), no seu trabalho sobre o *code-switching* no discurso bilingue de filhos de emigrantes de segunda geração na Alemanha, destaca a relevância do *princípio de economia da língua* ou “princípio do menor esforço” postulado por Martinet (1963). Segundo a autora, é frequente a “recorrência à outra língua quando esta dispõe de componentes mais económicas para expressar um dado conteúdo verbal” (Flores, 2004, p.98).

O *code-switching* é parte intrínseca do discurso bilingue (Flores, 2004), na medida em que estes falantes fazem uso da sua elevada proficiência linguística na construção do discurso, como vimos. Ao contrário do que ocorre no discurso bilingue, no caso do discurso *online*, ou *netspeak* (Crystal, 2001), estabelecido entre falantes monolíngues, o uso de termos na língua não materna, normalmente o inglês, poderá ocorrer mesmo quando o autor da mensagem não é bilingue e tem pouco conhecimento da língua de empréstimo. A alternância entre duas línguas é uma estratégia comunicativa que não é necessariamente usada apenas por falantes bilingues. No entender de Meeuwis e Blommaert (1998, p. 76): “*code-switching* speakers are not necessarily speakers who would be capable of producing monolingual speech in the languages used in *code-switching*”. A mesma posição é defendida por Auer (2011), entre outros.

⁸ O leque de fatores que motivam o *code-switching* é vasto. Para uma discussão mais aprofundada, veja-se Poplack (1980) e Martins (1997) e referências aí citadas.

Para além do *code-switching*, é comum os falantes de uma dada língua integrarem no seu discurso quotidiano termos de outras línguas, nomeadamente o inglês. São disso exemplo os termos *check-in*, *check out*, *email*, *download*, entre muitos outros. No entender de De Decker & Vandekerckhove (2012), a integração destes termos em inglês no discurso estabelecido na língua materna dos intervenientes deve ser considerada “não-intencional”, na medida em que este uso não resulta de uma escolha deliberada. Para além disso, em muitos destes casos, não existe uma tradução do termo em português ou o seu uso não é produtivo. Por esta razão, no entender de Auer (2011) as ocorrências de termos dicionarizados, conhecidos e utilizados por falantes monolíngues, não devem ser consideradas instâncias de *code-switching/mixing*, mas empréstimos. A distinção em torno da definição de empréstimo e *code-switching* nem sempre é isenta de discussão. No entender do autor, podemos distinguir os empréstimos das instâncias de *code-switching* se atendermos a dois aspetos: o nível semântico e a integração morfológica e sintática. De uma forma geral, os empréstimos estão dicionarizados e a sua introdução na língua surge porque há um vazio lexical que é ocupado. Este processo é particularmente produtivo no que diz respeito à terminologia relativa à informática e ao mundo virtual. Auer (2011) aponta, ainda, como possível estratégia de diferenciação entre empréstimos e *code-switching* a permeabilidade (ou não) a processos morfológicos existentes na língua hospedeira. Assim, no entender do autor, os empréstimos, ao contrário do *code-switching*, estão dicionarizados, têm uma extensão variável e estão sujeitos à marcação morfológica existente na língua hospedeira, como a afixação de morfemas de número, entre outros, por exemplo. O trabalho de Flores (2004), apresenta, no entanto, diversos exemplos de *code-switching* entre o português e o alemão nos quais há um aproveitamento simultâneo de estruturas funcionais do alemão e do português ao nível da composição morfológica.

Relativamente à natureza e extensão do *code-switching*, a proposta de Shana Poplack (1980) distingue os seguintes níveis:

(a) ocorrência de um elemento isolado (“tag-switching”), que poderá ser um lexema, um bordão linguístico ou uma interjeição;

(b) inclusão de estruturas oracionais num discurso estabelecido na língua matriz. Estas estruturas supralexicais ou oracionais poderão ocorrer entre frases (“intersentential switching”) ou no interior de uma frase ou fragmento discursivo (“intrasentential” switching).

Mais recentemente, Auer (2011) propõe a distinção entre *code-switching* e *code-mixing*: o termo *code-switching* é usado no caso de alternâncias no interior de uma frase, ao passo que as alternâncias que ocorrem entre unidades sintáticas independentes são denominadas, segundo o autor, de *code-mixing*.

3. Metodologia

Neste trabalho são apresentados exemplos do uso de palavras, expressões e frases em inglês no discurso mantido em português por falantes nativos do português (europeu). Os textos em análise são comentários públicos retirados de fóruns, blogues ou de youtube.com. Os temas são variados: política, questões sociais

e humanitárias, racismo, entre outras. Não foram consideradas referências a títulos de filmes, músicas ou terminologia relacionada com jogos digitais. Os exemplos listados foram transcritos sem alterações ou correção ortográfica. O comentário *online* – em fóruns, em youtube.com ou em sítios de notícias – é uma forma de comunicação generalizada. Apesar de o autor do comentário poder ler, alterar e corrigir o comentário, dependendo do sítio em que se comenta, nem sempre aquele que comunica planifica a mensagem ou faz uso das ferramentas tecnológicas de correção ortográfica. O comentário *online* tem também um carácter dinâmico, na medida em que aqueles que comentam e aqueles que respondem aos comentários estão *online* em simultâneo.

Do ponto de vista metodológico, não foram consideradas para análise ocorrências de termos em inglês cujo uso em português seja frequente e, em alguns casos, esteja dicionarizado. Assim, foram excluídos termos como *print screen*, *email* ou *ok*.

No que diz respeito à análise do *code-switching*, evitamos a duplicação terminológica de Auer (2001) e acrescentámos à proposta de Poplack (1980) o uso de siglas ou acrónimos em inglês. Assim, consideramos a ocorrência de:

- (i) siglas e acrónimos cujo uso *online* está convencionado;
- (ii) lexemas isolados;
- (iii) expressões, sintagmas ou frases (em posição intrafrásica ou interfrásica).

4. O *code-switching* no discurso *online*

Nesta secção apresentamos alguns exemplos de *code-switching* no discurso *online*. Os exemplos foram retirados de plataformas que permitem comentários em tempo real e que não necessitam de verificação antes de serem publicados. Os dados são apresentados por tipologia/extensão de *code-switching*, como proposto anteriormente.

(i) Siglas e Acrónimos

O uso de siglas e acrónimos é uma das características do discurso *online* (Crystal, 2001; Decker & Vandekerckhove, 2012): permite veicular, de forma convencionada e rápida, informação, expressões e emoções com recurso a poucos caracteres. Neste sentido, é comum o uso de siglas e acrónimos do inglês, mesmo quando o autor da mensagem tem pouco ou nenhum conhecimento de inglês. Esta é uma tendência já observada em outras línguas, como aponta Silva (2011), no seu trabalho sobre o sistema de escrita utilizado nos *chats* portugueses.

Para além do uso recorrente de *lol* (laughing out loud⁹), *omg* (oh my god) ou de *xoxo* (hugs and kisses), encontrámos siglas menos frequentes, como *sjw*, em inglês, *social justice warrior* (exemplo 1).

- (1) *vou-me já tornar um sjw para defender essas causas.*

Fonte: <https://forum.motorguia.net/off-topic/148489-ha-alguma-coisa-que-se-possa-fazer-situacao-em-aleppo-siria.html> (1 de junho de 2019)

⁹ Veja-se o exemplo 5.

(ii) Uso de itens lexicais isolados, bordões linguísticos ou interjeições

A inserção de itens lexicais isolados de outra língua num discurso monolíngue, sem recurso à sua adaptação, neste caso, no português, é recorrente no discurso *online*. Relativamente à classe de palavras, os lexemas em inglês são maioritariamente pertencentes às categorias *nome* e *verbo*, tal como descrito para outras línguas (veja-se, por exemplo, Decker & Vandekerckhove (2012) para o flamengo e Poplack, Sankoff e Miller (1988) para o francês canadiano). O que estes trabalhos mostram é que, do ponto de vista gramatical, os nomes, porque carregam mais conteúdo lexical, são facilmente transferidos para o discurso noutra língua.

Observem-se os seguintes exemplos:

(2) *Senti-me meio **triggered** quando o ttagox falou do Michael Jackson ser pedófilo. Ele é inocente!*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=n7TGhspRbGM> (15 de agosto de 2019)

(3) ***Bro** eu ia fazer uma **thread** de **exposed** no Twitter sobre a Team*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=n7TGhspRbGM> (15 de agosto de 2019)

(4) *o **people** mete-se nisto porque quer*

Fonte: <https://www.metalunderground.pt/viewtopic.php?f=78&t=3147&start=30> (1 de maio de 2019)

(5) *A maioria deles nem são refugiados da Síria. São migrantes económicos... Ya e o reporter é um **troll** do *crl*. Mas são quase todos... pelo menos estes mais jovens de agora, com esta forma de falar “muita fixe” que não existe fora da TV e com aquelas piadinhas secas... pff nem me façam começar a falar deste país de otários, retrógradas e preconceituosos... **lol***

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Zgoom36STDo> (15 de maio de 2019)

No exemplo (3), o autor inicia o comentário dirigindo-se ao autor do comentário anterior como “bro”, uma forma abreviada de *brother*. Ainda neste comentário, surgem *thread* e *exposed*. Estes termos, próprios da linguagem utilizada na comunicação *online*, quando associados, designam tópicos ou uma sequência de mensagens *online* redigidas com o intuito de expor alguém ou alguma situação. O termo *Team*, neste contexto, é excluído da análise por dizer respeito à designação de uma equipa de *youtubers* adolescentes (a *Team Strada*).

No exemplo (4), o uso de *people* é conjugado com o artigo *o*, sendo a concordância feita com o verbo na terceira pessoa do singular. Poder-se-á colocar a hipótese de, nestes casos, a definição atribuída a *people* não ser “pessoas” (plural), mas “povo” (no sentido de entidade coletiva, comunidade, grupo). Veja-se, ainda, o exemplo abaixo:

(6) *Qualquer coisa que precisas, sabes que tens aqui o **people** pronto a dar uma mãozinha, ou 2.*

Fonte: <https://www.desabafosdamula.com/longe-vai-o-tempo-735139> (16 de agosto de 2019)

Este comentário surge no seguimento de a autora do blogue ter mencionado que já não tem tempo nem para ler os blogues daqueles que a seguem¹⁰ nem para

¹⁰ “Seguidor(es)” é o termo usado para designar os utilizadores que leem regularmente as publicações de um dado *blogger*.

escrever textos. Em resposta, uma das leitoras comenta que o *people* (que a segue, subentende-se) está pronto para a ajudar.

Vimos que o *code-switching* de palavras isoladas ocorre mais frequentemente em nomes (e verbos). Em contraste, o empréstimo de outras classes de palavras não é frequente, sendo raro o uso de palavras funcionais, como preposições ou conectores. Excetuam-se, no entanto, as interjeições, como *damn, jesus, hell*.

(iii) Uso de estruturas supraléxicais/oracionais

Para além do uso de lexemas isolados, encontramos, também, no discurso *online* estabelecido em português, a inserção de expressões e orações em inglês. Este tipo de *code-switching* pode ser subclassificado quanto à sua posição na frase (Poplack, 1980; Klintborg, 1999): o *code-switching* poderá ser interfrásico, nos casos em que a estrutura surge entre duas frases, ou intrafrásico, nos casos em que a estrutura é inserida no interior de uma frase. No caso de ser intrafrásico, o *code-switching* requer uma maior proficiência linguística das línguas utilizadas na comunicação (Poplack, 1980; Urbäck, 2007).

Nos exemplos recolhidos, encontram-se principalmente expressões idiomáticas ou frases feitas. Observem-se os seguintes exemplos:

(7) Quanto ao resto dos comentários.... enfim, é triste... **No Comments!**

Fonte: <https://www.metalunderground.pt/viewtopic.php?f=78&t=3147&start=30> (1 de junho de 2019)

(8) “Mas como de facto somos todos portugueses, não me vou sem deixar duas alfinetadas. Três coisas poderiam ter sido feitas – **correct me if i’m wrong** – em lugar de tanto teclado gasto em vão.

Fonte: <https://www.superbraga.com/forum/index.php?topic=5474.120> (1 de junho de 2019)

No exemplo (7), encontramos a inserção da expressão “No comments”. Neste caso, o recurso à expressão em inglês permite evitar a repetição lexical da palavra “comentários”. No exemplo (8), o autor introduz um comentário em inglês “correct me if I am wrong” numa frase redigida em português. Em todos estes casos, a inserção de estruturas intrafrásicas e interfrásicas em inglês respeita a “construção de equivalência”, postulada por Poplack (1980), na medida em que tanto em português como em inglês a estrutura sintática da estrutura em *code-switching* é equivalente e não há restrições gramaticais à sua ocorrência nem se assiste à violação de regras sintáticas.

Verificou-se, ainda, a inserção de expressões idiomáticas em inglês. Assim, no exemplo (9), o autor recorre à expressão “to beat someone to the punch” para expressar o facto de o comentador anterior ter exposto exatamente os argumentos que ele queria expor.

(9) “Bons argumentos, ia para dizer que só faltava arranhares a ortografia **but you beat me to the punch.**”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Zgoom36STD0> (1 de junho de 2019)

Em todos estes exemplos há uma clara distinção sintática entre o texto redigido em português e o texto em inglês: as expressões ou frases em inglês encontram-se ora no final do texto redigido em português ora justaposto ao texto redigido em português e destacado pela pontuação, como é o caso do exemplo (8). Uma vez mais, também neste exemplo não há restrições sintáticas à ocorrência da estrutura adversativa em inglês: ela surge exatamente onde a oração coordenada adversativa surgiria em português.

4.1 Code-switching e o calão

O uso de termos do calão, mesmo em inglês, é frequente no discurso *online*. De uma forma geral, o recurso ao vernáculo ou ao calão permite veicular emoções (Lantto, 2012) e suscitar, por parte do interlocutor, surpresa, reprovação ou mesmo reações jocosas (Andersson & Trudgill, 1990). Mais especificamente, o uso de palavrões em inglês permite, ainda, atenuar a carga negativa que possam carregar.

Observe-se o seguinte exemplo de *code-switching* interfrásico:

(10) À boa maneira americana: **Who gives a shit.**”

Fonte: https://www.meteopt.com/forum/topico/politica-e-economia-internacional.6244/pagin_a-52 (1 de junho de 2019)

O exemplo (10) foi retirado de uma discussão *online*, tida em 2014, sobre os avanços de um grupo *jihadista* numa cidade iraquiana e das repercussões económicas que daí poderiam advir. O autor utiliza uma expressão do inglês para rematar o seu argumento.

Prevê-se que o uso de calão em inglês surja principalmente nas interações entre adolescentes e jovens adultos, uma vez que é durante a adolescência que a integração de empréstimos e formas *não-standard* ocorre com mais frequência (Eckert, 1997). A ausência de pressão social, por um lado, e a diversidade de redes sociais em que os adolescentes interagem, por outro, facilita o uso, no discurso oral e escrito, de formas mais próximas do vernáculo. De registar, ainda, a ocorrência de formas de tratamento com recurso ao calão, como *motherfucker* ou *bitch*, cujo propósito pode ser, de facto, ofender o outro. Há, no entanto, interações nas quais o uso destas formas reforça o sentido de grupo e, com tal, tem um valor pragmático de solidariedade e de pertença, como afirma Androutsopoulos (2005, p.1502):

Practices such as verbal dueling in adolescent interactions are a means of demonstrating skills and claiming status in the peer-group. Vulgar terms of address and taboo vocabulary can be considered as markers of positive politeness, i.e. they convey friendliness and solidarity.

O uso de termos *não-standard* ou calão com funções pragmáticas de solidariedade ou proximidade não é uma estratégia exclusiva dos falantes adolescentes. Também os falantes adultos fazem uso de expressões *não-standard* ou de calão no discurso *online*, sem que a este esteja associado um valor pejorativo ou depreciativo.

Observe-se o texto abaixo, retirado de um dos comentários a uma entrada de um blogue:

(11) Sua **bitch!** Ehehehe E as miúdas como se deram sem vocês durante esses dias? Foi pacífico?

Fonte: <http://amaaequesabeblog.blogspot.com/2018/10/maldivas-nossa-lua-de-mel-foi-um-sonho.html> (14 de setembro de 2019)

O comentário é feito a um texto relativo a uma viagem às Maldivas e tanto a autora do texto como a autora do comentário são falantes adultas do sexo feminino. O uso do termo em inglês “bitch” no comentário não é interpretado como uma ofensa. Antes, o uso do termo ofensivo é interpretado como uma estratégia pragmática de cortesia positiva, na medida em que permite ao comentador expressar inveja por não ter viajado e, simultaneamente, preservar a face (Goffman, 1967). Para tal interpretação concorrem o contexto, a ocorrência da onomatopeia representativa de risos, assim como o restante conteúdo da frase.

5. Conclusões

Vimos, neste trabalho, que o fenómeno de *code-switching* em português está presente na linguagem utilizada *online*. O recurso ao inglês surge não só em acrónimos e siglas, como seria expectável, mas também lexemas isolados, expressões, sintagmas e frases (quer em posição intrafrásica quer em posição interfrásica). Este trabalho mostra, ainda, que o *code-switching* não é exclusivo de falantes bilingues. Dado o carácter global da língua inglesa, o seu emprego em justaposição com a língua materna é um fenómeno dinâmico e que se imiscui para além do nível lexemático.

6. Trabalho futuro

Este trabalho foi uma primeira abordagem à análise do *code-switching* no discurso *online* em português (europeu). O objetivo futuro é alargar a análise ao corpus a recolher no âmbito do projeto NETLang. Um dos aspetos metodológicos a considerar é a análise da possível relação entre as variáveis sociais *idade* e *escolaridade* e a ocorrência das tipologias de *code-switching* apresentadas neste artigo: (i) siglas e acrónimos cujo uso *online* está convencionalizado; (ii) lexemas isolados; e (iii) expressões, sintagmas ou frases. Neste sentido, considerando que o *code-switching* intrafrásico requer uma maior proficiência linguística das línguas utilizadas na comunicação, espera-se que a sua ocorrência surja principalmente nos textos redigidos por falantes com mais escolaridade e com proficiência linguística em inglês.

Referências

- Andersson, L. & Trudgill, P. (1990). *Bad language*. Londres: Penguin Books.
- Androutsopoulos, J. (2005). Research on Youth Language. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, vol. 2 (pp. 1496-1505). Berlim: De Gruyter.
- Auer, P. (1998). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and identity*. Londres: Routledge.

- Auer, P. (2011). *Code-switching/mixing*. In R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (Ed.), *The SAGE handbook of sociolinguistics* (pp. 460-478). Londres: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446200957.n32.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Decker, B., & Vandekerckhove, R. (2012). English in Flemish adolescents' computer-mediated discourse: A corpus-based study. *English World-Wide* 33(3), 321-351.
- De Swaan, A. (2001). *Words of the World. The Global Language System*. Cambridge: Polity.
- Flores, C. (2004). «Lá está ele a schmatzen!», Particularidades do Discurso de Bilingues. Luso-Alemães. *Diacrítica*, 19(1), 89-108.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Nova Iorque: Doubleday.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herring, S.C. (2001). Computer-mediated discourse. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 612-634). Oxford: Blackwell.
- Klintborg, S. (1999). *The transience of American Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Lantto, H. (2014). *Code-switching, swearing and slang: The colloquial register of Basque in Greater Bilbao*. *International Journal of Bilingualism* 18(6), 633-648.
- Martinet, A. (1963). *Elements de Linguistique Générale*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Martins, C. (1997). Bilinguismo e manifestações verbais bilingues: uma breve sinopse teórica. *Separata da Revista Portuguesa de Filologia*, 21, 1-63.
- Meeuwis, M., & Blommaert, J. (1998). A monolectal view of code-switching: Layered code-switching among Zairians in Belgium. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (pp. 76-98). Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Poplak, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 582-617. The Hague: Mouton Publishers.
- Silva, C. (2011). Writing in Portuguese chats (:). A new writing system? *Written Language & Literacy* 14(1), 143-156.
- Urbäck, K. (2007). *Code-switching in Computer-Mediated Communication: The use of Swedish and English in an Internet discussion forum*, Non-published Dissertation. Växjö University, Faculty of Humanities and Social Sciences, School of Humanities.

Plurilinguismo em Portugal: o ideal e o real

Rute Soares

rutesoares@netcabo.pt

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra & CELGA-ILTEC, Portugal

Judite Carecho

juditenc@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra & CELGA-ILTEC, Portugal

Resumo

A partir do ideal do plurilinguismo plasmado em documentos oficiais do Conselho da Europa bem como em bibliografia de referência, reflete-se sobre as práticas que lhe dão corpo na realidade portuguesa e que apontam para a língua portuguesa encarada como garante da integração e da coesão sociocultural, relegando para segundo plano o conhecimento mútuo de línguas e culturas. A nossa reflexão contemplará (i) uma apresentação sucinta da oferta de língua estrangeira (LE) e de Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino público; (ii) a possibilidade de aprendizagem de línguas minoritárias autóctones (língua gestual portuguesa e mirandês) e de línguas migrantes (línguas da CPLP, etc.); (iii) uma listagem não exaustiva de exemplos de plurilinguismo fora do contexto formal de ensino. Referir-se-ão áreas críticas que constituem obstáculos reais ao plurilinguismo: a) pouca diversidade da oferta e constrangimentos à escolha de línguas a estudar; b) critérios subjacentes à seleção das línguas presentes na oferta curricular; c) organização do ensino de línguas; d) formação de professores (para a educação plurilingue e para o ensino de PLNM); e) o princípio da assimilação.

Palavras-chave: plurilinguismo; ensino; diversidade; integração; assimilação.

Abstract

The text looks upon practices concerning the presence of languages in Portuguese society and puts them into perspective with the ideal of plurilingualism as defined in official documents by the Council of Europe and in relevant literature. These practices indicate that the Portuguese language is still seen as vital for integration and social cohesion while the mutual knowledge of languages and cultures is neglected. Our reflections draw on (i) a short presentation of the opportunities for learning foreign languages as well as Portuguese as a Foreign Language in the context of public education, (ii) the possibility of learning native minority languages (Portuguese Sign Language and Mirandese) and migrant languages (from the Community of Portuguese Speaking Countries – CPLP, etc.); (iii) a short list of examples of plurilingualism outside the formal teaching context. Key issues that are critical areas for plurilingualism will also be discussed: a) lack of diversity and constraints imposed on the free choice of the languages to learn; b) criteria underlying the selection of languages on offer; c) the organization of language teaching; d) teacher training (for plurilingual education and Portuguese as a Foreign Language); e) the assimilation principle.

Keywords: plurilingualism; teaching; diversity; integration; assimilation

1. Plurilinguismo: o ideal

O conceito de *plurilinguismo* é apresentado em diversas publicações do Conselho da Europa (CE)¹¹ como competência individual, de caráter potencial e/ou real, para usar várias línguas, admitindo-se que essa competência corresponda a níveis de desempenho diversos e esteja associada a finalidades distintas, como sejam a comunicação privada, profissional, oficial, entre outras. (Beacco & Byram, 2007, pp. 10, 18, 40). Esta noção de plurilinguismo surge também ligada à de competência intercultural, ou seja, ao conhecimento de diversas culturas e à capacidade de com elas interagir. No entanto, falar várias línguas e conhecer culturas diversas constituem dimensões complementares de uma mesma competência comunicativa complexa e não competências justapostas sem qualquer ligação entre si (QECRL, 2001, p. 231). Trata-se, pois, de uma competência de aquisição que se materializa em repertórios linguísticos individuais, evolutivos e não necessariamente homogêneos (diversos níveis de competência e utilização com finalidades diferenciadas – ouvir/falar, ler/escrever, na escola, no trabalho, na família, etc.), com uma vertente cultural (Beacco & Byram, 2007, p. 40). Importa ainda salientar que a complementaridade de competências em línguas e culturas levou à distinção entre *plurilinguismo* enquanto competência dos falantes de várias línguas e *multilinguismo* como presença de línguas diversas num território (cf. Beacco & Byram, 2007, pp. 10, 18).

A propósito desta distinção, veja-se a explicação de Kemp, na sua revisão de literatura sobre *multilinguismo* e conceitos afins: “The term ‘plurilingual’ is used by some researchers, including the Francophone tradition, to indicate individual as opposed to societal multilingualism” (Kemp, 2009, p. 15) Note-se ainda que a definição de *multilinguismo* apresentada por Kemp como a mais consensual entre investigadores também coloca a ênfase no falante, para além de distinguir claramente *multilinguismo* de *bilinguismo*: “Most researchers now use the term ‘bilingual’ to refer to individuals who use two languages, and ‘multilingual’ to refer to individuals who use three or more languages (rather than using the term bilingual to mean more than two languages, or multilingual for users of just two languages)” (Kemp, 2009, p. 24). No entanto, a autora reconhece a dificuldade inerente à definição de um fenómeno complexo como é o multilinguismo, considerando que para o conseguir fazer será necessário definir “(...) what a language is and how languages can be counted with regard to individuals’ proficiency, functional capability, and identity” (Kemp, 2009, p.23). Kemp conclui, assim, que a terminologia é muito variável entre autores e escolas de investigação, sendo absolutamente necessário explicitar, em cada estudo, qual o entendimento do conceito (Kemp, 2009, p. 23).

No presente trabalho, preservamos a distinção entre *plurilinguismo* e *multilinguismo* referida acima, por ser a que melhor serve o nosso propósito de avaliar até que ponto Portugal se aproximou do ideal formulado pelo CE de incentivar o *plurilinguismo*,

¹¹ Neste texto introdutório, tomamos como referência sobretudo Beacco & Byram (2007), o guia do CE centrado na análise de políticas linguísticas, por constituir uma síntese quer do trabalho realizado no CE ao longo de vários anos, retomando o conteúdo de publicações anteriores como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), quer dos estudos de referência, que estão disponíveis em <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>

entendido como competência comunicativa e social. Com este binómio, pretendemos acentuar a consciência de que Portugal é um território multilingue, onde coexistem diversas línguas e culturas, embora não se possa falar plenamente de uma educação para o plurilinguismo que garanta a diversidade linguística – “La diversité linguistique dépend en fait de l’acceptation des langues des autres et de la curiosité que chacun a pour celles-ci: ce sont ces attitudes qui peuvent assurer la pérennité des langues minoritaires dans un territoire et l’ouverture aux autres communautés” (Beacco & Byram, 2007, p.13) – e que promova a tolerância: “(...) plurilingual speakers are more motivated to communicate and develop sensitivity to others and are thereby able to develop humanistic values such as tolerance of the Other” (Jeoffrion, Marcouyeux, Starkey-Perret, Narcy-Combes & Birkan, 2014, p. 10).

A ideia de que o *plurilinguismo* não é apenas uma competência linguística, mas também um valor educativo, enfatizando-se a vertente da educação para a aceitação da diversidade linguística e o seu papel central na educação intercultural, é claramente assumida pelo CE (Beacco & Byram, 2007, p. 18). Assim, os documentos do CE associados às políticas linguísticas não só sublinham os motivos sociolinguísticos que sustentam a necessidade de desenvolver e valorizar a competência plurilingue e intercultural dos cidadãos de diferentes faixas etárias, como também referem o papel específico que cabe ao sistema educativo nesse processo:

(...) il revient aux systèmes éducatifs de faire prendre conscience à tous les Européens de la nature de cette compétence, plus ou moins développée suivant les personnes et les contextes, de la valoriser, de la développer dans les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Car elle constitue le fondement de la communication dans l’espace européen, mais surtout celui de l’acceptation positive de la diversité linguistique. L’expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens européens l’une des occasions les plus immédiates de faire l’expérience concrète de l’Europe, dans sa diversité. Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de **fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe**: ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d’autres entités politiques et culturelles, n’est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu’une **compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues.** (Beacco & Byram, 2007, p.10; negrito da nossa responsabilidade)

Ao sistema educativo compete, pois, contribuir para uma educação plurilingue e intercultural. Por um lado, trata-se de realizar atividades que sirvam para desenvolver as competências linguísticas individuais, tendo em conta o repertório linguístico de cada falante, e também de promover atividades de sensibilização para a diversidade linguística, não necessariamente orientadas para a aprendizagem de línguas.¹² Por outro lado, no domínio da educação intercultural, situar-se-ão as atividades de ensino

¹² O conceito de *educação plurilingue* é distinto do conceito de *ensino plurilingue*: “Par enseignement(s) plurilingue(s), on se référera aux formes concrètes de l’éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements de langues nationales, étrangères, régionales...) dont l’une des finalités est le développement de la compétence plurilingue” (Beacco & Byram, 2007, p. 18).

ou outras com enfoque específico na constatação e aceitação positiva de diferenças (culturais, religiosas e linguísticas) que visem a capacidade de interagir e criar relações com os outros (cf. Beacco & Byram, 2007, p. 18).

A propósito da dupla vertente educativa que é necessário desenvolver e salvaguardar, o guia de análise das políticas educativas do CE é absolutamente perentório na afirmação de que não se trata de promover o ensino simultâneo de várias línguas ou de ensinar o maior número possível de línguas, porque o objetivo primordial é formar para a vida em conjunto, através da competência plurilingue e da educação intercultural (cf. Beacco & Byram, 2007, p. 18).¹³

Compreender a noção de *plurilinguismo* significa, por fim, ter em conta a diversidade de vertentes que nela coexistem e que só aparentemente podem considerar-se contraditórias, como referem Beacco & Byram (2006, p. 32):

(...) le plurilinguisme se rapporte à la fois à la protection légale des groupes minoritaires, à la préservation du patrimoine linguistique européen, au développement des compétences linguistiques des individus, à la création d'un sentiment d'appartenance à l'Europe dans le cadre de la citoyenneté démocratique.

A questão da cidadania democrática e do sentimento de pertença à Europa em articulação com a diversidade linguística está, há décadas, no centro da reflexão desenvolvida e das políticas linguísticas propostas pelo CE e pela União Europeia (UE), inclusive em exemplos de cooperação entre as duas entidades como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e a sua aplicação. Quer em documentos emanados da UE quer nas convenções que vinculam os estados membros do CE (retomadas em diversas das suas resoluções para a preservação da diversidade e a proteção das minorias)¹⁴ é inequívoco o valor atribuído à diversidade linguística e à pluralidade de identidades culturais que lhe estão associadas, bem como à necessidade de as preservar e de promover a sua aprendizagem, para que o espaço europeu seja reconhecido como espaço de acolhimento de todos e em que todos possam assumir a condição de cidadãos:

¹³ As diversas propostas que incidem sobre desenvolvimento e implementação de *curricula*, visando a competência plurilingue e intercultural, encontram-se reunidas em Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier (2016); este guia é complementado por um outro, que se ocupa especificamente da questão da importância do discurso académico (língua de escolarização e literacias disciplinares) para a promoção do sucesso, focando a integração de conteúdos linguísticos em diversas disciplinas e a sua articulação entre ciclos de ensino, para além de fazer propostas relativas ao desenho curricular, à formação de professores e à qualidade do ensino (cf. Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2016). Na verdade, Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier (2016, p. 7) reconhecem que a reflexão conducente à elaboração do outro guia, sobre língua de escolarização e literacias disciplinares, acabou por influenciar a reformulação do texto, nesta edição.

¹⁴ Cf. a listagem-resenha dos principais documentos da UE e do CE em Beacco & Byram (2007, pp. 34-37), da qual os autores concluem: «Tous ces textes, et d'autres encore, invitent les gouvernements des Etats membres à mettre en œuvre, dans le respect de leur spécificité, des ensembles de mesures destinées à favoriser l'acquisition de compétences langagières, en encourageant l'emploi des langues étrangères pour l'enseignement de certaines disciplines scolaires, à faciliter l'apprentissage des langues tout au long de la vie ou encore à retenir la diversification linguistique comme la priorité des politiques linguistiques éducatives.» (Beacco & Byram, 2007, p. 36)

(...) la maîtrise des langues étrangères, outres ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés, qu'elles soient nationales ou étrangères, ainsi que de paix entre les nations, et constitue un moyen privilégié de s'opposer au retour des barbaries de toute nature. (Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, citada em Beacco & Byram, 2007, p. 36)

The European Union is founded on 'unity in diversity': diversity of cultures, customs and beliefs - and of languages. (...) It is this diversity that makes the European Union what it is: not a 'melting pot' in which differences are rendered down, but a common home in which diversity is celebrated, and where our many mother tongues are a source of wealth and a bridge to greater solidarity and mutual understanding.

Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity. Article 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union states that the Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity. Article 21 prohibits discrimination based on a number of grounds, including language. **Together with respect for the individual, openness towards other cultures, tolerance and acceptance of others, respect for linguistic diversity is a core value of the European Union. Action** by the Union and the Member States **to uphold multilingualism** therefore **has a direct impact on the life of every citizen.** (European Commission, 2005, pp. 2-3; negrito da nossa responsabilidade)

Neste contexto, importa sublinhar que a preservação da diversidade linguística não constitui uma finalidade em si mesma, mas está ao serviço da construção de uma sociedade mais tolerante e solidária, condição fundamental para se poder falar de cidadania democrática, consubstanciada na participação ativa dos cidadãos na vida político-social dos países e da Europa em geral, participação que não deve ser coartada pela falta de competências linguísticas adequadas (cf. Beacco & Byram, 2007, p. 37-38). O reconhecimento da competência plurilingue e intercultural de cada falante, bem como o seu desenvolvimento e melhoria ao longo da vida são tarefas que incumbem sobretudo ao ensino público (obrigatório), que deverá igualmente facultar os meios para que os falantes possam, autonomamente, alargar a sua competência (Beacco & Byram, 2007, p. 41). O CE atribui esta missão, fundamentalmente, ao ensino público, por considerar que assim se assegura a implementação de políticas comuns europeias, ainda que diferenciadas segundo os territórios e as necessidades comunicativas e identitárias dos que neles habitam, de modo a atingir o ideal de valorização dos repertórios linguístico-culturais dos falantes, mesmo quando se parte de um núcleo comum como é a aquisição da língua oficial. A transposição do ideal do plurilinguismo para o contexto educativo pressupõe, segundo o CE (Beacco & Byram, 2007, p. 42), (i) implementar medidas de educação para o plurilinguismo (cf. a nota 12 sobre este conceito); (ii) aproximar formas de ensinar línguas nacionais, línguas minoritárias ou regionais, línguas estrangeiras, línguas gestuais e línguas clássicas, por forma a que o ensino constitua a base de uma competência em línguas; (iii) contrariar, através dos programas, a noção de competência linguística equivalente à

de falante nativo como objetivo a atingir, estabelecendo níveis de desempenho por competência (compreensão, compreensão e produção, conhecimento da cultura), valorizando, assim, o que cada falante já sabe; (iv) gerir o ensino de línguas, ao longo do percurso formativo, de modo a introduzir a coerência possível entre ciclos de estudos. O QECRL e o Portefólio Europeu das Línguas constituem, neste contexto, instrumentos fundamentais no caminho para uma Europa plurilingue e intercultural.

Apesar de existir uma evolução do ensino de línguas estrangeiras (LE), com aumento da oferta e da carga horária, os dados que apresentaremos nas secções seguintes parecem confirmar que, no que toca às possibilidades de aprender línguas migrantes ou minoritárias e LE, as políticas linguísticas de Portugal continuam bastante alinhadas com a noção de “monolingüismo mitigado”, em que a diversidade linguística se apresenta mais como realidade suportada do que verdadeiramente assumida:

*Il apparaît que les politiques pour les langues nationales/officielles, celles des minorités, celles des populations immigrées, celles dites étrangères sont conçues à travers des formes institutionnelles parfois peu cohérentes et suivant des principes politiques inspirés par un **monolingüisme mitigé où la diversité linguistique est davantage subie qu’assumée.** (Beacco & Byram, 2007, p. 26, negrito da nossa responsabilidade)*

2. Plurilingüismo: a realidade

A concretização do ideal do plurilingüismo em Portugal será caracterizada mediante a análise (i) da oferta disponível nos vários ciclos de ensino obrigatório público e no ensino superior, no que toca à possibilidade de aprender outras línguas (estrangeiras e/ou minoritárias), para além da língua de escolarização, (ii) de dados provenientes da observação do espaço público e de exemplos da comunicação realizada através dos (novos) média, nomeadamente da rádio e das redes sociais e, ainda, (iii) da bibliografia relativa a projetos de ensino plurilingue e a atividades de sensibilização para a diversidade linguística e cultural (educação plurilingue).

Previamente à reflexão que nos propomos fazer sobre a tradução em realidade das muitas vertentes do plurilingüismo – proteção legal das minorias linguísticas, preservação do património linguístico presente na Europa, desenvolvimento das competências linguísticas individuais e criação de um sentimento de pertença à Europa, em contexto de cidadania democrática – apresentamos uma súmula dos aspetos da política linguística portuguesa que nos parecem mais relevantes para enquadramento da discussão. Juntamos a estes dados algumas observações sobre fenómenos migratórios associados à caracterização da população residente em Portugal, quer no que respeita à primeira língua adquirida, quer às medidas de integração linguística.

O Português é a língua oficial e a única língua de escolarização, ainda que, em 1997, tenha sido legalmente consagrado “o dever de proteger e valorizar a língua gestual portuguesa (LGP)” e, em 1999, “reconhecidos os direitos linguísticos da comunidade mirandesa” (Pinto, 2018, p. 41).

Devido aos movimentos migratórios, primeiro na sequência do processo de

descolonização (em meados da década de 70), em seguida, a partir de finais da década de 90, com a reconfiguração do espaço político do Leste europeu, e, por fim, em resultado da chamada crise de refugiados, a composição da população alterou-se também relativamente ao conjunto de línguas potencialmente presentes em Portugal. Contudo, os dados sobre a população em idade escolar são insuficientes para a caracterizar quanto à diversidade linguística, dado que as estatísticas disponíveis sobre alunos estrangeiros se referem sistematicamente às nacionalidades; os únicos dados disponíveis no sítio da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)¹⁵ relativos aos inscritos nos ensinos básico e secundário são de 2015-16 e referem a presença de nacionais de 180 países, nesses níveis de ensino. Pereira (2011, p. 21) assinala a incongruência detetada num relatório do Ministério da Educação sobre PLNM, onde se referem reiteradamente as nacionalidades e não as línguas dos alunos, e vê essa incongruência como manifestação de uma ideologia linguística generalizada, o monolingüismo: “Isto advém, por certo, de uma confusão muito comum entre nacionalidade e língua, assente na tradição da óptica monolingue.” A escassez de dados levanta o problema de não se saber com exatidão que línguas trouxeram consigo os alunos estrangeiros e não permite considerar as línguas faladas pelos descendentes de emigrantes portugueses que vêm estudar para Portugal. Relativamente à população adulta entre os 25 e os 64 anos, os dados publicados pelo INE num estudo de 2017¹⁶ são extraídos do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA, 2016) e incidem sobre o número de línguas conhecidas para além da língua materna, mas não contêm uma enumeração dessas línguas nem explicitam graus de proficiência.¹⁷ Além disso, o último grande inquérito sobre os europeus e as línguas é o Eurobarómetro especial 386 de 2012.

Os programas de formação em português para imigrantes – o *Português como Língua Não Materna* (PLNM) e o *Português para Todos* (PPT) – são de frequência voluntária, tal como salientam Oliveira & Gomes (2018, pp. 137-138), o que pode ser encarado como uma vantagem, por não fazer depender a imigração de uma avaliação obrigatória da competência na língua do país de acolhimento, realizada antes da vinda ou após a chegada, ao contrário do que sucede noutros estados-membros da UE, mas este facto não é acompanhado de uma real valorização do capital que as línguas e culturas dos imigrantes representam, em consonância com o ideal explicitado na secção 1 deste texto.

2.1 Oferta de LE e de PLNM no sistema de ensino público

Incluimos nesta secção os dados relativos à oferta de LE no currículo do ensino básico e secundário, dado que a educação para o plurilingüismo e o ensino plurilingue são cruciais nos primeiros anos de formação, incluindo o ensino pré-escolar.

A oferta de LE no ensino superior público e em centros de línguas associados a

¹⁵ <http://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>

¹⁶ https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos&ESTUDOSest_boui=313014545&ESTUDOSmodo=2

¹⁷ O acesso a dados detalhados do IEFA sobre a(s) língua(s) materna(s) da população portuguesa e sobre as línguas que esta conhece/entende além da(s) materna(s) depende de um pedido explícito ao INE.

instituições de ensino superior também é brevemente apresentada, pois pode ser vista como resposta ao desiderato de desenvolvimento da competência plurilingue ao longo da vida, sendo relevante para cidadãos portugueses ou estrangeiros, estejam estes ou não em idade escolar e/ou inscritos num curso superior. Apresentar-se-ão, igualmente, alguns dados sobre o Português Língua Não Materna (PLNM).

2.1.1 Ensino básico e secundário

A oferta de LE no ensino obrigatório (básico e secundário) cinge-se a cinco línguas – alemão, inglês, francês, espanhol e mandarim –, das quais quatro são indo-europeias.

De acordo com a legislação em vigor, o inglês é a LE1 obrigatória a partir do 3.º ano do ensino básico (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro) e já o era no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), desde 2012 (DL n.º 139/2012 de 5 de julho). A LE2 surge no 3.º ciclo, a escolher entre francês, alemão (desde 1979) e espanhol (desde 1997). No ensino secundário, os estudantes dos cursos científico-humanísticos podem optar por dar continuidade à formação em LE1 ou iniciar uma LE3. Em 2015, iniciou-se um projeto-piloto em 21 escolas secundárias, com vista à introdução optativa do mandarim como LE3 no sistema de ensino.¹⁸

As possibilidades reais de escolha apresentam-se, assim, condicionadas pelo desenho curricular, que estipula qual a LE1, e pela imposição legal (Despacho Normativo n.º 10-A/2018 de 19 de junho) de um mínimo de 20 alunos para abertura de turmas em disciplinas de opção do 2.º e 3.º ciclos e do secundário, o que na prática tem impedido muitos estudantes de aprenderem a LE2/LE3 que pretendiam, nomeadamente no caso do alemão.¹⁹ A imposição de começar a formação em LE com inglês resulta numa inevitável preponderância desta língua no percurso formativo dos estudantes (vd. tabela 1, com dados de 2015-2016,²⁰ os mais recentes disponibilizados pela DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência); como veremos, a posição destacada do inglês será replicada noutros níveis de ensino e até na oferta destinada ao público em geral, por exemplo nos centros de línguas associados a instituições de ensino superior.

¹⁸ Para uma descrição mais detalhada da evolução cronológica da oferta de LE no ensino público, veja-se Pinto (2018, pp. 46-48).

¹⁹ Não estão disponíveis dados oficiais sobre o número de alunos que tiveram de alterar a sua opção de LE2/LE3 por força deste constrangimento, mas desde longa data que somos confrontadas com testemunhos de familiares, de alunos da FLUC e de professores de alemão que nos dão conta desta realidade.

²⁰ Dados disponíveis em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>

Nível/Ciclo	TOTAL	1.º ciclo do ensino básico (3.º ano)**	2.º ciclo do ensino básico	3.º ciclo do ensino básico	Ensino Secundário
Língua estrangeira					
Alemão	9 704	-	563	4 607	4 534
Espanhol	91 628	-	1 025	68 658	21 945
Francês	266 734	-	981	244 220	21 533
Inglês	904 089	95 488	209 277	335 206	264 118
Total Línguas Estrangeiras*	1272 155	95 488	211 846	652 691	312 130
Total de alunos matriculados	1036 055	95 488	217 423	353 162	369 982

Notas:

*A linha totalizadora apresenta os alunos contados tantas vezes quantas as disciplinas de língua estrangeira que frequentam;

**A partir de 2015-2016, passou a ser incluído o ensino de inglês no currículo do 3.º ano de escolaridade.

Fonte: DGEEC, outubro de 2017

Tabela 1: Número de alunos inscritos em LE, segundo os ciclos de ensino, no ano letivo de 2015-2016

Ao compararmos a configuração da oferta de LE com a diversidade de nacionalidades dos alunos estrangeiros – documentada pela DGEEC em números absolutos, relativos a 2016-2017, e em percentagens calculadas a partir destes pelas autoras do relatório “Indicadores de Integração de Imigrantes” (Oliveira & Gomes, 2018) –, é notório que a oferta curricular não espelha, de modo algum, as diversas línguas presentes nas escolas básicas e secundárias portuguesas.²¹

Nacionalidades	N	%
União Europeia	6.344	16,4
Roménia	2.351	6,1
Reino Unido	707	1,8
França	657	1,7
Espanha	705	1,8
Alemanha	447	1,2
Bulgária	473	1,2
Outros União Europeia	1.004	2,6

²¹ Cf. também o referido na introdução à secção 2 deste texto (vd. p. 83) sobre as limitações que decorrem da ausência de dados estatísticos oficiais relativos às línguas presentes na escola para além do português.

Europa de Leste	4.067	10,5
Ucrânia	2626	6,8
Moldávia	1027	2,7
Rússia	315	0,8
Outros Europa de Leste	99	0,3
Outros países da Europa	396	1,0
África	12.811	33,1
Cabo Verde	4.332	11,2
Guiné-Bissau	2.743	7,1
Angola	3.029	7,8
S. Tomé Príncipe	1.663	4,3
Moçambique	359	0,9
Outros África	685	1,8
América do Sul	11.812	30,5
Brasil	11.419	29,5
Venezuela	239	0,6
Outros América do Sul	154	0,4
América do Norte	208	0,5
Estados Unidos	141	0,4
Outros América do Norte	67	0,2
Outros países da América	115	0,3
Ásia	2.935	7,6
China	1.223	3,2
Nepal	493	1,3
Índia	387	1,0
Paquistão	231	0,6
Outros países da Ásia	601	1,6
Oceânia	22	0,1
Total(N)	38.712	100,0

Tabela 2: Alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental, segundo os principais países de nacionalidade, no ano letivo de 2016-2017 (%)²²

Observando as nacionalidades e a respetiva percentagem no universo dos estudantes estrangeiros constatamos que os estudantes do Reino Unido, França, Espanha, Alemanha, Venezuela, Estados Unidos e China, estados que têm como língua oficial uma das 5 línguas que compõem a oferta formativa, representam uma pequena percentagem dos estudantes estrangeiros inscritos. Em contrapartida, comunidades mais numerosas como a dos estudantes naturais da Roménia (6,1%) ou de países da Europa de Leste (10,5%) não encontram no ensino obrigatório português qualquer possibilidade de aprendizagem da língua materna, assim como a aprendizagem de romeno, ucraniano, moldavo ou russo não é opção para os seus colegas portugueses. Os estudantes búlgaros são quase tantos como os alemães e, no entanto, o sistema educativo oferece alemão, mas não búlgaro. Já os alunos chineses representam

²² Tabela retirada de Oliveira & Gomes (2018, p. 115), com supressão dos dados de 2015-2016.

3,2% dos alunos estrangeiros, uma percentagem próxima da de moldavos (2,7%) e, no entanto, há um projeto-piloto para introduzir o mandarim como LE3, mas não moldavo nem mesmo ucraniano, este último associado à nacionalidade de 6,8% da população escolar estrangeira.

O caso que mais chama a atenção é o do grupo mais numeroso de estudantes estrangeiros inscritos no ensino básico e secundário, aqueles que nasceram em África, nomeadamente os naturais de Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Os alunos oriundos dos PALOP representam mais de 30% dos alunos estrangeiros e, no entanto, não há escolarização bilingue em português e crioulo (de Cabo-Verde, da Guiné ou de S. Tomé) muito menos tentativas de inclusão de línguas autóctones da Guiné, de Angola ou Moçambique (balanta, quimbundo, emakhuwa, xichangana, etc.), ou seja, estas línguas só podem ser aprendidas em contexto doméstico, e não são oferecidas como LE a alunos portugueses.²³

A pertinência da criação de espaços de escolarização plurilingue e a necessidade de reconfiguração da oferta escassa de LE acima descrita torna-se ainda mais óbvia, quando atentamos nos objetivos alcançados com o projeto “Turma Bilingue” (Português/Cabo-verdiano):²⁴ permitir, aos falantes de línguas minoritárias, a desocultação e revitalização de línguas que acompanham a sua infância e crescimento, ajudando a construir a sua identidade; reforçar a autonomia na prática de *translanguaging*; dar às crianças de origem portuguesa a possibilidade de,

(...) através da consciência da pluralidade e da diversidade linguísticas (vantajosa numa fase em que é preciso distanciar-se do eu e reconhecer a existência autónoma do outro para construir e consolidar a empatia) manter as línguas separadas na mente (em termos de representação), sem as impedir de dialogar no discurso, em nome da eficácia da comunicação e da afirmação da identidade social. (Pereira, 2011, p. 30)

2.1.2 Ensino superior: cursos de 1º ciclo

Percorremos a oferta formativa em LE no ensino superior público, num total de 32 instituições, contemplando universidades, institutos politécnicos (IP), escolas superiores de enfermagem (ESEnf)²⁵ e ainda a Escola Superior de Turismo e Hotelaria do Estoril (ESTHE) e a Escola Superior Náutica.²⁶

Os cursos superiores que têm LE como (uma das) área(s) científica(s) nuclear(es) apresentam um leque de línguas relativamente uniforme – tipicamente inglês, alemão, espanhol e francês, as mesmas quatro LE disponíveis no ensino básico e secundário, sendo que o italiano²⁷ apenas surge nas licenciaturas das universidades

²³ Sobre o risco de recuo ou perda de línguas minoritárias, por desprestígio social e/ou escolarização exclusiva na língua maioritária, bem como acerca das vantagens de as incluir em projetos de ensino plurilingue, veja-se a secção 2.2.

²⁴ Cf. a descrição sumária do projeto e dos seus resultados, na secção 2.2.

²⁵ A ESEnf do Porto é a única com opções de alemão, espanhol e inglês na sua oferta formativa.

²⁶ Nesta última é lecionado apenas inglês.

²⁷ Na UAçores, o italiano não é oferecido na licenciatura em línguas, apenas como opção para Estudos

de Coimbra, Lisboa e Minho. Já o alemão só não é oferecido nas licenciaturas em línguas das universidades dos Açores (apenas português e inglês), Algarve, Beira Interior e Évora. Os IP de Bragança, do Porto e de Leiria constituem uma exceção no panorama geral do ensino politécnico, por oferecerem licenciaturas em línguas (Inglês/Espanhol no IPB; Línguas e Culturas Europeias – Inglês/Francês/Espanhol – no IPPorto; e Língua Portuguesa Aplicada no IPLeia, onde espanhol, francês e inglês são opções do ramo de tradução). Nos restantes institutos politécnicos e na ESTHE, a oferta de LE está integrada em licenciaturas como Comunicação Social, Turismo, Gestão Turística, Gestão Hoteleira, Informação em Turismo e Educação Ambiental e Turismo de Natureza. Do mesmo modo, também nas diversas universidades existe oferta de LE para cursos como Relações Internacionais, etc., que não analisámos detalhadamente.

As instituições que apresentam um leque de línguas não restrito às cinco já mencionadas são as universidades de Aveiro, Minho e Lisboa. Em Aveiro (Licenciatura em Línguas e Relações Empresariais), o inglês combina com mais duas LE, que podem ser árabe, chinês, russo, francês, espanhol ou alemão. O chinês e o japonês integram a Licenciatura em Estudos Orientais da UMinho e na UPorto é possível escolher japonês na Licenciatura em Línguas Aplicadas. A ULisboa é a que apresenta maior diversidade de línguas nas suas licenciaturas, onde, para além das quatro tradicionais e italiano, é oferecido árabe, chinês, hindi, coreano, japonês e malaio indonésio, na licenciatura em Estudos Asiáticos. Esta universidade é a única onde se pode estudar suaili, na licenciatura em Estudos Africanos, que também constitui uma oferta isolada no panorama nacional. O russo apenas surge em Línguas Aplicadas na UMinho e em Aveiro, como já referimos; na UCoimbra, russo e neerlandês são opções da área de formação geral para todas as licenciaturas monodisciplinares da Faculdade de Letras. O chinês figura também no IP de Leiria, na licenciatura em Tradução e Interpretação Português-Chinês.

2.1.3 Centros de Línguas

Em seis universidades e seis institutos politécnicos²⁸ existe outro tipo de oferta formativa em LE, que pode enquadrar-se na formação ao longo da vida, em cursos não conferentes de grau, maioritariamente sediados em centros de línguas (cf. nota 28). Em 11 destas instituições a oferta também é conservadora, ou seja, genericamente restrita a alemão, espanhol, francês e inglês, em todas elas acompanhados de italiano, com exceção da UAlgarve e dos IP de Bragança e de Castelo Branco. Os centros de línguas da UAveiro, UCoimbra, UMinho e da UNLisboa também lecionam russo, japonês e chinês, sendo que, nos centros de Leiria e Porto, russo e chinês fazem parte da oferta, mas o mesmo não acontece com o japonês. A lecionação de chinês é assegurada pelo Instituto Confúcio nas universidades de Aveiro, Coimbra, Lisboa, Minho e Porto. O IPBeja é a décima segunda instituição que observámos e cuja oferta

Euro-atlânticos e Relações Públicas (tal como alemão, espanhol e francês), integrando também a oferta da ESTHE para Gestão Hoteleira, Gestão Turística e Informação em Turismo.

²⁸ UAçores, UAlgarve (CLUAlg), UAveiro, UCoimbra (CL), UMinho (Babelium), UNLisboa (ILNOVA), IPBeja, IPBragança (CLESEB), IPCastelobranco (CILCE), IPLeia (CLiC), IPPorto (CLiC) e IPTomar (CL).

se restringe a inglês como curso de complemento de formação para professores do 1.º ciclo. O galego surge apenas isoladamente como disciplina lecionada nos centros da UAlgarve e da UMinho.

As ofertas mais variadas em cursos livres de LE encontram-se na UMinho (Babelium) – árabe, coreano, polaco e turco, além das 5 tradicionais – e na UNLisboa (Innova), que tem o exclusivo da oferta mais diversificada, para lá das cinco já identificadas: russo, japonês, chinês, árabe, búlgaro, catalão, coreano, croata, dinamarquês, finlandês, grego moderno, hebraico, hindi, húngaro, indonésio, neerlandês, norueguês, persa, polaco, sueco, sânscrito, sérvio, turco e tétum.

2.1.4 Português Língua Não Materna

No contexto de diversificação linguística e cultural associada à alteração do perfil da população residente em Portugal já mencionada no início da secção 2, dois projetos desenvolvidos na década de 90 – “Entreculturas” e “O ensino da língua portuguesa como 2.ª língua”, ambos referidos em Pereira (2011, p. 22) – foram pioneiros na chamada de atenção para a interculturalidade e para a necessidade de criar formas e instrumentos específicos para o ensino de minorias.

Na sequência dos referidos projetos e da produção de documentos de referência por parte do Ministério da Educação (cf. Pinto, 2018, p. 44), foi oficialmente criada, através dos despachos normativos n.º 7/06, de 6 de fevereiro (ensino básico) e n.º 30/2007 de 10 de agosto (ensino secundário), a disciplina de Português Língua Não Materna; instituiu-se, igualmente, a partir de 2007, a aferição de competências em língua portuguesa com a aplicação de testes, realizados à chegada ao ensino básico ou secundário, com vista à decisão sobre a integração de estudantes em turma de português ou num de três níveis possíveis de PLNM (iniciação (A1-A2), intermédio, (B1) e avançado (B2-C1)),²⁹ prevendo-se a transição de nível em qualquer momento do ano letivo e a realização de exames específicos de PLNM, no 9.º e 12.º anos, prática em vigor desde 2008 (cf. Pereira, 2011, p. 22; Pinto, 2018, p. 43). Quanto à organização curricular, para alunos dos níveis de iniciação e intermédio, o PLNM equivale à disciplina de português (Despachos Normativos n.º 7/2006 de 6 de fevereiro e n.º 12/2011 de 22 de agosto);³⁰ apenas os alunos de nível avançado não são dispensados da frequência dessa disciplina.

Os destinatários da unidade curricular PLNM são os estudantes cuja língua materna não é o português, mas também os filhos de emigrantes “em situação de retorno a Portugal” e ainda os descendentes de pais originários da CPLP ou daqueles que, já tendo nascido em Portugal, não evidenciam competências linguísticas compatíveis com a “integração no currículo regular” (Oliveira & Gomes, 2018, p. 138).

Os dados de 2016-2017 evidenciam uma grande diversidade de nacionalidades

²⁹ Para uma explicitação da ideologia associada à aferição de competência linguística e aos perfis de aluno, no âmbito do PLNM, consoante a distância da(s) língua(s) migrante(s) relativamente ao português, cf. Solovova (2019, p. 170).

³⁰ No ensino básico, o PLNM só passou a disciplina curricular em 2012, deixando de ser lecionada apenas em horário de apoio.

entre os inscritos em PLNM,³¹ entre os quais 47% de portugueses, devido ao facto de (i) os estudantes serem selecionados mediante a competência linguística e não pela nacionalidade, podendo assim “incluir alunos de nacionalidade portuguesa com outra língua materna ou alfabetizados noutra língua que não o português, ou descendentes de imigrantes já com nacionalidade portuguesa,” e de (ii) terem aumentado as “aquisições de nacionalidade portuguesa” (cf. Oliveira & Gomes, 2018, p. 140-141). Merecem destaque as percentagens (relativamente ao total de inscritos) de alunos oriundos de África (Cabo Verde, Guiné Bissau, Angola e S. Tomé e Príncipe), da Ásia, com predomínio de nepaleses sobre chineses, da UE e da Europa de Leste.

Principais países	N	%
África	760	24,4
Cabo Verde	278,0	8,9
Guiné-Bissau	192,0	6,2
S. Tomé Príncipe	96,0	3,1
Angola	98,0	3,1
Guiné	26,0	0,8
Senegal	24	0,8
Outros África	46	1,5
Ásia	480	15,4
Nepal	168	5,4
China	126	4,0
Índia	89	2,9
Paquistão	30	1,0
Outros Ásia	67	2,1
União Europeia	171	5,5
Roménia	52	1,7
Bulgária	37	1,2
França	14	0,4
Alemanha	13	0,4
Reino Unido	11	0,4
Holanda	11	0,4
Outros União Europeia	33	1,1
Europa de Leste	134	4,3
Ucrânia	91	2,9
Moldávia	33	1,1

³¹ Oliveira & Gomes (2018, p. 12) referem o aumento sistemático do número de inscritos, desde a sua criação.

Outros Europa de Leste	10	0,3
Outros países europeus	5	0,2
América	99	3,2
Brasil	40	1,3
Venezuela	32	1,0
Outros América	27	0,9
Oceânia	4	0,1
Portugal	1.467	47,0
Total	3.120	100

Tabela 3: Alunos matriculados na disciplina de PLNM, segundo as principais nacionalidades, em Portugal Continental (2016-2017)³²

A ausência de dados relativos às primeiras línguas dos alunos³³ é sintomática da pouca relevância atribuída à diversidade linguística em geral e, particularmente, no contexto educativo. A nossa experiência como docentes de PLNM no CALCPE permite antever que a variedade de perfis dos estudantes (nacionalidades, primeiras línguas e percursos formativos e de vida) que podem confluir na disciplina de PLNM constitui, necessariamente, uma realidade complexa e, por isso, pedagogicamente difícil de gerir. Além disso, PLNM é lecionado a par das restantes matérias que integram o currículo, sendo óbvias as dificuldades daí resultantes, sobretudo para alunos que ainda estão no nível A1/A2, de quem se espera que sejam capazes de seguir aulas onde são lecionados, em português, conteúdos tão diversos como, por exemplo, história, matemática e ciências. Há que ter ainda em conta que PLNM nem sempre está associado a uma turma de alunos, por serem necessários 20 alunos para a abrir. Significa isto que, em diversas escolas, estes alunos têm, não um, mas vários professores de PLNM, porque, não havendo turma/horário letivo, é necessário recorrer às horas da componente não letiva de diversos docentes, para perfazer a carga horária semanal prevista.

Tendo em conta as condições objetivas de lecionação e a falta de formação de que se queixam os professores a quem é atribuída a responsabilidade de ensinar português para integrar,³⁴ poderá dizer-se, em suma, que queremos integrar alunos no sistema de ensino e na sociedade através do conhecimento da língua oficial, mas, paradoxalmente, descuramos o ensino de PLNM, nos aspetos organizativos que condicionam o sucesso na sua aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao conhecimento via língua de escolarização.

³² Tabela retirada de Oliveira & Gomes (2018, p. 141), com supressão dos dados de 2015-2016. A fonte dos dados numéricos absolutos é a DGEEC e o cálculo percentual foi feito por Oliveira & Gomes.

³³ Já anteriormente nos referimos à questão das nacionalidades e das línguas e ao facto de os dados oficiais publicados apenas contemplarem nacionalidades (cf. p. 83).

³⁴ Sobre os principais constrangimentos associados ao ensino-aprendizagem de PLNM, vejam-se os resultados do inquérito realizado em 2013, especialmente os subcapítulos relativos a constrangimentos ao funcionamento do PLNM e a medidas para aumentar o sucesso e integração de estudantes de PLNM, apresentados no estudo coordenado por A. Madeira (2013, pp. 148-153).

A oferta permanente de ensino de PLNM em instituições de ensino superior traduz-se em cursos não conferentes de grau pagos,³⁵ maioritariamente em regime presencial e, nalguns casos, em *e-learning* ou *b-learning* (cf., por exemplo, os cursos a distância oferecidos pelo Instituto Camões ou em colaboração da UAberta com a UCoimbra). Das 6 universidades mencionadas na nota 28, apenas três (UÉvora, UMadeira e UTAD) não têm oferta regular nesta área. Os Institutos Politécnicos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Lisboa, Portalegre e Tomar ministram cursos de PLNM através dos seus centros de línguas, em regime semelhante ao que vigora para outras LE.

O facto de os cursos serem pagos limita o acesso à aprendizagem por parte dos estudantes com menos recursos, nomeadamente no caso daqueles que, sendo alunos do ensino superior em Portugal, não têm uma competência em português consentânea com os desideratos da formação superior, sobretudo no domínio do discurso académico. Esta fragilidade é particularmente notória nos estudantes oriundos de países da CPLP e em estudantes refugiados cujo sucesso académico fica fortemente condicionado pela competência insuficiente em português académico, se considerarmos que nem sempre os professores das diversas áreas do saber permitem a realização de provas noutras línguas, o que seria uma solução para alguns estudantes, mas ainda assim vedada àqueles que têm como língua materna uma das línguas autóctones dos países da CPLP, mas não dominam uma LE.³⁶

2.2 Possibilidade de aprender línguas minoritárias autóctones e migrantes

A comunidade de Língua Gestual Portuguesa (LGP) foi a primeira a usufruir de protecção e valorização constitucionalmente consagradas pela revisão constitucional de 1997 (Lei Constitucional n.º 7/1997, art.º 74, 2, h)), que levou à adoção de “(...) medidas legislativas com o objetivo de garantir a utilização da LGP no sistema jurídico, na comunicação social, nas tecnologias da informação e comunicação, no domínio laboral e também na educação” (Pinto, 2018, p. 45). Na sequência de medidas educativas que criaram, em 1998, unidades de apoio à educação de surdos, geralmente inseridos em turmas de alunos ouvintes, e da avaliação negativa da implementação dessa experiência (cf. Gomes, 2012, p. 125-131), foram criadas, em 2008, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, nos ensinos básico e secundário, tendo sido prevista a educação bilingue (DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro). Esta pressupõe a LGP como primeira língua e o seu desenvolvimento em contexto de ensino formal, em turmas de surdos.³⁷ Contudo, é necessário assinalar

³⁵ Excetua-se a oferta gratuita destinada a alunos de mobilidade.

³⁶ Estas observações baseiam-se no conhecimento adquirido por contacto direto com estudantes da CPLP ou refugiados, em Coimbra, estudantes da UCoimbra e de outras instituições de ensino superior a quem demos formação em PLNM, no âmbito do projeto de explicações voluntárias NEXT, sediado no Instituto Universitário Justiça e Paz.

³⁷ Os programas de LGP para os ensinos pré-escolar e básico foram homologados em 2007. Em 2008, seguiu-se o programa para o ensino secundário e, no ano de 2011, completou-se o conjunto de documentos de suporte à educação bilingue de surdos com o programa de Português L2 para Surdos nos ensinos básico e secundário, sendo esta língua segunda introduzida apenas a partir do 1.º ciclo, excetuada a componente de oralidade.

A legislação mais recente sobre equidade no ensino e educação inclusiva não altera o perfil de educação

que a implementação do modelo de ensino bilingue em escolas de referência não foi isenta de problemas práticos (deslocação de alunos, custeamento de transportes, alojamento e distância relativamente ao agregado familiar) nem de polémicas – posições divergentes entre escolas de especialistas e entre pais, que reivindicavam para si o direito de optar por (a) transitar para o modelo proposto em 2008 ou (b) manter o modelo antigo de inserção em turmas de ouvintes com apoio de docentes do ensino especial (cf. Gomes, 2012, pp. 141-156).

Torna-se claro, pela observação deste processo longo, desde o reconhecimento constitucional desta minoria linguística até à criação do ensino bilingue, que se trata de uma minoria que teve dificuldades em assegurar o direito à educação bilingue, essencial para salvaguardar a LGP como língua primeira, permitir a socialização e o acesso ao conhecimento bilingues e para o exercício da cidadania. Note-se, no entanto, que a possibilidade de estudo de LGP ainda é oferecida de modo generalizado apenas aos surdos que frequentam os ensinos básico e secundário, mas não a alunos ouvintes, exceção feita às licenciaturas em LGP (disponíveis nas ESE de Coimbra, Porto e Setúbal), aos cursos livres oferecidos em alguns centros de línguas (UAveiro e BabeliUM) ou à disciplina de opção para estudantes de enfermagem da ESEnf do Porto.

Os falantes de mirandês, a outra minoria linguística autóctone, viram reconhecidos alguns dos seus direitos (Lei n.º 7/1999 e Despacho Normativo n.º 35/1999), mas, tal como no caso da LGP, não foi conferido ao mirandês o estatuto de língua oficial, nacional ou regional, como refere Pinto (2018, p. 45); os direitos adquiridos limitam-se à possibilidade de aprendizagem da língua nos ensinos básico e secundário e ao apoio à formação de professores, sendo também “autorizada a emissão facultativa de documentos oficiais municipais acompanhados de uma versão em mirandês, mas nunca de documentos só nesta língua.” (Pinto, 2018, p. 45); além disso, os estudantes “apenas podem aprender mirandês em atividades extracurriculares, portanto, sem documentos orientadores do currículo nem instrumentos de avaliação formal das aprendizagens” (Pinto, 2018, p. 49), estando vedada a sua aprendizagem formal a outros estudantes do ensino público, uma vez que a oferta é circunscrita ao Município de Miranda do Douro.

A aprendizagem de línguas dos migrantes pelos seus descendentes realiza-se fundamentalmente em contexto doméstico e apenas surge em grupos de ensino, quando estes são criados por iniciativa da sociedade civil, de que são exemplo dois projetos-piloto desenvolvidos na região da Grande Lisboa e as aulas de língua e cultura russa, lecionadas numa associação de imigrantes de Leste, em Pombal (cf. Tavares, 2017, pp. 53 e 104; Solovova, 2019). A criação de espaços de literacia em línguas migrantes de Leste é apresentada, no estudo de Solovova (2019, p. 161) como realidade paralela e contrastante com o monolingüismo que domina o sistema educativo: “(...) other discursive spaces (such as complementary schools and playgroups) are being constructed, on the margins of Portuguese society, where other languages and literacies are being learned and used, alongside Portuguese.” Neste contexto, é também relevante mencionar que, na organização da atual oferta formativa (cf.

secção 2.1), não foram tidos em conta os resultados muito encorajadores do “Projeto Turma Bilingue” – iniciado em 2008-2009, numa turma mista do 1.º ciclo do ensino básico, e descrito em Pereira (2011) – a biliteracia não causou confusão entre crioulo e português, antes melhorou o desempenho dos alunos em português, provavelmente devido ao desenvolvimento da sua consciência linguística, visível quer na capacidade de distinção precoce entre grafias das duas línguas quer na verbalização espontânea de regras inferidas através da comparação interlinguística (cf. Pereira, 2011, p. 35). Foram igualmente ignorados os dados da investigação sobre o perfil sociolinguístico das famílias envolvidas no projeto, correndo-se o risco³⁸ enunciado em relação ao crioulo cabo-verdiano que nos parece extensível a outras línguas minoritárias presentes na sociedade portuguesa:

Trata -se de um crioulo a que tradicionalmente, na sociedade portuguesa, tem sido negado o prestígio devido, enquanto língua. Assiste-se, assim, em alguns membros da comunidade, a um fenómeno de **recuo linguístico**, que se traduz numa **tendência para evitar a transmissão da língua materna** crioula **às gerações seguintes**. Esta é uma das principais condições para a **perda da vitalidade de uma língua** (neste caso, apenas a nível da imigração) **que urge contrariar, em nome da diversidade, do bem-estar dos indivíduos e da relação social**. (Pereira, 2011, p. 25; ênfase nossa)

A não integração das línguas migrantes no contexto educativo não só condiciona o sucesso na aprendizagem como contraria o princípio do plurilinguismo e revela a existência de uma política implícita de assimilação, como afirma Pinto (2018):

Um documento orientador do currículo de PLNM afirma explicitamente que o programa tem o princípio básico de integração “no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem” (Perdigão, 2005: 9); contudo, como tal respeito não resulta em medidas de apoio a essa manutenção, **a verdadeira política implícita é a de integração através da assimilação, ou seja, diz-se respeitar as línguas migrantes, mas apenas se tomam medidas de difusão da língua portuguesa**. (p. 49; negrito da nossa responsabilidade)

No mesmo sentido, Solovova (2019, p. 161) refere-se ao conceito de PLNM e à categorização de falantes de outras línguas que lhe está associada (cf. nota 29) como intensificadores do monolingüismo vigente no sistema educativo: “The monolingual order within the Portuguese education system has been reinforced through the adoption of the notion of ‘Portuguese as a non-native language’ and the creation of different categories of speakers of ‘other’ languages.”

2.3 Educação para a diversidade linguística

Como sublinhámos na secção 1, o plurilinguismo não se restringe à possibilidade de desenvolver um repertório linguístico alargado e, portanto, à questão da oferta

³⁸ O risco de perda de variedades linguísticas faladas por migrantes ou por minorias é reforçado pela política de integração que passa pela aquisição da variante oficial, nomeadamente em contexto de escolarização dos seus descendentes que, como referem Beacco e Byram (2007, p. 23), resulta frequentemente na perda da língua ancestral, o mais tardar na terceira ou quarta geração de descendentes.

formativa em línguas, mas pressupõe a sensibilização para a importância de respeitar, acolher e integrar a diversidade linguístico-cultural dos indivíduos encarada como valor identitário e fator central no desenvolvimento do sentimento de pertença; esta sensibilização é particularmente relevante nos primeiros anos de formação, a começar pelo ensino pré-escolar.

Torna-se, pois, indispensável referir, ainda que brevemente, investigação em educação desenvolvida sobre o tema, bem como ações concretas que lhe estão associadas, em escolas e na formação de professores. Neste sentido, Andrade, Sá, Faneca, Martins, Pinho & Simões (2014) constitui uma referência indispensável, porque se trata de um volume que contém, entre outros, um estudo dedicado à meta-análise de 16 trabalhos de doutoramento e mestrado (desde 2000), repartidos pelas áreas de ensino-aprendizagem e formação de professores, centrados no tema da sensibilização para a diversidade linguística (cf. Andrade, Sá, Martins & Pinho, 2014). Para além deste estudo, elaborado do ponto de vista da didática de LE, merecem-nos destaque outros, contidos no mesmo volume, por motivos diferentes.

Costa, Moreira & Pinho (2014) relata a experiência com atividades para promover o contacto com a diversidade linguístico-cultural, numa turma de inglês do 9.º ano, nomeadamente a elaboração de biografias linguísticas dos alunos e a sua análise, na qual se destaca a tomada de consciência em relação à diversidade linguística na turma e a oportunidade de refletir quer sobre estereótipos relativos a algumas línguas e seus falantes quer sobre ideias imprecisas acerca de países e línguas que neles se falam (“brasileiro”, “indiano” e “holandês”).

O trabalho de Costa, Martins, Andrade & Pinho (2014) dá conta da reflexão realizada numa turma de inglês (10.º ano, 2011-12), em que se exploraram as representações dos alunos relativamente ao inglês (“a língua mais importante”, “universal”, “fácil de aprender”), através de atividades orientadas para a educação plurilingue (“Tornar-se plurilingue na aula de inglês”); destacamos dessas atividades o debate sobre o inglês e as línguas ameaçadas, pela possibilidade de abrir perspetivas sobre a paridade entre línguas e a importância de promover e preservar a sua diversidade. As autoras deste estudo referem também o contacto com outras línguas (através de recursos tecnológicos) como contributo para alterar as perceções dos alunos relativamente ao grau de dificuldade de certas línguas e como estímulo à aprendizagem de outras LE. Note-se que os progressos registados necessitam de consolidação futura, com trabalho continuado e envolvimento da comunidade educativa (Costa, Martins, Andrade & Pinho, 2014, pp. 222-223).

Em Marques & Martins (2014), referem-se atividades realizadas numa turma de 3.º e 4.º ano do ensino básico, que combinaram a temática da diversidade linguística com a ecologia (“Mar de Línguas e Culturas”); parece-nos que estas poderão ser replicadas noutras escolas, como é o caso da leitura de histórias plurilingues sobre discriminação linguística cujas personagens são peixes.

No domínio da formação de professores, destaca-se Lourenço, Andrade & Sá (2014), um relato da experiência de formação de 19 educadoras de infância, contemplando partilha de materiais e de formas de trabalhar no ensino pré-escolar o tema da diversidade linguístico-cultural; a formação obteve bons resultados

no reconhecimento, por parte das formandas, da pertinência da educação para o plurilinguismo e da necessidade de investir continuamente no aumento das suas competências para levarem a cabo essa tarefa educativa, contribuindo também para questionar as suas práticas anteriores ao momento formativo.

Nos estudos mencionados acima, é referida a necessidade de continuar intervenções educativas e momentos de formação, para que não se percam os ganhos relatados, quer para alunos quer para professores em formação. Atrevemo-nos a juntar a recomendação de que as intervenções em turmas e os momentos de formação de agentes educativos devam ser replicados em escolas de diferentes regiões e integrados no currículo dos alunos e de professores em formação, respetivamente, visando a consolidação de atitudes positivas no respeitante à variedade de línguas e culturas.³⁹

2.4 Plurilinguismo fora do contexto formal de ensino

No espaço público urbano, nos (novos) média – redes sociais e programas de rádio⁴⁰ – e na letra de algumas canções, é possível encontrar exemplos diversos de expressão em várias línguas, que também são essencialmente diferentes entre si, assumindo formas distintas no que respeita ao contexto, à autoria, ao tema ou ainda à intenção do(s) autor(es). Podemos, por exemplo, observar mensagens redigidas em várias línguas, em paredes que confinam com o espaço público de diferentes localidades. Nestes casos, nem sempre conhecemos a autoria e a intenção das pequenas frases, palavras ou sintagmas que surgem avulsamente aos olhos de quem faz uma visita turística, por exemplo ao centro histórico de Leiria, onde foram tiradas (30-06-2019) as fotos reproduzidas nas Figuras 1 e 2:

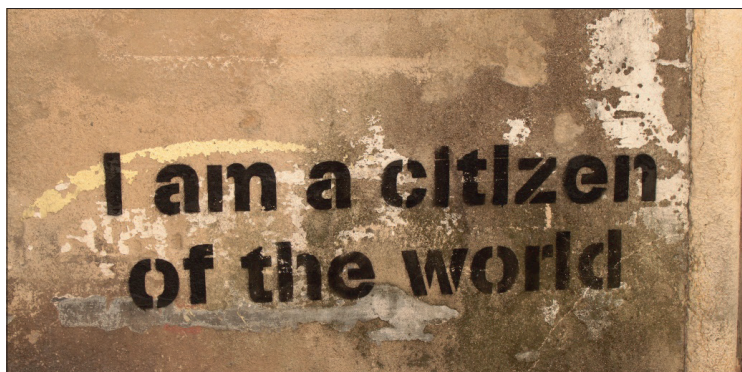


Figura 1: Inscrição mural em inglês (foto de Rute Soares)

³⁹ A necessidade de formar professores com vista à revisão de atitudes face à diferença linguística impõe-se quando lemos relatos deste tipo: “(...) in her Portuguese school, speaking and writing in Russian was frowned upon by the teacher, who had suggested that Olena should stop teaching Russian to Tania and start speaking Portuguese at home. In contrast, Tania’s classmates had asked Olena to teach them a few words in Russian, and, upon learning them, eagerly greeted Tania and Olena in Russian whenever seeing them at school.” (Solovova, 2019, p. 178)

⁴⁰ Refiram-se, por exemplo, a rádio Maiskizomba e o top musical desta rádio com as respetivas caixas de comentários, acessíveis a partir de <https://www.maiskizomba.com/>



Figura 2: Inscrição mural em italiano e francês (foto de Rute Soares)

Situação diversa é a do plurilinguismo observável nas redes sociais ou nas expressões da cultura *hip hop* (em murais assinados ou na letra de canções), casos em que a autoria do texto é, geralmente, conhecida e que se situam num contexto específico, permitindo-nos mais facilmente discorrer sobre possíveis intenções comunicativas dessas formas de escrita plurilingue.

Dario Ranocchiarri, referindo-se ao *hip hop* em Portugal, observa que, nesta forma de expressão, o inglês alterna com o português e o crioulo de Cabo Verde: “The English language, used by the first Portuguese MCs in imitation of the American model, was soon abandoned in favor of Capoverdian creole and Portuguese, often mixed in hybrid linguistic forms that also drew on *calão* (street slang), and English.” (2011, p. 4). Na descrição dos primeiros contactos com o MC Chullage e o seu grupo de *hip hop* Red Eyes Gang, Ranocchiarri inclui um relato da sua ida ao Bairro da Arrentela (Seixal), a convite de Chullage, e a foto que se reproduz na figura 3, onde surge o nome do bairro, em português, uma inscrição em inglês (ALL MY NIGGAZ //PEACE!) e uma placa toponímica com o nome do músico português António Bandeira, na qual, significativamente, foram inscritas as iniciais do Red Eyes Gang, ao jeito de quem, tendo origens africanas, como sucede com vários destes *hip hoppers*, ainda espera reconhecimento em Portugal, mesmo que já tenha nascido aqui.



Figura 3: Grafiti no Bairro da Arrentela (foto de Ranocchiarì, 2011, p. 4)

A alternância entre línguas referida por Ranocchiarì (2011) e Märzhäuser (2011),⁴¹ reportando-se às letras do *hip hop* oriundo da região de Lisboa, surge também num mural do Bairro da Cova da Moura:



Figura 4: Grafiti no Bairro da Cova da Moura (foto de Mafalda Azevedo)⁴²

⁴¹ Märzhäuser (2011, p. 160), para caracterizar a alternância entre códigos, no *hip hop*, apresenta a distinção entre *alternâncias primárias* (português/crioulo de Cabo Verde) e *alternâncias secundárias* (entre português ou crioulo e uma segunda língua, francês ou inglês).

⁴² Reproduzida na edição on-line do Jornal i, 15-07-2017 <https://ionline.sapo.pt/artigo/572390/cova-da-moura-tu-estas-sempre-a-colher-algodao-so-mudaram-os-campos-?seccao=Portugal>

Neste mural, a figura do ativista de Direitos Humanos Malcolm X surge acompanhada do texto “Life Struggle/Oh Lord, odji da nos di undi ki bu sta txeka na life ki nu sta ka sta da flam kantzos manos na kaixon e na kana ki podia ter 1 **life** midjor ki **life** di drama/Black Liricks” [Ó Deus, hoje concede-nos de onde estás. Olha para a vida que levamos que não está a dar. Diz-me quantos manos no caixão e na prisão que podiam ter uma vida melhor do que uma vida de drama].⁴³ Embora não se trate da letra de uma canção, o texto revela alternância entre o inglês e o crioulo de Cabo Verde, sendo visível também a inserção de palavras inglesas inteiras no texto em crioulo que é referida por Märzhäuser (2011, p. 161), a propósito das letras de *hip hop*: “INS de palavras inteiras é um processo raro entre PT e CV, comparado com as inúmeras palavras do inglês inseridas tanto nas letras em PT como em CV.”

Esta forma de expressão plurilingue, em grafiti, pinturas murais ou letras de *hip hop*, assume um valor simbólico, por estar associada ao contexto muito particular dos bairros periféricos da grande Lisboa e de os seus autores pertencerem geralmente à minoria linguística dos falantes de línguas crioulas⁴⁴ que é escolarizada em português, a língua de ensino do país onde muitos deles já nasceram e, simultaneamente, língua oficial dos países de onde são oriundos os seus antepassados. No entanto, também fora desses bairros e da cultura *hip hop*, nas redes sociais como o Facebook, encontramos facilmente exemplos de alternância entre crioulo (de Cabo Verde ou da Guiné) e português, da autoria de residentes em Portugal que publicam ora numa ora na outra língua, surgindo estas também alternadamente nos comentários. No exemplo que aqui transcrevemos, devidamente anonimizado, o autor da publicação original (XK) tem grau de mestre obtido em Portugal, mas escolhe o crioulo da Guiné Bissau para redigir um comentário à situação política do seu país, ao passo que usa o português em muitas outras das suas publicações:⁴⁵

XK Kada cimeira di Chefes di Estado i di Governo di CEDEAO bu ta pensa i djugo di futebol!!! Kada resolução encomendado pa autoridades nacionais bu ta odja kada kin puxa vitoria pa si ladu, derrota di si adversário político. Bu tem pasensa bo muda manera, Guiné-Bissau i ka um campeonato di futebol.

XL Triste nivel de pensamento dos Guiguis. No tene leis de país, no tene td potencial pa kumpu terra... Mais enfim..

XM Calma Dr. Alguma estupidez é necessária as vezes

⁴³ Tradução de Euclides Gomes, a quem agradecemos a colaboração.

⁴⁴ Trata-se, em regra, de falantes para quem o crioulo é uma língua de herança, mas nem sempre é assim, como refere Märzhäuser, citando Contador (2001, p. 62): “A veiculação do crioulo no seio familiar, assumido de antemão como veículo da cultura das origens, passou a fronteira do reduto familiar e étnico peculiar – caboverdianos [sic] de São Vicente [...] da Praia e eventualmente guineenses – para ir consolidar novas raízes na rua, onde o seu uso não está restrito aos novos luso-caboverdianos [sic] e/ou novos luso-guineenses, mas poderá eventualmente ser falado por novos luso-angolanos ou até mesmo jovens portugueses [brancos].” (Märzhäuser, 2011, p. 148)

Os detalhes sobre as finalidades que os autores de canções de *hip hop* atribuem ao uso alternado de línguas encontram-se em Märzhäuser (2011, p. 157-159), onde também é mencionado um efeito adicional: “(...) ajuda a integrar o caboverdiano [sic] como língua minoritária no panorama discursivo público, tendo até o efeito de ouvintes lusófonos aprenderem o caboverdiano [sic] com as letras: (...)” (p. 158)

⁴⁵ Por exemplo, o seu post de 2019, 5 de julho, 15:58, escrito integralmente em português, anuncia o falecimento de um membro da comunidade guineense, na cidade portuguesa onde residia, e transmite condolências à família enlutada, em nome da comunidade guineense local.

XN Muito bem dito isso demonstra que não ha interesse na Guiné Bissau mais sim no bem estar de cada um dos políticos si é podemos clama-los de políticas diria pseudopolíticos

XO De mim faço as tuas palavras.

XP Abós ku puno nés abós leiduris di livros tiorikus pabia i ka ixisti exatidão.... na teoria

XQ É só jogos de INTERESSES de grupinhos que NÃO sabem fazer outro trabalho a Não SER GOVERNAR...Triste!

XR Vergonha.

XS Tudo dito ermon!!! Triste a nossa falta de visão?

XT Lamentável mano

XU I no eranca para combater

XV Sinceramente. Bu bida bu burgunhu na sé conta. Credddooo!!!

XW Él kumanda nô tem (anós tudo) ku para nô separa mal di bem, pa Deus dá-no ntendimento pa nô lantanda nô terra qui patino.

I só assim ku nó pudi afasta kilis ku ,talvez, é ka nti nada, ma nada, mesmo pabia talvez é ka sinado sukuta voz de Deus.

É povo i de Deus i kana díssanu na lama...

Nón para anós tudo nô djunta mon nô liberta nô terra di falta di rispito i djusta nha djintis...

Pa Deus tem dur di nós i purdano i fassino, tambi, ialça cabeça na metadi di utrus naçõs di mundo. Amém

XX Kakakakaak, nha mano XP n'sta di acordo k bu opinião, só que no políticos tam Ka n'tindí nam nada.....

XY parci mas palhaçada Di qui utru cussa bo

XZ Pura verdade mano, uma questão de vergonha nacional. (2019, 30 de junho, 01:47)

Nesta rede social, surgem, igualmente, exemplos de posts redigidos na língua materna do respetivo autor, que depois são comentados em uma ou mais línguas, ou seja, situações em que autor e comentadores usam cada um a sua língua materna ou a LE que lhes ocorre usar num dado contexto de interação. Esta situação é distinta da anterior e ilustra a vertente do plurilinguismo que, em Portugal, tipicamente associamos ao espaço da UE, onde vários cidadãos são utilizadores de línguas diversas, o que lhes permite compreender publicações redigidas em LE e comentá-las nessa LE ou na sua língua materna, quando é certo que pelo menos o autor da publicação inicial irá compreender o seu comentário. A função de tradução disponível na própria rede social também estimula este tipo de interação plurilingue, exemplificada aqui com um excerto dos comentários a um post (do falante identificado como XY) em neerlandês da Flandres:

XX echt griep **XY**? Niet te vlug gaan werken dan, het is dodelijk. Tenzij het griepie is of op z'n Vlaams een 'griepje' (wat dan eigenlijk een zware verkoudheid is).

XY de dokter zei "griep". Werken is geen optie: ik geraak niet uit de voeten.

XY Don't cry for me, **XX** :-)

XZ Estás melhorzito ? Beijinho

XY Não: hoje não é o meu dia. Obrigado por perguntas.

XW Também te chegou a gripe, querido amigo... as melhoras!

XY XW̄ pois é. Obrigado.

XX 😂

XY I like you more this way! :-)

XX still crying though ...

XY Een lach die zichzelf een weg zoekt doorheen een traan. Of nog: een lach die een traan verhuult. Het blijven mooie beelden toch? (7-02-2019)

Através de exemplos ilustrativos é possível constatar que as redes sociais, a rádio, o espaço público urbano e a música são lugares de expressão plurilingue em Portugal, mas ainda assim confinada ao universo dos seus utilizadores.

3. Plurilinguismo: áreas críticas e obstáculos

A análise de dados de diversas fontes mostra que a diversidade de línguas existente em Portugal, nomeadamente no sistema educativo, não correspondem nem uma oferta formativa em línguas concebida do ponto de vista do plurilinguismo nem práticas generalizadas e consistentes de educação para a diversidade das línguas e das pessoas que as falam. Pelo contrário, a **oferta existente** pauta-se quer pelo critério do prestígio –, considerando-se que o alemão, o francês e o inglês são as línguas associadas à identidade cultural da Europa, o que significa concebê-la como a Europa Central – quer por critérios mais utilitários, como a ideia de que comunicar num mundo globalizado implica saber (apenas) inglês e de que juntar a essa língua alemão, francês, espanhol ou mandarim poderá ser uma boa opção para o futuro profissional, dependendo da importância relativa de um dado mercado de trabalho ou de uma dada potência económica, num determinado momento. A oferta de línguas minoritárias – restrita no que toca às línguas minoritárias autóctones (LGP e mirandês) e episódica ou nula no caso das línguas migrantes – revela que também aqui não há outro critério se não o prestígio e o utilitarismo, ou seja, que se continua a considerar que essa é uma questão que só diz respeito às minorias e não à sociedade como um todo. Os critérios norteadores da oferta revelam-se, pois, como um obstáculo à diversidade e ao desenvolvimento do potencial multilingue existente na comunidade dos que vivem em Portugal.

Quanto à **organização curricular e ensino de línguas**, anotamos alguns pontos críticos e retomamos diversos aspetos da análise levada a cabo em Beacco & Byram (2007, p. 25), no que esta tem de mais relevante para a compreensão da realidade portuguesa relativamente ao estatuto opcional das línguas e à compartimentação do saber linguístico face a outros saberes, bem como à separação entre línguas e formas de as ensinar.⁴⁶ Podemos dizer que também em Portugal as LE são colocadas em concorrência entre si e com outras disciplinas, criando-se, assim, reais limitações à escolha: veja-se o que sucede com a alternância entre o inglês e uma outra LE no

⁴⁶ A análise de Beacco & Byram (2007, p. 25) toma como ponto de partida o padrão geral das alterações ocorridas na oferta de LE (mais oferta e mais carga horária), devidas fundamentalmente à noção generalizada de que se trata de uma competência profissional, e o decréscimo da importância atribuída às línguas clássicas, aplicando-se também nessa medida ao caso português.

ensino obrigatório ou a situação inaceitável, mas real, de alunos que pretendem estudar línguas no ensino superior e, no 12º ano, se veem impedidos de optar por uma LE (ou mais), porque esta(s) concorre(m) com opções em áreas científicas diversas como a Sociologia ou a Geografia, por exemplo, existindo a possibilidade real de a turma de LE não abrir, não havendo o número mínimo de 20 alunos.

A separação entre (i) disciplinas de língua e outras disciplinas e (ii) entre língua nacional e línguas regionais, estrangeiras ou clássicas gera problemas diversos, como por exemplo a lecionação por profissionais diferentes que não comunicam entre si (veja-se o que sucede no 1º ciclo do ensino básico, em que docente titular de turma e docente de inglês dão aulas aos mesmos alunos, em horários distintos e sem obrigatoriedade de se articularem entre si).

A disparidade de terminologias gramaticais utilizadas nas várias aulas de língua é também uma consequência da já referida compartimentação e fonte de problemas de aprendizagem para os alunos, de quem se espera, a nosso ver, uma capacidade de reflexão metalinguística que não é exercitada em espaços de reflexão que ultrapassem os limites de uma língua específica, no âmbito de uma formação articulada em línguas. Segundo Beacco & Byram (2007), estas realidades induzem uma visão errada da competência em línguas, como se a competência plurilingue pudesse ser desenvolvida em compartimentos estanques; a propósito, refiram-se as intervenções realizadas no currículo de português, já após a reformulação dos programas do 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com as metas curriculares e a noção subjacente de educação literária, que vieram introduzir vastos conteúdos obrigatórios de literatura portuguesa em programas que já estavam concluídos. Vemos este procedimento como uma expressão da ideologia linguística associada à língua nacional única, a pretexto do imperativo de conhecer o cânone literário nacional. Um dos efeitos visíveis desta alteração é a supressão de espaço disponível para a educação plurilingue. Na disciplina de português, dificilmente pode haver tempo disponível para ler ou ouvir textos de outras línguas e culturas, estabelecer pontes com metodologias de aprendizagem de outras línguas ou mesmo refletir sobre os instrumentos metalinguísticos que ajudam a compreender como funcionam as línguas.

A área da **formação de professores** de diversos níveis, começando pelo pré-escolar, constitui uma área crítica para o plurilinguismo, na medida em que dela depende a primeira sensibilização para a diversidade linguístico-cultural e que, em contexto educativo, os professores estão cada vez mais confrontados com grupos multilingues de alunos. Considerando o exposto na secção 2.3, essa formação pode dar bons resultados, mas carece de continuidade, isto é, não deve resumir-se a momentos isolados. A formação específica para o ensino de PLN é uma necessidade sentida no terreno (cf. Madeira, 2013) e sublinhada pelo grupo de trabalho da UE sobre educação inclusiva e formação de professores, que identificou diversas áreas de intervenção, entre as quais a formação para o ensino da língua de escolarização como língua estrangeira:

Over the past few years, many European countries have experienced a rise in nationalism, populism and xenophobia. (...) it is an increasing and complex

challenge to ensure that all children and young people become responsible, open-minded and active members of a diverse society. (...) It is necessary to support the development of key competences for teachers including: the awareness of the importance of common values and how to transmit them; applying inclusive pedagogical approaches; recognising and avoiding stereotyping and discrimination; raising cultural awareness; (...) teaching the language of instruction as a foreign language; (...) developing social and civic competences; effectively integrating newly arrived migrants/refugees; and, supporting learners with special educational needs. (European Commission, 2019, p. 21)

Considerando o que acima ficou dito sobre a diversidade linguística presente no território português, a oferta e as práticas de ensino de LE e de PLNM e ainda as possibilidades reais de aprender LE, PLNM, línguas minoritárias autóctones ou migrantes, não nos parece exagerado afirmar que o **princípio da assimilação** ainda predomina em Portugal como estruturador de políticas e práticas, assumindo-se que a língua oficial nacional é o garante da coesão social entre maioria e minorias linguísticas, entre cidadãos nacionais e imigrantes, sendo, por isso, vista como pilar da sua integração. Talvez não sejam alheias a este facto as políticas da UE relativas à “integração de nacionais de países terceiros” nos estados-membros, que nos parecem de conciliação duvidosa com as políticas veiculadas em documentos sobre o plurilinguismo e a sua promoção, como se infere do relatório do Observatório das Migrações (Oliveira & Gomes, 2018), se considerarmos as menções a um inquérito sobre percepções de imigrantes e autóctones acerca da importância de saber a língua do país de acolhimento conjuntamente com o que se refere às políticas europeias de integração de imigrantes, levando-nos a crer que ao ideal do plurilinguismo – “respeito da língua e cultura dos próprios imigrantes e dos seus descendentes, enquanto elemento importante da política de integração”⁴⁷ – se sobrepõe, na realidade, a ideologia de integração associada à língua do país de acolhimento – “o conhecimento básico da língua, da história e das instituições da sociedade de acolhimento é indispensável para a integração, assumindo-se que proporcionar aos imigrantes a possibilidade de adquirir esse conhecimento é essencial para uma integração bem-sucedida” (Oliveira & Gomes, 2018, p, 137).

Parece-nos que o enfoque excessivo na integração através da língua oficial do país de acolhimento, neste caso o português, faz transitar para segundo plano o ideal de desenvolvimento da competência plurilíngue, não se dando a relevância devida às línguas trazidas pelos migrantes (veja-se, por exemplo, o acima exposto sobre os inscritos no sistema educativo que nasceram no Leste europeu, nos PALOP, etc. e as suas línguas), fazendo-se pouco para que a comunidade (escolar e não só) valorize o capital linguístico e cultural associado à diversidade, permitindo que os descendentes de imigrantes corram o risco de perder essa herança e que aos portugueses seja vedada a aprendizagem linguístico-cultural do Outro. Em suma: “Reconhecem-se (...) as línguas e as culturas, promove-se a interculturalidade, mas está-se longe ainda

⁴⁷ Documento 14615/04 do Conselho, de 19 de novembro de 2004, referido em Oliveira & Gomes, 2018, p. 137.

de promover o equivalente interlinguismo e a educação plurilingue (preconizada por organismos internacionais como o Conselho da Europa)” (Pereira, 2011, p. 23).

4. Conclusão e perspectivas futuras

As práticas acima descritas demonstram que, nos contextos formais de ensino, a língua portuguesa continua a ser encarada como o garante da identidade nacional, da integração e da coesão sociocultural. A ausência de alternativas à escolarização monolíngue e de projetos educativos que acolham e rentabilizem a diversidade linguístico-cultural existente no país impedem a concretização de um dos desideratos fundamentais do plurilinguismo – o desenvolvimento das competências linguísticas individuais –, comprometendo, assim, a criação de um sentimento de pertença à Europa e o exercício da cidadania democrática. O conhecimento mútuo de línguas e culturas, referido nos documentos do CE como “a ideologia linguística para a Europa” capaz de fomentar o respeito pela diversidade dos indivíduos que nela coexistem, está longe de se tornar realidade, não obstante a crescente presença multilingue no nosso país (no sistema educativo, no espaço público e nos média). Nestas condições, é necessário reconhecer que ainda há muito trabalho a desenvolver no sentido de concretizar o plurilinguismo, favorecer as relações interculturais e a integração de cidadãos falantes de outras línguas em Portugal, conferindo a todos os cidadãos verdadeiras oportunidades de acesso ao conhecimento através de uma escolarização que (i) atenda a diferentes perfis de falante, (ii) se abra à diversidade linguística e à riqueza que ela representa, (iii) rejeite o primado absoluto da língua nacional, como única língua de escolarização e (iv) prepare para a aprendizagem autónoma e sustentada de línguas: “[L’]attention portée aux manières d’apprendre constitue une des finalités primordiales de l’éducation plurilingue: développer sa compétence plurilingue, c’est apprendre à apprendre les langues et devenir capable de gérer son acquisition des langues de manière autonome et réflexive” (Beacco & Byram, 2007, p. 49).

Bibliografia

- Andrade, A. I., Sá, M. H. A., Faneca, R. M., Martins, F., Pinho, A. S. & Simões, A. R. (Orgs.) (2014). *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação*. Aveiro: UA Editora.
- Andrade, A. I., Sá, M. H. A., Martins, F. & Pinho, A. S. (2014). Educação e formação para a diversidade linguística em Didática de Línguas: o caso da Universidade de Aveiro. In A. I. Andrade, M. H. A. Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Orgs.), *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação* (pp. 23-38). Aveiro: UA Editora.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue: Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l’Europe. Disponível em : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponível em : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponível em : <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (trad. port. M. J. P. do Rosário e N. V. Soares). Porto: ASA.
- Costa, A. M., Moreira, G. & Pinho, A. S. (2014). Biografias linguísticas e sensibilização à diversidade linguística e cultural: reflexões a partir da prática. In A. I. Andrade, M. H. A. Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Orgs.), *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação* (pp. 185-205). Aveiro: UA Editora.
- Costa, A. R., Martins, F., Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2014). «Toda a gente fala inglês!» – Representações sobre o inglês e desenvolvimento da competência plurilingue de alunos do ensino secundário. In A. I. Andrade, M. H. A. Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Orgs.), *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação* (pp. 207-229). Aveiro: UA Editora.
- European Commission (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism: Communication from the Commission to The Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52005DC0596>
- European Commission (2019). *Education and Training 2020: Highlights from the ET2020 Working Groups 2016-2017*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em : https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_en.pdf
- Gomes, M. C. F. (2012). *A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: FPCEUP.
- Jeoffrion, C. Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M-F. & Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: university students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 8-26. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.887724>
- Kemp, C. (2009). Defining Multilingualism. In L. Haronin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism* (pp. 20-26). Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.
- Madeira, A. (Coord.) (2013). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*.

- Lisboa: ME/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/estudo_plnm.pdf
- Marques, C. & Martins, F. (2014). Educar para a diversidade linguística e cultural: uma proposta de inserção curricular no 1º ciclo do ensino básico. In A. I. Andrade, M. H. A. Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Orgs.), *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação* (pp. 239-247). Aveiro: UA Editora.
- Märzhäuser, C. (2011). Contacto de Caboverdiano [sic] e Português e Criatividade Bilingue em Letras de Rap de Lisboa. In C. Flores (Ed.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo – Transversalidades II* (pp. 145-181). Braga: CEHUM/Húmus. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/23668>
- Oliveira, C. R. & Gomes, N. (2018). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2017*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2018+%E2%80%93+Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.pdf/00de4541-b1ad-42ed-8ce9-33056321ecdb>
- Pereira, D. (2011). Aprender a ser bilingue. In C. Flores (Ed.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo – Transversalidades II* (pp. 15-43). Braga: CEHUM/Húmus. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/23668>
- Pinto, P. F. (2018). Política de educação linguística nas escolas portuguesas. In P. F. Pinto & S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 41-53). Lisboa: Lidel.
- Ranocchiaro, D. (2011). Between the Bairro and the Nation: Performative Identities of Afro-Lusitan Rap Music in Lisbon, *Music & Politics*, 5(1), 1-11. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3998/mp.9460447.0005.104>
- Solovova, O. (2019). Opening up ideological spaces for multilingual literacies at the margins of the Portuguese education system? Ethnographic insights from a Russian complementary school. *International Journal of the Sociology of Language*, 259, 161-190. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2043>
- Tavares, C. S. B. N. (2017). *Identidade e Pertença: uma geração do leste da Europa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Leiria: ESESC/IPL. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2911/1/Tese_CI%C3%A1udia%20Tavares.pdf

Línguas Estrangeiras: cultura, memória e identidade

Proyección de la(s) cultura(s) española(s) en Portugal. Contribución a partir del análisis de la programación cultural del Instituto Cervantes de Lisboa

Carlos Pazos-Justo

carlospazos@ilch.uminho.pt
Galabra-UMinho. Centro de Estudos Humanísticos
Portugal

Álvaro Iriarte Sanromán

alvaro@ilch.uminho.pt
Galabra-UMinho. Centro de Estudos Humanísticos
Portugal

Rebeca Castañer Berenguer

rcberenguer@gmail.com
Universidade de Coimbra
Portugal

Resumo

En este artículo nos proponemos realizar una primera aproximación al estudio de la proyección de la(s) cultura(s) española(s) fuera del contexto español, en este caso, Portugal y, más concretamente, Lisboa. A partir de una breve contextualización y clasificación de las entidades involucradas en la difusión de la cultura española en Portugal, centraremos nuestro análisis en las actividades culturales del Instituto Cervantes de Lisboa (ICL). Para ello, recopilamos datos referentes a 2016-2018 a partir de la página web del ICL y seleccionamos varios parámetros para clasificar cada uno de los eventos recogidos. Como trabajo futuro nos proponemos cruzar el conjunto de datos recogidos con el análisis cuantitativo de los textos retirados de la página web del ICL.

Palabras clave: Instituto Cervantes de Lisboa; diplomacia cultural; eventos culturales.

Abstract

In this paper we propose performing an initial study of the projection of the Spanish culture(s) outside the Spanish context, in this case, Portugal and, more specifically, Lisbon. From a brief contextualization and classification of the entities involved in the dissemination of Spanish culture in Portugal, we will focus our analysis on the cultural activities of the Cervantes Institute of Lisbon (ICL). To do this, we collect data referring to 2016-2018 from the ICL website and select several parameters to classify each of the events collected. As future work we intend to cross the set of data collected with the quantitative analysis of the texts removed from the ICL website.

Keywords: Cervantes Institute of Lisbon; cultural diplomacy; cultural events.

1. Introducción

En las páginas siguientes nos proponemos realizar una primera aproximación a un objeto de estudio aún no suficientemente explorado, especialmente en el ámbito portugués: la proyección de la(s) cultura(s) española(s) fuera del contexto español. En el caso luso, objeto de análisis aquí, ciertamente los trabajos publicados acerca de la trayectoria de los estudios de Español Lengua Extranjera (ELE) son indicio ya, desde una perspectiva amplia, de un recorrido académico e investigador prolífico (Ponce de León, 2014); en lo tocante a los denominados estudios ibéricos (Sáez & Pérez, 2018), se podría afirmar lo mismo, si bien su objeto de estudio ha estado dominado, de forma casi hegemónica, por los estudios literarios o históricos (Valério, 2001; Magalhães, 2007). En relación a la proyección de la cultura española, sin embargo, no nos consta una necesaria atención investigadora adaptada a las nuevas lógicas de la proyección (y recepción) exterior.

No siendo objeto de análisis aquí - anotamos ya -, no nos detendremos en el complejo, a menudo polémico, asunto acerca de las diferentes elaboraciones lingüísticas y culturales (y políticas) que, activas en el seno del Estado español, promueven sus *culturas* más allá de sus territorios.

A continuación, partiendo de una esquemática contextualización acerca de las organizaciones que actúan en Portugal, nos proponemos (i) clasificar y caracterizar la difusión cultural promovida por el Instituto Cervantes de Lisboa (en adelante ICL) durante el período 2016-2018 y (ii) proponer hipótesis para definir las líneas de fuerza de su intervención.

2. Entidades promotoras de la cultura española en Portugal

En el contexto portugués actual, podemos trazar, sin ánimo de exhaustividad, un panorama caracterizado por la intervención de varias entidades españolas (o con importantes vínculos de diversa naturaleza con España) que tienen como objetivos, no únicos en algunos casos, difundir las lenguas y culturas españolas.

En un primer momento, parece plausible establecer dos grandes grupos de entidades, las de naturaleza pública y las privadas o de carácter asociativo. Este último grupo estaría conformado por organizaciones diversas como la Fundación Ramón Areces (con importante actividad a partir de la inauguración del primer centro comercial El Corte Inglés en Lisboa), o el Centro Galego de Lisboa que fundado en 1908 mantiene una cierta actividad de tipo cultural en la capital lusa (con, es cierto, substancial apoyo público). Podríamos igualmente incluir en este grupo, aun con ciertas reservas, el Centro de Estudos de Espanhol (Oporto) o la Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira.

El otro gran grupo estaría formado por las entidades públicas españolas que desarrollan su trabajo en suelo portugués; a su vez, podemos distinguir dos tipos: las vinculadas al gobierno del estado y las dependientes de los gobiernos autonómicos. Entre estas últimas, incluimos la red de Centros de Estudos Galegos de las universidades portuguesas (Universidade do Minho, Universidade Nova de Lisboa y

Universidade do Algarve) promovida desde la década de los noventa del siglo pasado por la Xunta de Galicia; el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas dependiente de la Junta de Extremadura o la incierta Delegación del Govern a Portugal.

Con mayor proyección y recursos, identificamos las siguientes organizaciones dependientes del gobierno español: el Instituto Giner de los Ríos, centro educativo fundado en Lisboa de 1932, la Consejería de Educación y la Consejería de Cultura de la Embajada de España en Lisboa, Acción Cultural Exterior y, de forma destacada como intentaremos exponer más abajo, el Instituto Cervantes de Lisboa.

Más allá de las entidades mencionadas, en lo que a la proyección cultural en Portugal se refiere, cabría citar rápidamente algunos eventos que, con mayor o menor regularidad y visibilidad, contribuyen también a difundir la cultura española: Mostra Espanha, 6ª edición en 2019; los Iberian Festival Awards, 5ª edición en 2019; o el Festival Flamenco Heritage, en Lisboa. Existen aun una serie de organizaciones o eventos, como es el caso de la red asociativa Galilusofonia (fundada en el 2019), el del Premio Luso-Espanhol de Arte y Cultura (desde el 2006) u otros eventos que con cierta regularidad son promovidos por organizaciones como el Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular y cuyos objetivos pasan por establecer relaciones de diverso signo entre las comunidades culturales.

2.1. El Instituto Cervantes de Lisboa

El Instituto Cervantes es una organización pública, creada por el gobierno español en 1991. Con más de 70 sedes en todo el mundo, tiene por objetivos:

- a) Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades.
- b) Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado.
 1. En sus actividades, el Instituto Cervantes atenderá fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante (<https://www.cervantes.es/imagenes/File/normativa/creacion.pdf>).

Con origen en el Centro Cultural Español de Lisboa (fundado en 1991), el ICL se remonta a 1993. Sus objetivos explícitos son (cfr. Izquierdo, 2016):

Organizar los exámenes para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), así como de expedir certificados y diplomas oficiales para los participantes en nuestros cursos

- Organizar cursos de español
- Organizar cursos de formación para profesores de español
- Apoyar a hispanistas en sus actividades
- Estimular actividades culturales en colaboración con otras organizaciones

El trabajo del Instituto Cervantes está dirigido por representantes del mundo académico, cultural y literario del ámbito español e hispanoamericano (https://lisboa.cervantes.es/es/sobre_nosotros_espanol.htm).

En la página web del ICL, se señala en relación a la difusión cultural:

Además de ofrecer cursos generales y especializados de lengua española, el Instituto Cervantes tiene como objetivo difundir la cultura española e hispanoamericana en sus más diversas vertientes.

Así el Instituto Cervantes de Lisboa presenta un programa cultural que comprende música, teatro, exposiciones, cine, danza, conferencias y encuentros para el público en general.

La actividad cultural del Instituto pretende potenciar y consolidar los lazos existentes entre las culturas ibéricas. En la elaboración de la programación, el Instituto colabora con diversas entidades culturales, empresas, instituciones y organismos públicos y privados españoles e iberoamericanos. El Instituto Cervantes de Lisboa es también un lugar de encuentro para personalidades de referencia en las más diversas áreas de las culturas hispánica y portuguesa. (https://lisboa.cervantes.es/es/cultura_espanol/cultura_espanol.htm).

En función de los objetivos trazados, es necesario referir que, como recoge el propio Instituto Cervantes en su página web, su misión está de alguna forma condicionada por: “La Acción Exterior en materia de cultura facilitará la defensa, promoción y difusión de las culturas de las nacionalidades y regiones que integran la nación española, en el marco previsto en el artículo 149.2 de la Constitución Española”.⁴⁸

3. Marco teórico y metodológico

Para un análisis del papel de difusor cultural del Instituto Cervantes y, específicamente, del ICL, es preciso tener presente la impronta que las lenguas y culturas juegan internacionalmente en la proyección exterior de los estados (o comunidades culturales, en su caso) en varias dimensiones. En este sentido, cabe referir el creciente entendimiento de las lenguas y culturas – particularmente en el caso español – como factores de desarrollo con fuerte dimensión económica (Valle & Villa, 2007; UNESCO, 1998), lo cual se plasma, como consecuencia más evidente, en un creciente interés de los estados – con relevancia para el caso español – en esta dirección. Además, como apuntaba, no sin importantes dudas, Javier Noya, a inicios del siglo XX, en los “últimos tiempos en España se ha consolidado y extendido la idea de que la hegemonía de España, sin poder ser una superpotencia militar, y con un potencial económico todavía por debajo de sus máximos, podría desplegarse en el aspecto cultural” (Noya, 2002, p. 89).

La creación y desarrollo del Instituto Cervantes, desde 1991 - con significativo retraso en relación a sus homólogos Goethe Institut o British Council (Noya, 2002, p. 41) -, es un indicio relevante de que los “poderes públicos han tomado conciencia de que [...] lengua y cultura son claves para nuestra [de España] imagen exterior” (Noya, 2003, p. 7); desde su creación, el Instituto Cervantes se ha consolidado como

⁴⁸ “Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado (preceptos más relacionados con el Instituto Cervantes)”, como consta en la página web del Instituto Cervantes (<https://www.cervantes.es/imagenes/File/normativa/servicio.pdf>).

uno de los “buques insignia” de la proyección exterior de España (Noya, 2003, p. 7; Vázquez, 2011). Además de configurarse, junto a la Real Academia Española, como una de las agencias centrales en la proyección de la *hispanofonía*, ideología lingüística identificada y analizada por José del Valle (2007)⁴⁹, el Instituto Cervantes es hoy uno de ejes principales de la denominada diplomacia cultural española - también llamada *poder blando* - (Delgado, 2014; Martín & Rius, 2016; Prieto-Gutiérrez & Rubio 2018; Menéndez, 2018); entendida esta, por ejemplo, como “el intercambio de ideas, información, arte y otros aspectos de la cultura entre las naciones y sus pueblos para fomentar el entendimiento mutuo” (Milton Cummings *apud* Saddiki, 2009, p. 109), ocupa un importante y creciente lugar en las relaciones internacionales actuales.

Para el análisis del caso español, parece ineludible considerar también la existencia, en relación a la proyección cultural exterior, de diversos actores institucionales cuyo resultado es la existencia de una paradiplomacia cultural; el origen de ésta se relaciona con la actividad de diversas organizaciones subestatales, típicamente comunidades autónomas, como por ejemplo la desarrollada por el Instituto Ramon Llull. Con carácter general Martín & Rius (2016, p. 148; *cfr.* Menéndez, 2018, p. 44), señalan:

actualmente no se observa un sistema federal de política cultural exterior en la relación AGE-CAC, en el que podrían articularse, de diversos modos, los intereses y procedimientos estatales y subestatales. En su lugar se evidencia el desarrollo de proyectos paralelos en cuanto a la administración de recursos y a los procesos de promoción cultural, un esquema con articulaciones legales en tensión y colaboraciones y diálogos institucionales momentáneos y no sistematizados.

3.1. Corpus: “actividades culturales” del ICL (2016-2018)

Teniendo presente otros trabajos de objetivos parcialmente similares (especialmente: Vázquez, 2011; Puebla et al., 2013; y Ettahri, 2015) hemos construido un corpus a partir del archivo en línea del ICL (https://lisboa.cervantes.es/pt/cultura_espanhol/cultura_espanhol.htm). Como se puede apreciar en la figura 1, en la página web del ICL es posible consultar el conjunto de “actividades culturales” (co)organizadas por el ICL desde el año 2004 hasta la actualidad. Con regular sistematicidad, de cada evento se ofrece la siguiente información: fecha y lugar, título y descripción sumaria de la actividad y entidades involucradas en la organización

⁴⁹ En su propuesta de análisis de *hispanofonía*, el autor refiere cuatro elementos centrales: (i) “*lengua de encuentro*”, el español se promueve como instrumento de comunicación que “posibilita un diálogo y una convivencia armónica propios, aparentemente, de una patria común” (p. 41); como (ii) “*lengua universal*” se destaca su presencia en Brasil y EE.UU, principalmente; la lengua española como (iii) “recurso económico”; y, contrariamente al “particularismo reaccionario” asociado al catalán, gallego y euskera, la (iv) idea del español como lengua distante de las “premisas del nacionalismo lingüístico” (p. 46) pan-hispánico. Según José del Valle, estos *ideologemas* conformadores de la *hispanofonía* fundamentan, en la práctica, la política lingüística del español en diversos contextos: en el Estado español frente a los discursos propios de las lenguas *minoritarias*; en la comunidad de hispanohablantes al legitimar la centralidad española; y, también, en los competitivos mercados lingüísticos internacionales frente a lenguas como el francés.

(generalmente, “entidades organizadoras” y, en su caso, “entidades colaboradoras” o “entidades patrocinadoras”).

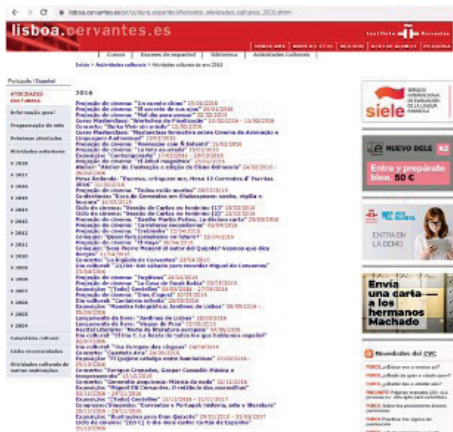


Figura 1: Actividades culturales del ICL, 2016

Fuente: https://lisboa.cervantes.es/pt/cultura_espanhol/historico_atividades_culturais_2016.shtm (captura, 30/01/2020)

De este modo, el corpus de este análisis se nutre del conjunto de actividades que constan en la página web del ICL, que suman un total de 127 para el período 2016-2018 (vid. tabla 1).

2016	2017	2018
34 eventos	40 eventos	44 eventos

Tabla 1: Número de actividades culturales del ICL en el período 2016-2018

Fuente: elaboración propia

No se discute aquí, por otro lado, el carácter cultural (y, por extensión, la idea de *cultura*, siempre compleja; cfr. Jiménez-Ramírez, 2018) de los eventos; a efectos de delimitación del corpus, se asume el criterio del ICL que ha clasificado este conjunto de eventos como “culturales”.

En función de la información disponible, para clasificar cada uno de los eventos hemos definido los siguientes parámetros:

- Título del evento
- Fecha
- Localización
- Entidades organizadoras
- Personas protagonistas
- Cultura
- Dominio cultural
- Observaciones

De estos parámetros, los 3 últimos introducen un análisis cualitativo. En relación al parámetro *cultura*, hemos pretendido, a partir de la información que consta en línea, identificar cuál o cuáles son las comunidades culturales involucradas en cada uno de los eventos: por ejemplo, cultura española, mexicana o catalana. Esta opción no está exenta de inconvenientes pues en numerosos casos no resulta fácil asociar los eventos a una cultura concreta; en todo caso, nos parece que esta opción podrá ser operativa para esta primera aproximación al objeto de estudio.

En relación a la temática cultural (no hemos considerado como relevante el tipo de evento, i.e., si se trata de una exposición, proyección cinematográfica o conferencia, por ejemplo), hemos recurrido a los “dominios culturales” definidos por la UNESCO (vid. figura 2). Como en el caso anterior, vincular cada uno de los eventos a un único dominio cultural no es una tarea sencilla; en función de los objetivos definidos aquí, entendemos, sin embargo, que este procedimiento, al priorizar el contenido cultural antes que la forma de cada actividad (tal como sugiere UNESCO, 2009), nos permite hacer un análisis temático, para el conjunto de los eventos, suficientemente sólido.

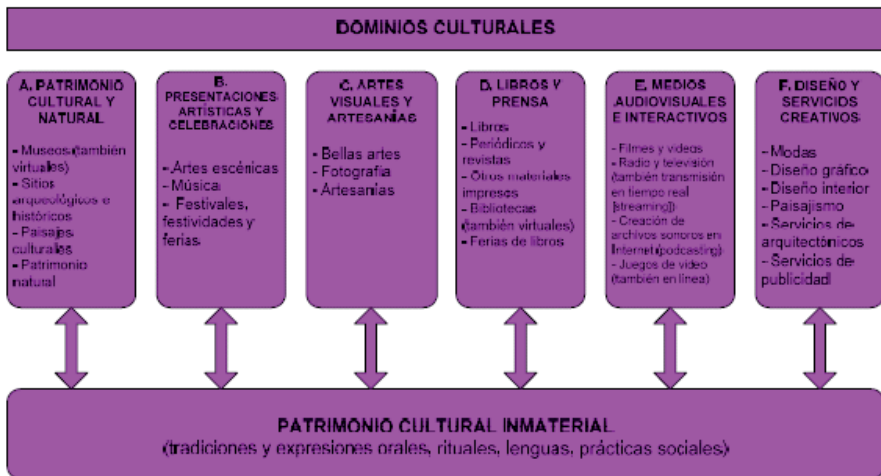


Figura 2: Dominios culturales de la UNESCO

Fuente: UNESCO, 2009: 24

4. Análisis de las actividades culturales del ICL (2016-2018)

De los 8 parámetros anteriormente definidos, en función de los objetivos trazados, analizaremos más abajo los siguientes: localización, entidad organizadora, dominios culturales y cultura.

En relación al primero, localización, como se refleja en la figura 1, cerca del 70% de los eventos de 2016-2018 tuvieron lugar en las instalaciones del ICL. Agrupados, casi el 90% se desarrollaron en la capital portuguesa. Fuera de Lisboa, se destaca Évora con 8 eventos (donde el ICL organizó diversos eventos en colaboración con el Cineclub de la Universidade de Évora); a distancia Mafra (2); y con 1 evento: Estoril, Vila Real, Vila do Conde, Oporto y Óbidos.

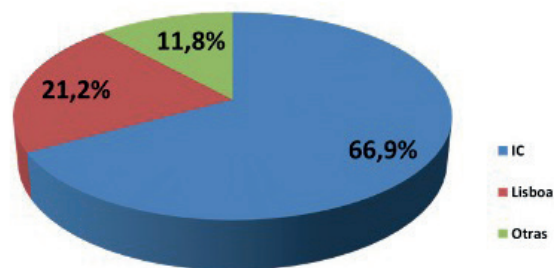


Figura 3: Localización de los eventos

Fuente: elaboración propia

La organización de los eventos (*vide* figura 4) fue en un 72,5% responsabilidad del ICL junto con otras entidades; de las cuales, en 44 eventos se trató de entidades no locales. Entre ellas destacan entidades españolas vinculadas a la diplomacia cultural estatal (IV Centenario de la muerte de Cervantes, la Consejería de Cultura de la Embajada de España o Acción Cultural Española). En términos de paradiplomacia subestatal hemos identificado la colaboración organizadora de la Junta de Extremadura (en 4 eventos) y el Gobierno de Cantabria (en 1 evento). Por otro lado, son numéricamente significativas las coorganizaciones con entidades estatales del ámbito de América Latina (Asociación Caribeña de Cuba, 8; Embajada de México, 2; Embajada República Dominicana, 4; y Gobierno de Argentina, 2).

En poco más del 20% de los eventos el ICL consta como la única entidad organizadora; y en algo más del 6% el evento fue organizado por otra entidad diferente, constandingo el ICL como entidad colaboradora.

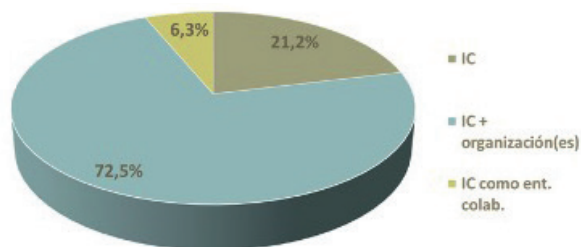


Figura 4: Entidades organizadoras

Fuente: elaboración propia

El dominio cultural con más eventos, a mucha distancia, es el denominado Medios audiovisuales e interactivos (50,3%), lo cual se debe a los numerosos eventos relacionados con el cine (*vid.* figura 5). Con 19,5%, bajo la denominación Libros y prensa, se encuentran mayoritariamente eventos vinculados genéricamente a la literatura y con un 11,2% las Presentaciones artísticas y celebraciones, en su mayoría eventos alrededor de la música.

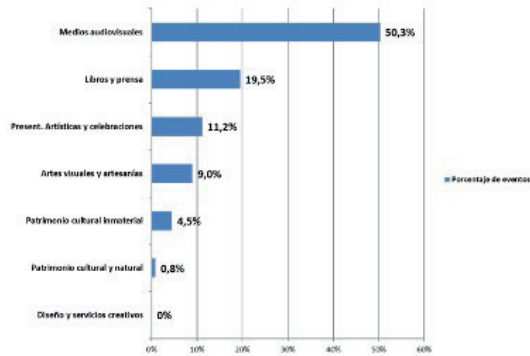


Figura 5: Dominios culturales

Fuente: elaboración propia

En la figura 6, se puede observar la hegemonía de la cultura española en los eventos considerados (8 de cada 10 eventos, casi). Con números totales bastante inferiores, aparece la cultura local, la portuguesa (en 16 eventos); a continuación, destacan culturas del espacio latinoamericano (Cuba, Argentina, etc.). Es significativo, no obstante, que para el caso de varios eventos es posible identificar las culturas vasca (6), catalana (3) y gallega (2).

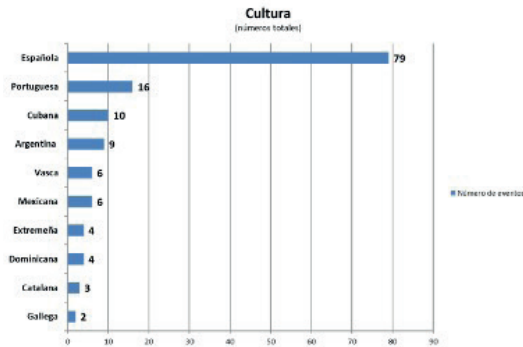


Figura 6: Cultura

Fuente: elaboración propia

Agrupados, los resultados son estos: eventos cuyo marco o temática cultural es la cultura española, 51,6 %; latinoamericana, 24,8%; subestatal (catalana, gallega y vasca), 9,8; otras, 13,7%.

5. Conclusiones

Exponemos a continuación las conclusiones provisionales de un trabajo en curso, conscientes de las limitaciones de la metodología aplicada que esperamos mejorar substantivamente utilizando herramientas para el análisis cuantitativo de textos, para el análisis estadístico y para la visualización de datos (como Iramuteq, Linguakit y R).

Además de la dimensión cultural, y fundamentalmente, el ICL dispone de una amplia oferta educativa de cursos de español; también, aunque en menor número, de cursos de evidente orientación cultural (por ejemplo, Curso de literatura española y latinoamericana). Según se indica en la información en línea del ICL, “el Instituto Cervantes ofrece cursos en las otras lenguas oficiales existentes en España (catalán, gallego y vasco) si hubiera alumnos suficientes para formar grupos” (https://lisboa.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/preguntas_mas_frecuentes_espanol.htm). Para el período en análisis, no nos consta, sin embargo, que hayan funcionado efectivamente cursos de catalán, gallego o vasco.

En relación al papel de difusor cultural del ICL, es destacable, en primer lugar, la escasa penetración en el conjunto del territorio portugués. Como se ha señalado, cerca del 90% de los eventos tuvieron lugar en la capital lusa; de los que casi el 70% se desarrollaron en las instalaciones del ICL. Los eventos desarrollados en otras ciudades son, por lo general, fruto de colaboraciones puntuales con otras organizaciones locales. Cabría así deducir que una de las líneas de fuerza del papel del ICL en términos de diplomacia cultural pasa por centrar sus esfuerzos en la capital lusa (homologándose, de alguna forma, con las inercias centralistas en términos culturales, y otros, de Portugal).

El análisis de las entidades involucradas en la organización de los eventos refleja una notable capacidad para promover eventos en colaboración (el 72,5% de los eventos fueron coorganizados); traduce, a su vez, una línea de actuación interesada en establecer contactos con otras organizaciones. De este modo, parece evidente que una de las estrategias del ICL es asociarse a otras organizaciones locales, o no, para así obtener mejores resultados y, entendemos, mayor penetración en el campo cultural lisboeta. Por otro lado, cabe resaltar la significativa presencia de entidades del espacio latinoamericano, lo cual está directamente en línea con los grandes objetivos del Instituto Cervantes (*cfr. supra*). A la luz de los resultados, la colaboración con entidades subestatales no parece ser una de las prioridades del ICL en materia cultural; es significativa, en esta dirección, la no existencia de eventos en colaboración con organizaciones catalanas, vascas o gallegas.

La tipología de los eventos respecto a la temática cultural, muestra un predominio claro del cine y, a bastante distancia, la literatura y la música. En función de la naturaleza del ICL, es destacable el escaso número de eventos culturales cuyo eje temático sea la lengua o el relativamente reducido número dedicados a la literatura. Aunque es necesario profundizar en el análisis, parece manifestarse aquí un interés por abordar la cultura más allá de los productos culturales – tal vez – más clásicos e incorporar productos e productores que añaden – tal vez – cierta idea de *modernidad* o *contemporaneidad* a la programación cultural del ICL.

Por último, el análisis del conjunto de los eventos refleja la centralidad de la cultura española, que sumada a las del espacio latinoamericano supone casi el 80% de los eventos. Una vez más, se aprecia la dimensión latinoamericana (*hispanoamericana*, a menudo, en los discursos públicos del Instituto Cervantes) como una de las líneas de fuerza de la difusión del ICL (en evidente sintonía con los objetivos explícitos del Instituto Cervantes). Además de esta clara orientación, cabría aún hipotetizar que, en

términos generales, la proyección exterior de las otras culturas (y lenguas) españolas no forma parte de las líneas estratégicas del ICL.

Bibliografía

- Delgado, L. (2014). Un siglo de diplomacia cultural española: de la Junta para Ampliación de Estudios al Instituto Cervantes. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, DT 12/2014, 9 de octubre de 2014. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/dt12-2014-delgado-siglo-de-diplomacia-cultural-espanola (15-01-2020).
- Ettahri, A. (2015). La difusión de la cultura española en Marruecos a través de los institutos Cervantes. *Perspectivas de la Comunicación*, 8(1), 57-78.
- Izquierdo, S. (2016). La actualidad de los estudios de español en Portugal. In Susana Rocha Relva, Rikki Morgan Tamosunas & Maria Gómez Bedoya (Eds.), *Association for Contemporary Iberian Studies. Iberians Interconnections* (pp. 6-21). Porto: Universidade Católica Editora.
- Jiménez-Ramírez, J. (2018). *La enseñanza de cultura*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- Magalhães, G. (coord.) (2007). *RELIPES. Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início de século até a actualidade*. Covilhã/Salamanca: UBI/Celya.
- Martín, M. & Rius, J. (2016). ¿La diplomacia cultural, una política de Estado? Articulación y descoordinación intergubernamental en la acción cultural exterior del Estado español. *REAF*, 24, 115-154.
- Menéndez, M.ª E. (2018). Diplomacia cultural: aproximación al concepto, y apuntes sobre el modelo de diplomacia cultural en España. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 5(2), 29-48. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/cs/article/view/10816> (15-01-2020).
- Noya, J. (2002). *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*. [Madrid:] Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/1c9cbb004f0195cd88d6ec3170baead1/Noya_Imagen_Espana_Exterior.pdf?MOD=AJPERES (15-01-2020).
- Noya, J. (2003). *Luces y sombras de la acción cultural exterior. Imagen de España*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/42965062.pdf> (15-01-2020).
- Ponce de León, R. (2014). El hispanismo en Portugal: itinerarios del pasado, del presente, del futuro. In Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 151-166). Madrid: Instituto Cervantes.
- Prieto-Gutiérrez, J. J. & Rubio, R. (2018). Comunicación cultural de masas. El caso del Instituto Cervantes y su diplomacia digital a través de Twitter. *Communication & Society*, 31(3), 239-259. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/55793> (15.01.2020).
- Puebla, B., Asensio, G. & Prieto, Pablo (2013). Los eventos del Instituto Cervantes y su influencia en la creación y difusión de la marca España. El caso del Instituto

- Cervantes de Chicago. *Redmarka: revista académica de marketing aplicado*, 11, 35-62. Recuperado de <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=39&articulo=1830&tipo=&eid=22&sid=195&NombreSeccion=Articulos&Accion=Completo> (15-01-2020).
- Saddiki, S. (2009). El papel de la diplomacia cultural en las relaciones internacionales. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 88, 107-118. Recuperado de https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/88/el_papel_de_la_diplomacia_cultural_en_las_relaciones_internacionales (15-01-2020).
- Sáez, A. & Pérez S. (2018). *De espaldas abiertas: relaciones literarias y culturales ibéricas (1870-1930)*. Albolote: Editorial Comares.
- UNESCO (1998). *Proyecto de Plan de Acción de Políticas Culturales para el Desarrollo*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116393_spa (15-01-2020).
- UNESCO (2009). *Marco de estadísticas culturales (MEC) de la UNESCO 2009*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191063> (15-01-2020).
- Valério, N. (2001). Estudos sobre Espanha em Portugal na última década do século XX. In Hipólito de la Torre Gómez & António José Telo (Coords.), *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia* (pp. 205-213). Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Valle, J. del (2007). La lengua, patria común la “hispanofonía” y el nacionalismo panhispánico. In José del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español* (pp. 31-56). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuet.
- Valle, J. del & Villa, L. (2007). La lengua como recurso económico: Español S.A. y sus operaciones en Brasil. En José del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español* (pp. 97-127). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuet.
- Vázquez, A. (2011). Acción Cultural de España: el Instituto Cervantes en Marruecos. *NOVUM. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1, 55-70. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/45626> (15-01-2020).

Tradução e Ensino das Línguas Estrangeiras

A importância da leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira

Filipa Raquel Veleda Santos

filipa.santos@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

Portugal

Resumo

A leitura, sendo uma forma de expressão mais pausada e mais refletiva, é uma das competências que mais contribui para a consolidação de conhecimentos linguísticos na altura de aprender uma língua estrangeira – neste caso, o espanhol. Para os alunos que falam vários idiomas, a leitura, feita em voz alta, principalmente em contexto de sala de aula, apresenta-se como uma forma importante para eles saberem pronunciar as palavras corretamente. Com base na minha experiência profissional e em experiências reais, mesmo que os alunos não saibam falar fluente e corretamente um idioma, na altura da leitura conseguem pronunciar melhor as palavras e expressam-se melhor no idioma em questão. Quando detetei o problema da pronúncia e o receio de falar devido a isto, comecei a introduzir mais textos na sala de aula, em diferentes formatos, como textos informativos, letras de músicas ou excertos de obras literárias, notando uma melhoria significativa na leitura. Isto acontece não só no espanhol, mas também em outras línguas, nomeadamente o português e o inglês, que são os idiomas com que eles trabalham. O meu objetivo com esta comunicação é refletir sobre a eficácia destas atividades e dar a conhecê-las a outros professores de LE para que também as possam utilizar.

Palavras-chave: leitura, ensino de línguas estrangeiras, estratégias de melhoria de pronúncia.

Abstract

Reading, being a more leisurely and reflective form of expression, is one of the skills that most contributes to the consolidation of linguistic knowledge when learning a foreign language – in this case, Spanish. For students who speak several languages, reading out loud, especially in the classroom, is an important way for them to know how to pronounce the words correctly. Based on my professional experience and real-life experiences, even if students do not know how to speak a language fluently and correctly, at the time of reading they are able to pronounce the words better and express themselves precisely in the language in question. When I detected the problem of pronunciation and the fear of speaking because of this, I started to introduce more texts in the classroom, in different formats, such as informative texts, lyrics of songs or excerpts from literary works, noting a significant improvement in reading. This happens not only in Spanish, but also in other languages, namely Portuguese and English, which are the languages they work with. My aim with this presentation is to reflect on the effectiveness of these activities and to make them known to other LE teachers so that they can also use them.

Keywords: reading, foreign languages teaching, pronunciation improvement strategies.

1. Introdução

Aprender um idioma estrangeiro, ou até vários, é essencial e muito importante nos dias que correm, uma vez que nos permitem uma maior facilidade de comunicação com pessoas de várias partes do mundo, o que é gratificante e que nos pode ajudar a vários níveis, sejam eles pessoais ou profissionais. Mas há várias maneiras de aprendizagem de um idioma, já que podemos aprender um idioma apenas para comunicação com os outros, e em níveis baixos, ou podemos aprender de maneira a sermos fluentes, o que nos abre mais portas para além da comunicação, principalmente a nível profissional.

Quando se aprende uma língua estrangeira há várias competências que são estudadas, sendo elas a escrita, a oralidade, a compreensão leitora, a compreensão auditiva e a gramática e o vocabulário. Estas competências têm de ser bem trabalhadas desde um nível de ensino/aprendizagem inicial, já que muitos dos conhecimentos são assimilados (bem ou mal) nos primeiros níveis, de maneira a que os alunos não levem problemas para níveis mais altos, onde vai ser muito mais difícil de os resolver. Esta é uma questão muito importante e fundamental, já que só se consegue dominar um idioma e ser fluente no mesmo, se se dominarem todas as competências em conjunto.

Um dos principais problemas que os alunos têm quando aprendem uma língua estrangeira está relacionado com a pronúncia correta dos sons e das palavras na segunda língua, já que têm como referência os sons (individuais ou em conjunto de letras) da sua língua materna. Aqui, a leitura tem uma grande importância e é uma das principais metodologias a adotar para melhorar a questão da interação oral e, consequentemente, a pronúncia, pois não só ajuda com esta competência, como trabalha bastante todas as outras competências mencionadas acima.

Este estudo demonstra algumas diferenças fonéticas e fonológicas entre o português europeu e o castelhano, quais são os erros mais frequentes cometidos pelos alunos portugueses e quais são as suas maiores dificuldades derivadas dessas desigualdades. Continua com uma abordagem sobre a importância e a eficácia que tem a leitura nas diversas competências, mas principalmente na competência linguística, quando implementada em sala de aula e em voz alta. Finalmente são apresentadas algumas experiências baseadas em experiências reais em aula, relacionadas com os diferentes tipos de texto abordados e a metodologia utilizada na melhoria da pronúncia.

2. A pronúncia no ensino-aprendizagem da língua espanhola

Segundo Vergara (2015, p. 286), a pronúncia é a base no processo de aprendizagem das destrezas orais. É, portanto, um aspeto fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois ajuda na distinção de palavras que são muito parecidas, mas com significados diferentes, e ajuda na compreensão e interação com um nativo do idioma em questão.

Independentemente da língua materna dos alunos que estão a aprender espanhol, vai sempre haver problemas relacionados com a pronúncia em níveis iniciais, e até em níveis mais avançados, caso esses erros não sejam detetados, corrigidos e assimilados.

Existem três fatores que são fontes de interferência na aprendizagem da pronúncia e, através deles, é possível ter uma previsão de quais vão ser os problemas dos alunos. Segundo Olivé (2004), consistem em:

- los sonidos existentes en la lengua extranjera y no existentes en la lengua materna;
- aquellos sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna (es decir, que en la lengua extranjera aparecen en distintas posiciones que en la lengua materna);
- aquellos sonidos que presentan distinta “realización fónica” en español y en la lengua materna del alumno. (para. 13)

No caso do português europeu e do espanhol, uma das principais razões pela qual a dificuldade aumenta na hora de aprender a língua espanhola prende-se com o facto de os sistemas vocálicos serem bastante diferentes em ambos os idiomas.

O sistema vocálico português é composto na totalidade por 14 elementos, sendo 9 vogais orais e 5 vogais nasais. O sistema vocálico espanhol é composto por 5 vogais, que são sempre breves, pois não existem as longas, nunca são nasais e são sempre estáveis, ou seja, o som é sempre o mesmo, independentemente da palavra:

O português europeu normativo (variante de Lisboa) apresenta 5 vogais nasais [Ã], [é], [í], [õ], [ú] e 9 vogais orais [a], [A], [È], [e], [E], [i], [ó], [o], [u]. Outras línguas românicas como o castelhano possuem apenas 5 vogais orais ([a], [e], [i], [o], [u]). (Infopédia, 2003-2020)

Como consequência de a língua portuguesa ter muitos mais sons vocálicos do que o espanhol, quando se começa a aprender este idioma é muito complicado reduzi-los para apenas 5, e por isso os alunos tendem a ter uma pronúncia incorreta:

Sistema vocálico portugués: es más complejo que el español. El lusohablante distingue entre vocales abiertas y cerradas cuando habla español (la “e” de café, por ejemplo, es abierta). Tiene también a nasalizar y a cerrar la “e” y la “o” en determinadas posiciones dentro de la palabra, por ellos les costará pronunciar estas vocales sin cerrarlas hasta convertirlas en el sonido [i] y [u]. En la palabra *niño, por ejemplo, tenderá a pronunciar la “o” como si fuera una [u]: *niñu. Los sonidos vocálicos en español tienen pronunciación igual entre los hispanohablantes y su variedad de sonidos es menor que en portugués. (Colla, 2016, p. 197)

De acordo com Casteleiro & Reis (2007, p. 3), o facto de o português e o espanhol serem muito parecidos é uma vantagem para uma rápida aprendizagem, mas é também uma desvantagem no que toca a uma aprendizagem correta e consciente, pois quando o nível de aprendizagem é mais avançado, o estudante depara-se constantemente com pequenas diferenças entre os idiomas, mas que podem ser diferenças significativas, trazendo alguns inconvenientes. É também importante que o estudante aprenda a pronúncia correta do idioma e não que tente encontrar na sua língua materna estruturas semelhantes ao espanhol que lhe possibilitem uma pronúncia aproximada, mas inicialmente isto pode ser uma pequena ajuda para ele.

Nestes dois idiomas, que têm muitas parecenças, a pronúncia correta é muito importante, como já foi abordado. Além de ajudar a distinguir palavras que se escrevem igual, mas que têm significados diferentes, vai auxiliar também na distinção de palavras muito semelhantes na escrita, mas com significados distintos, e que no momento da interação oral apenas vão ser distinguidas através da pronúncia. Existem também outros termos em que apenas se muda a letra inicial, como é o caso do “r” e do “j”, e que se o som destas letras não for dito corretamente, o significado das palavras vai ser alterado.

Mesmo assim, uma coisa que me chamou muito a atenção foi o facto de os alunos que não sabem espanhol ou nunca aprenderam terem tanta dificuldade a pronunciar o dígrafo “ll” e o grafema “ñ” já que equivalem, respetivamente, a “lh” e “nh” em português. Exemplos de palavras com estes grafemas em espanhol: *llamar*, *llover*, *niño*, *piña*. Mesmo depois de ser dita aos estudantes esta equivalência, por vezes continuam com dificuldades em conseguir pronunciar as palavras corretamente.

2.1. Erros mais frequentes

Alguns exemplos de palavras em espanhol que, se forem pronunciadas incorretamente, podem alterar os significados das palavras são os seguintes:

- *Pero* e *perro*. O “r” é uma consoante vibrante alveolar, “caracterizada pelo movimento vibratório rápido de um órgão activo elástico /a língua ou o véu palatino), que provoca uma ou várias brevíssimas interrupções da passagem da corrente expiratória” (Cunha & Cintra, 2004, p. 34) e “formadas pelo contacto da ponta da língua com os alvéolos dos dentes incisivos superiores” (Cunha & Cintra, 2004, p. 34). O primeiro “r” é pronunciado mais levemente, enquanto os dois “rr” têm um som mais forte, de tal modo que, se o aprendente não pronunciar esse som mais forte, a palavra vai ter um significado completamente diferente:

A primeira exige o som simples e significa “mas”; a outra, *perro*, exige a realização da vibrante múltipla e a sua tradução é “cachorro”. É verificável que uma pronúncia incorreta da vibrante é capaz de alterar o significado das palavras e gerar problemas de comunicação. (Falcão, 2012, para. 24)

- *Ramón* [nome próprio] e *jamón* [presunto]. No nome próprio pronunciamos o “r” com um som forte, a língua tem de estar posicionada imediatamente atrás dos dentes superiores (consoante vibrante alveolar), enquanto que na palavra relacionada com comida, na consoante “j”, o som é semelhante ao som de um “r”, mas é um som que vem da garganta, é uma consoante vibrante pós-dorso-uvular, “produzida com vibrações sucessivas da úvula em direção à parede da faringe” (Infopédia, 2003-2020). Outras palavras que se pronunciam desta forma na língua espanhola são palavras iniciadas pelas letras “ge” ou “gi” como *gente*, *gigante*. Na língua portuguesa as pessoas têm tendência a pronunciar o “r” de maneira diferente umas das outras, o “r” patrimonial (vibrante alveolar) e o “r” importado de França no século XIX (vibrante pós-dorso-uvular), o que pode dificultar a aprendizagem da língua

espanhola porque aqui existem estes dois sons, para duas letras diferentes, e que vão alterar muito o significado das palavras. Segundo refere a equipa do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (2011), o “r” como uma consoante fricativa sonora apenas apareceu em Portugal no final do século XIX e, até aí, o “r” era pronunciado como uma vibrante alveolar múltipla, tendo um som mais carregado. Já o “j”, “ge” e “gi”, neste idioma, pronuncia-se de uma maneira completamente diferente do espanhol, sendo uma consoante fricativa palatal, “formadas pelo contacto do dorso da língua com o palato duro, ou céu da boca” (Cunha & Cintra, 2004, p. 35), o que provoca bastantes dificuldades no momento de as pronunciar na língua espanhola:

La g y la j: en portugués la “g” antes de la “i” o la “e”, y la “j” tienen una pronunciación totalmente distinta del español; equivaldría al sonido de la “y” en español. Por lo tanto, las palabras que contengan estas letras se pronuncian como palatales, fricativas y sordas. Para los lusohablantes, por lo tanto, es difícil pronunciar correctamente el sonido de la “j” y “g” delante de la “i” y la “e” en español. (Colla, 2016, p. 198)

Outro exemplo de letras e palavras que costumam trazer dúvidas relativamente à sua pronúncia e gerar dificuldades no momento de as pronunciar, mas sem existir uma grande alteração nas definições das mesmas:

- *zapato* e *cielo*. No português o “z” e o “c” (antes de e, i) pronuncia-se “(...) pela aproximação do pré-dorso da língua à face interna dos dentes incisivos superiores, ou pelo contacto desses órgãos” (Cunha & Cintra, 2004, p. 34), consoantes fricativas alveolares que são “caracterizadas pela passagem do ar através de uma estreita fenda formada no meio da via bucal, o que produz um ruído comparável ao de uma fricção” (Cunha & Cintra, 2004, p. 33), enquanto no espanhol o “z” (antes de a, o, u) e o “c” (antes de e, i) pronunciam-se com a ponta da língua entre os dentes incisivos superiores e inferiores e existe uma passagem de ar que se dá por uma fenda formada pelo ápice da língua colocada entre os dentes (consoante fricativa linguo-dental). É o fonema [θ], som que não ocorre no português:

Os fonemas espanhóis /θ/ e /s/ também podem gerar dúvidas quanto à sua pronúncia. Para evitá-las, é importante apresentar aos alunos os fenômenos do ceceo e seseo. O primeiro corresponde à pronúncia das letras **z, c (antes de e, i) e s**, como nas palavras *zapato* [θapáto] e *cielo* [θiélo], como o fonema fricativo linguointerdental /θ/. Este fenómeno é próprio do espanhol falado na Espanha. O *seseo* refere-se à pronúncia daquelas mesmas letras como o fonema linguoalveolar /s/ e é típico das zonas hispano-americanas. (Falcão, 2012, para. 27)

- *chouriço* (PT) e *chorizo* (ESP). Neste exemplo, apesar de serem palavras com o mesmo significado e muito parecidas, a pronúncia difere devido ao dígrafo “ch”. No português, este dígrafo pronuncia-se “pelo contacto do dorso da língua com o palato duro, ou céu da boca” (Cunha & Cintra, 2004, p. 35), é uma consoante fricativa palatal, como a consoante “j”. Já no espanhol,

pronuncia-se como uma mistura da letra “t” e “s”, em que a ponta da língua toca na parte da frente do céu da boca, junto aos dentes superiores, com uma pequena abertura para a passagem de ar e que produz um ruído de fricção (consoante africada), ou seja, “produzidas por uma oclusão inicial seguida de fricção própria das fricativas” (Infopédia, 2003-2020). A consoante africada não existe no português padrão, daí gerar alguma dificuldade a uma parte dos estudantes portugueses que pronunciam “ch” como na língua portuguesa, mas existe sim regionalmente, como por exemplo em Trás-os-Montes e na zona norte de Portugal, em que alguma parte da população pronuncia “ch” da mesma forma que os espanhóis, e portanto, os alunos do norte não vão ter tanta dificuldade na altura de pronunciar palavras com este dígrafo corretamente:

Acrescente-se que alguns dialectos do Português Europeu têm sons que não fazem parte da norma-padrão mas que são aqui referidos embora não venham a ser descritos em particular. Assim, enquanto na norma-padrão as vogais nasais são [ẽ], [ē], [õ], em certos dialectos do norte de Portugal pronunciam-se mais abertas, (por exemplo, [ã] banco [ˈbãku] como no francês blanc). Também em dialectos do norte a consoante [b] tem uma pronúncia que se confunde com [v] mas que se representa por [β] (por exemplo, vaca [ˈβakɐ]); [s] e [z] soam como [ʃ] embora sejam consoantes diferentes, representadas por [ʃ] e [z] (por exemplo, sabe, passo, casa [ˈʃabɐ, ˈpasu, ˈkazɐ]) e [ʃ], representado graficamente pelo dígrafo <ch>, pronuncia-se [tʃ] (por exemplo, chave [ˈʃavɐ]). (Instituto Camões, 2006)

Muitos alunos pensam que, como são línguas tão semelhantes, eles já sabem tudo e o que acontece é que eles não se permitem aprender nem melhorar o conhecimento prévio que já têm provocando erros aquando da escrita e da oralidade. A verdade é que apesar de serem idiomas muito semelhantes são também muito diferentes foneticamente e existem palavras em que difere apenas uma letra, ou a posição de uma letra e que se não for aprendida corretamente vai gerar erros graves. Alguns exemplos: *gallina* – galinha; *dinosaurio* – dinossauro; *jabalí* – javali; entre muitas outras.

3. A leitura

A leitura, tanto dentro como fora da sala de aula, é uma das competências mais importantes e que mais ajuda a consolidar conhecimentos linguísticos quando se aprende uma língua estrangeira:

La educación ha de estimular el deseo de cultura, el afán por saber mediante el desarrollo de ciertas técnicas persuasivas que contribuyan a la formación de lectores autónomos, consolidándose así gradualmente su habilidad lectora. Resulta evidente entonces la necesidad de fomentar el desarrollo del hábito lector entre hablantes de lenguas extranjeras, impulsando el aprendizaje de la lectura comprensiva y/o reflexiva. Sin duda, hay que conceder una

mayor prioridad al fomento de esta destreza lingüística en el aula de lengua extranjera, habilidad que normalmente no se desarrolla de forma satisfactoria en la práctica. (Agudo, 2004, para. 10)

Sobre a leitura, Fillola (1994) opina:

En realidad, la lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector. (p. 313)

Isto deve-se ao facto de a leitura ser uma forma de expressão mais pausada e mais refletiva: “Por lo general, la lectura-modelo debe ser **paulatina, expresiva, (tono del texto), dramatizada y correcta**” (Mvondo, 2020, p. 12), o que contribui para que os alunos aprendam e saibam pronunciar as palavras corretamente, principalmente quando é feita em voz alta e em contexto de sala de aula:

(...) leer un texto remite a traducir en sonidos sus signos, pronunciar correctamente y con soltura las diferentes palabras con que cuenta dicho texto (forma). En el proceso de enseñanza-aprendizaje leer un texto implica tanto para el docente como para el discente pronunciar correctamente las palabras que lo componen. (Mvondo, 2020, p. 3)

Segundo Agudo (2004): “Mediante la lectura no sólo se impulsa la adquisición de conocimientos, sino también de destrezas, actitudes y competencias” (p. 3).

Além disso, a leitura também é muito importante para a expressão escrita e oral, como explica Torres (2009): “Mientras más lee un alumno más retiene el material lingüístico, lo que le facilita comprenderlo cuando lo escucha y le mejora su expresión oral y escrita” (p. 25), e com o qual Santelli (2017) também concorda: “La lectura es un aspecto que permite al alumnado tener un dominio del lenguaje y lo habilita para que pueda utilizar esos recursos en otras habilidades como la escritura”. (p. 8), pois permite aos alunos saber escrever as palavras corretamente e assim ajudá-los a detetar palavras que não conhecem e aprender o significado das mesmas, seja por eles próprios, porque têm mais tempo para pensar e descobrir o que querem dizer através do contexto em que se encontram, ou seja a questionar o professor, fazendo com que os alunos consigam interpretar textos na língua estrangeira e também que consigam expressar-se melhor no momento de escreverem os seus próprios textos, seja no conteúdo ou na escrita ortográfica correta:

La lectura en voz alta es un medio eficaz para el desarrollo de la expresión oral: la audición de un texto facilita su comprensión. El comprender textos estimula la lectura. La lectura mejora la expresión escrita. (Lobo, 2015, p. 78)

A leitura em sala de aula, e que pode ser feita oralmente ou em silêncio, é um exercício bastante completo, porque acaba por ter um papel essencial em todas as competências que se trabalham e se adquirem numa língua estrangeira: oral,

auditiva, leitora, escrita, gramatical e lexical, como é sustentado por Mvondo (2020): “La lectura de textos en el aula de ELE permite entonces mejorar la pronunciación y aprender el vocabulário, la gramática, la conjugación, el estilo, los valores, la civilización, etc.” (p. 3), e suportado também por Martín (2012):

La lectura en lengua extranjera juega un papel primordial en la mejora de la comprensión e interpretación de textos y en la ampliación de vocabulario. Gracias a la lectura, los alumnos repasan los sonidos y la grafía, el vocabulario y la gramática, fijan la ortografía y el significado de palabras y frases y, en general, mejoran su competencia comunicativa en la lengua extranjera. (p. 3)

Mesmo sem ser em sala de aula, a leitura é essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira:

El buen lector lee de manera habitual, sin ayuda, entonando textos desconocidos y textos auténticos (sin adaptación a fines educativos) en cualquier formato multimodal, con corrección, velocidad y expresividad lectoras apropiadas, en silencio la mayor parte del tiempo, y con buena comprensión. El buen lector lee para aprender, pero también lee para comunicarse. La lectura constituye, así, en uno de sus vehículos para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es también un recurso fundacional para su desarrollo intelectual y social, para la adquisición de la cultura meta y para el incremento de su interés por el conocimiento. (Muriel & Mora, 2018, p. 14)

A leitura em voz alta tem como principal objetivo trabalhar e melhorar a pronúncia do aluno: “La lectura oral tiene como fin reforzar el conocimiento del sistema de correspondencias grafía-sonido, ejercitar la pronunciación y aprender a leer por grupos de palabras, y se realiza sólo en el nivel elemental del aprendizaje” (Torres, 2019, p. 31). Apesar do que diz a autora na última parte da sua afirmação, sobre a leitura oral ser realizada apenas em níveis elementares de aprendizagem, eu não concordo, pois uma língua estrangeira deve ser sempre praticada, independentemente de o nível do aluno ser mais alto, pois quando deixa de ser praticada, esse nível vai baixando e pode inclusive perder-se. Além disso, podem haver erros de pronúncia que se mantêm e que o aluno continua a repetir mesmo que avance de nível, e que com estas leituras em voz alta o professor pode detetar e corrigir e tentar fazer com que o aluno deixe de os cometer.

3.1. Experiências em sala de aula

As minhas experiências em sala de aula foram todas realizadas durante os anos letivos 2018-2019 e 2019-2020, com alunos portugueses que estudam o espanhol como língua estrangeira, unidade curricular integrada na licenciatura de Línguas Estrangeiras: Inglês/Espanhol e na licenciatura de Línguas para Relações Internacionais, na Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Bragança. Além dos alunos portugueses existe uma grande afluência de alunos africanos e alunos Erasmus de vários países diferentes. Estas turmas eram de 1º ano, e os níveis da língua eram baixos, desde o A1 até ao B1, e estavam compostas de 30 a 40 alunos cada uma, normalmente entre os 18 e os 20 anos. Com elas consegui verificar que os

alunos quando estão a ler, ainda que não saibam falar fluentemente o idioma, têm mais atenção à sua pronúncia e por isso articulam melhor as palavras e acabam por falar em espanhol mais corretamente do que quando estão a ter uma interação oral espontânea. Além disso, também detetam os seus erros, ainda que seja através do professor, e tomam mais atenção, assim como têm mais cuidado, quando interagem oralmente no futuro, mesmo que seja apenas na leitura, não repetindo o erro ou autocorrigindo-se.

Antes de introduzir qualquer tipo de texto na sala de aula, no nível A1, é sempre estudado o alfabeto espanhol, para que os alunos conheçam os sons das letras individualmente, e palavras que tenham as respetivas letras. Eu pronuncio sempre o som das letras e os alunos repetem sempre depois mim, um som de cada vez. Depois das letras, repetimos o processo com palavras soltas, para que eles se familiarizem melhor com os sons.

Nas aulas seguintes após ser abordado o alfabeto, começo a introduzir vários tipos de textos diferentes na sala de aula, para que os alunos ganhem interesse e conheçam textos diferentes na língua estrangeira, e, portanto, diferentes estruturas textuais e diferente vocabulário. Todos os textos são lidos em voz alta, pelos alunos, para que pratiquem a sua oralidade, a sua pronúncia, e para tentar fazer com que a pouco e pouco percam o medo e a vergonha de falar em frente aos colegas num outro idioma, que não o seu. Após cada texto é feita uma análise sobre o mesmo, para perceber se os alunos o compreenderam e para que eles aprendam a analisá-lo também.

No geral, os sons em que detetei que os estudantes têm maiores dificuldades, são os referidos acima, quando falo sobre os erros mais frequentes: pronunciam o “r” como se fosse o “j”; o som do “z” que é lido sempre como se fosse um “s” ou como se fosse o “z” português; pronunciam sempre as nasais, quando aparecem palavras parecidas e que em português têm uma vogal nasal, vogais essas que não existem no espanhol; muitas vezes leem as vogais fechadas, que também não existem no espanhol, pois no espanhol pronunciam-se sempre da mesma maneira, ou seja, são estáveis; por vezes leem a vogal “e” como se fosse um “i” e pronunciam o “ch” como na língua portuguesa.

3.1.1. Trava-línguas “El perro de San Roque” e “La Bruja Maruja”

Inicialmente, logo nas primeiras aulas e para perceber a dificuldade de cada aluno individualmente, levo-lhes trava-línguas pequenos. Esses trava-línguas são para trabalhar a consoante “r”, tanto o que se pronuncia mais levemente, como o “r” que se pronuncia com vibração múltipla, e para trabalhar a consoante “j”. Escolho estes trava-línguas porque é nas palavras com estas consoantes que deteto mais problemas ao longo do tempo, e de facto, com estes comprovo que a maioria dos alunos têm grandes dificuldades. O som com a consoante “j” acaba por ser mais fácil de trabalhar e é mais fácil para eles aprenderem a pronunciar, quando comparada com a consoante “r”, porque muitos pronunciam o “r” com a garganta e confunde-se com a pronúncia do “j”. Normalmente, faço-lhes também um exercício em que apenas têm de pronunciar a consoante isolada, o “r” com múltiplas vibrações, e

existem bastantes alunos que não conseguem produzir o som que é suposto, mas ajuda-os a perceber qual é e ajuda-os depois na leitura. Aos alunos que não conseguem produzir o som, peço-lhes para praticarem em casa e volto a pedir-lhes depois em algumas aulas para o repetirem, e sabendo o som, podem praticar quando quiserem, por iniciativa própria. Mesmo quando identificam os sons que têm de pronunciar, no momento de lerem os trava-línguas continuam com dificuldades, pois eles são difíceis de ler por si só, mas a maioria, quando os lê com calma, consegue atingir o objetivo, o que os vai ajudar em leituras futuras e na pronúncia em comunicação oral.

3.1.2. Textos informativos

Geralmente, utilizo este tipo de textos para trabalhar algum vocabulário específico, e que muitas vezes também trabalha os aspetos culturais, para os ajudar na aprendizagem e consolidação do vocabulário, a identificarem as estruturas textuais utilizadas e também para trabalhar a compreensão leitora. São textos maiores, em que os alunos leem mais e, portanto, praticam a sua interação oral e a sua pronúncia durante mais tempo. Aqui conseguem fazer uma leitura mais pausada, normalmente eles leem mais lentamente, e conseguem compreender melhor aquilo que estão a reproduzir e muitas vezes entender o significado de palavras desconhecidas através do contexto das frases e do texto no geral. Além disso, o que noto muito nestes casos é que eles têm a capacidade de se autocorrigirem, porque já sabem qual é a pronúncia correta, mas o que lhes sai naturalmente é a pronúncia da sua língua materna. Quando não se autocorrigem, eu leio a palavra, ou frase, do texto, e peço-lhes para repetirem, até que consigam pronunciar bem, muitas vezes explicando o som específico em que têm falhas, para que consigam identificá-lo e melhorá-lo.

3.1.3. Textos culturais

Aqui são utilizados textos um pouco mais específicos, que os ajuda a aprender principalmente aspetos culturais sobre a Espanha, sobre a sua história ou aspetos literários. São também textos mais longos, que os obriga a ler mais e a praticar mais a sua pronúncia. Também lhes permite ler mais lenta e pausadamente, ajudando-os a assimilar melhor os erros e a sua correção. Utilizo a mesma metodologia que nos textos informativos, para ajudar os alunos a melhorar a sua interação oral. Um exemplo desses textos é a *“Memória sobre educación pública 1802”* de Melchor Gaspar de Jovellanos.

3.1.4. Excertos de obras literárias

Utilizo estes excertos para que os alunos consigam ver outro tipo de estrutura e também do vocabulário que é utilizado aqui, pois permite-lhes aprender outras palavras novas, além de que como são textos mais específicos, passam outras mensagens, são textos que também costumam ser lidos pelo prazer da leitura, permite-lhes aprender a fazer outro tipo de análise e de compreensão leitora. São textos em que eles podem ter uma leitura mais dramatizada, se bem que muitos deles não o fazem e aqui eu tento incitar-lhes para que comecem a fazê-lo, pois ajuda-os a compreender melhor o conteúdo, e também ajuda a melhorar a criatividade deles.

A questão da pronúncia também é muito trabalhada aqui, até porque aparecem palavras mais complexas ou que não são utilizadas tão frequentemente, o que faz com que pratiquem mais os sons das mesmas e assim aprendem a pronunciá-las. Alguns exemplos são: “*El Cisne*” de Rubén Darío e “*Los pazos de Ulloa*” de Emilia Pardo Bazán

3.1.5. Letras de músicas

Com as letras de música eu deixo que sejam os alunos a escolhê-las. Escolhem músicas que já conhecem, que provavelmente ouvem várias vezes, o que faz com que a sua pronúncia seja melhor, em alguns casos. É-lhes mais difícil ler uma música sem ser cantada, o que faz que quando a leem seja uma leitura mais rítmica, e dá-lhes uma outra perspetiva sobre as diferentes letras, pois eles conseguem detetar quais são as mais poéticas, o significado que cada uma quer ou passa para quem a ouve, se são elaboradas ou não. Com esta experiência tive vertentes diferentes: canções que podiam ser confundidas com poemas, e que provocou uma grande admiração nos alunos e canções muito repetitivas e que não passavam nada na sua mensagem. Este tipo de exercício ajuda-os a olhar para a música de outra forma e a aprender a interpretar a música e o seu texto, compreendendo a mensagem que existe ou não existe a ser passada. Muitos deles chegaram a referir que gostavam de algumas canções, mas que só naquele momento tinham prestado atenção à letra e que apenas com a letra não lhes dizia nada. Outros alunos também pensavam que conseguiam pronunciar bem a letra da canção, porque a ouviam muito e achavam que entendiam como se pronunciava, mas no final ao ler, a pronúncia não era correta e tinham algumas dificuldades, o que os ajudou a perceber que às vezes não compreendiam apenas com a parte auditiva. Ao lerem coisas que gostem, também acabam por fazê-lo com mais emoção e vontade, o que acaba por lhes dar melhores resultados no que toca à interação oral e pronúncia respetivamente. A maior parte dos alunos escolheram músicas latino-americanas, como por exemplo “*Despacito*” do Luis Fonsi e Daddy Yankee.

4. Conclusões

Existem muitas semelhanças entre a língua portuguesa e a língua espanhola, mas existem bastantes diferenças também, que devem ser focadas e trabalhadas e que vão influenciar a comunicação oral dos alunos, principalmente na pronúncia. Devido às parecenças que existem entre o português e o espanhol, inicialmente pode ser benéfico para os alunos e ajudá-los, mas outras vezes dificultam essa aprendizagem.

Neste trabalho foi conseguido reunir algumas das dificuldades principais que os alunos têm no geral e que normalmente acontece com a grande maioria deles, para se conseguir identificar mais facilmente e assim poder ser mais trabalhada em sala de aula, para que eles não passem para níveis mais altos com problemas que posteriormente vão ser mais difíceis de resolver e de melhorar.

São também apresentadas experiências reais da utilização deste método, com diferentes tipos de texto, seguido da reação dos alunos a cada um deles, e quais as competências que se conseguem trabalhar em cada exemplo.

Conclui-se que uma das metodologias a ser introduzidas e utilizadas em sala de aula, mas também fora dela, é a leitura pois não só é essencial no momento de aprender a reproduzir sons linguísticos corretamente e a ver as diferenças entre a língua materna e a segunda língua, como também apresenta uma grande influência em todas as competências estudadas na aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Bibliografia

- Casteleiro, J. M. & Reis, S. (2007). A intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças Fonético-Fonológicas e Lexicais. *Diálogos em Intercompreensão – Colóquio Internacional* (pp. 1-8). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.
- Colla, G. C. S. (2016). *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*. Tese de doutoramento não publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2004). *Gramática do português contemporâneo*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- De Vergara, A. I. R. R. (2015). Aspectos de la neurociencia aplicables a la didáctica de las destrezas orales en la clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 11, 285-294. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7126/9430>
- Falcão, C. A. (2012). O ensino da pronúncia no espanhol na educação à distância: uma proposta didática. In Marco Antonio Martins, Sulemi Fabiano, Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Maria das Graças Soares Rodrigues (Orgs.), *XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste* (pp. 1-12). Natal: Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste.
- Fillola, A. M. (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (Coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 313-324)
- Lobo, C. S. M. (2015). La lectura en voz alta. In *Educación Adultos: Ámbito Comunicación II. Lengua castellana y Literatura*. Madrid: Editex.
- Martín, L. B. (2012). La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 34, 1-9.
- Martínez Agudo, J. D. (2004). El valor de la lectura como instrumento de aprendizaje. *Puertas a la lectura*, 17, 1-7.
- Muriel, J. M. F. & Mora, M. C. F. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42.
- Mvondo, W. (2020). *La lectura como actividad en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE)*. Camarões: Universidade de Yaundé.
- Olivé, D. P. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *redELE. Revista Eletrónica de didáctica ELE*, 1, 1-8.
- Santelli, C. A. V. (2017). *La lectura como medio de refuerzo en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Trabalho de fim de licenciatura não publicado. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Torres, Y. M. (2019). *Desarrollo de la comprensión lectora en inglés en los estudiantes*

de segundo año de contador veterinaria. Una estrategia metodológica. Málaga: Eumed.

Sitografia

- Ciberdúvidas da língua portuguesa (2003). *O sistema fonético português*. Consultado a 15 de maio de 2020 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-sistema-fonetico-portugues/15284>
- Ciberdúvidas da língua portuguesa (2005). *As vogais do português europeu*. Consultado a 22 maio de 2020 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/as-vogais-do-portugues-europeu/16409>
- Ciberdúvidas da língua portuguesa (2011). *Ainda a pronúncia do r*. Consultado a 27 de maio de 2020 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/ainda-a-pronuncia-do-r/29585>
- Ciberdúvidas da língua portuguesa (2014). *Os grafemas “x” e “ch” em portuguêsamentos*. Consultado a 27 de maio de 2020 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/os-grafemas-x-e-ch-em-aportuguesamentos/32735>
- Español plus. *Curso de pronunciación*. Consultado a 15 de maio de 2020 em <https://espanolplus.com/curso/pronunciacion/>
- Infopédia (2003-2006). *Consoante*. Consultado a 15 de maio de 2020 em [https://www.infopedia.pt/\\$consoante](https://www.infopedia.pt/$consoante)
- Infopédia (2003-2006). *Vogal*. Consultado a 15 de maio de 2020 em [https://www.infopedia.pt/\\$vogal](https://www.infopedia.pt/$vogal)
- Instituto Camões (2006). *A pronúncia do português europeu. Convenções e Transcrição Fonética: o Alfabeto Fonético Internacional*. Consultado a 24 de maio de 2020 em http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html

“Vamos ter de voltar a aprender a ter tempo livre”:⁵⁰ as perífrases verbais portuguesas na tradução

Judite Carecho

juditenc@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra & CELGA-ILTEC
Portugal

Rute Soares

rutesoares@netcabo.pt

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra & CELGA-ILTEC
Portugal

Resumo

No processo de tradução, os elementos da língua de chegada que não têm correspondente direto na língua de partida tendem a ser utilizados com menos frequência do que seria normal, uma vez que nada no texto de partida vai ativar esses elementos. O problema é visível no trabalho com estudantes de tradução, que necessitam de ser alertados para essas situações. O estudo apresentado debruça-se sobre o par de línguas alemão-português, nomeadamente sobre perífrases verbais, estruturas que, na língua portuguesa, podem exprimir valores temporais, aspetuais, modais, etc., mas, na maior parte das vezes, não têm correspondentes da mesma natureza formal em alemão. A partir de uma análise da presença das perífrases *estar/ir/andar a+infinitivo* e *ir +gerúndio* num *corpus* de tradução alemão-português, verificamos que o uso das perífrases é desencadeado por diferentes elementos do texto de partida, que, muitas vezes, não são os normalmente usados para traduzir essas perífrases para alemão. A análise efetuada põe em evidência expressões adverbiais diversas como elementos relevantes no texto de partida, assim como os casos em que a informação pertinente é simplesmente inferida a partir do contexto. Estes dados poderão servir de apoio a traduções que atendam à especificidade da língua portuguesa.

Palavras-chave: perífrases verbais; português; alemão; tradução.

Abstract

In the translation process, the features of the target language that do not have a direct counterpart in the source language tend to be less used, because nothing in the source text activates them. One can observe this problem when working with Translation students, who need to be made aware of these features. Our research addresses verbal periphrases in German-Portuguese translation. The meaning of Portuguese verbal periphrases can be temporal, aspectual, modal, etc., and in most cases, they have no formally similar counterpart in German. According to our analysis of the periphrases *estar/ir/andar a+infinitive* and *ir+gerund* in a German-Portuguese translation *corpus*, the use of these periphrases can be triggered by various elements in the source text, which are often not those normally used to translate the

⁵⁰ A frase é o título de uma notícia de jornal de maio de 2018, disponível em <https://www.publico.pt/2018/05/28/ciencia/entrevista/entrevista-futuro-trabalho-grupo-europeu-de-etica-1815804>.

periphrases into German. Our results indicate that different adverbials in the source text play an important role, and also that in many cases the translator's decision to use the periphrases is not based on specific linguistic features, but on context information alone. Hopefully these data will provide support for translations which take into account the specific features of Portuguese.

Keywords: verbal periphrases; Portuguese-German; translation.

1. Tradução português-alemão e perífrases verbais

Uma das particularidades que distingue os textos traduzidos é a sub-representação de características da língua de chegada que não têm correspondente na língua de partida. Esta tendência, que Malmkjær (2012, p. 6) considera um possível universal da tradução, pode ser explicada pelas circunstâncias do próprio processo tradutivo (Tirkkonen-Condit, 2004, p. 177 e ss.), nomeadamente pelo facto de, nesses casos, não haver nenhum componente do texto de partida que possa ativar de imediato esses elementos da língua de chegada, pelo menos numa fase inicial da atividade do tradutor⁵¹. Assim, caso essa primeira resposta de tradução não seja reformulada, daí pode resultar que palavras ou estruturas que são típicas da língua de chegada, mas não da língua de partida, sejam utilizadas em textos traduzidos com menos frequência do que a normal em textos não traduzidos. Esta tendência de sub-representação é comprovada, quer com itens lexicais quer com estruturas gramaticais, por análises de corpora como as de Tirkkonen-Condit (2004) e Eskola (2004) e a sua explicação parece-nos também útil para dar conta de algumas observações informais do trabalho de alunos de tradução, designadamente quanto à forma como lidam com as perífrases verbais portuguesas ao traduzir textos do alemão para o português.

O que designamos neste texto como perífrases verbais são construções que formam predicados complexos com uma forma de infinitivo ou gerúndio, como *ir+infinitivo*, *ter de+infinitivo*, *voltar a+infinitivo* (todos presentes no título deste texto), mas também *estar a+infinitivo*,⁵² *ir+gerúndio*, entre muitos outros, agregando ao significado do verbo principal valores temporais, modais, aspetuais e outros. Trata-se de estruturas características da língua portuguesa, que, na maior parte dos casos, não têm um correspondente da mesma natureza formal na língua alemã. Um

⁵¹ É de referir que, entre as outras características gerais dos textos traduzidos que são habitualmente mencionadas (por exemplo, em Malmkjær, 2018, p. 12 e Baker, 1993, p. 244), consta também o fenómeno oposto: a utilização exagerada de traços característicos da língua de chegada, que tem na investigação de Toury um apoio empírico importante. No entanto, o enquadramento desses dados, apresentado, por exemplo, em Toury (2012, pp. 133-134), sugere-nos que essa tendência de sobre-representação pode ter sido fortemente condicionada pelo facto de o fenómeno linguístico em análise ter sido, durante muito tempo, valorizado como marca de autenticidade da língua de chegada. Esta circunstância está longe de ser extensível a todas as situações de tradução em que um determinado fenómeno característico da língua de chegada não possui um correspondente na língua de partida, pelo que este princípio de sobre-representação nos parece bastante menos generalizável do que o da sub-representação, que, como referimos no texto, pode ser explicado a partir do próprio processo de tradução.

⁵² Esta perífrase é típica do português europeu. No Brasil, é mais comum *estar+gerúndio* (que também pode ocorrer em Portugal). Estando as autoras inseridas no contexto português, as observações que fazem neste texto referem-se às formas mais comuns em Portugal.

dos poucos casos em que há estruturas paralelas nas duas línguas é o de começar *a*+infinitivo, que encontra correspondência formal perfeita em *anfangen zu*+infinitivo ou *beginnen zu*+infinitivo. Contudo, é muito mais frequente os correspondentes alemães pertencerem a categorias diferentes, como por exemplo os advérbios *gerade* ou *jetzt* para estar *a*+infinitivo, *wieder* para voltar *a*+infinitivo e *oft* ou *meistens* para *costumar*+infinitivo. Quando, como sucede nos dois últimos casos, existem em português correspondentes diretos dos advérbios alemães – *outra vez/novamente* para *wieder* e *muitas vezes/geralmente* para *oft* – que podem desempenhar a mesma função das perífrases verbais, é compreensível que, no trabalho de tradutores e, sobretudo, de estudantes de tradução, se observe uma tendência para usar esses elementos e não as perífrases verbais correspondentes, já que estas não são diretamente ativadas pelo texto original alemão, ao contrário dos advérbios.

É plausível que essa tendência seja acentuada pelo facto de as perífrases verbais serem muito frequentes em português, mas relativamente invisíveis aos olhos dos falantes nativos, mesmo quando agrupadas em predicados complexos invulgarmente extensos, como é o caso da frase citada no título deste texto. Esta sequência com cinco verbos no mesmo predicado complexo não passa de uma frase perfeitamente normal para falantes nativos de português. Mesmo em diálogo com estudantes de tradução, habituados a lidar com outras línguas, as particularidades da frase podem passar despercebidas, sendo necessário indicar-lhes o que está em causa para que tomem consciência deste fenómeno especialmente complexo na sua língua materna, algo de que os alunos de português língua estrangeira, pelo contrário, depressa se apercebem, ao enfrentarem dificuldades em compreender e usar corretamente estas estruturas.

Na verdade, tanto no contexto do ensino de português língua estrangeira, como, sobretudo, nos estudos linguísticos, estas estruturas têm sido objeto de numerosas investigações no âmbito das mais diversas orientações teóricas, quer procurando definir, descrever ou analisar, de forma parcial ou abrangente, o conjunto das perífrases do português, quer estabelecendo comparações com estruturas semelhantes em outras línguas românicas. Estudos como os de Costa (1976), Meyer-Hermann (1978) – que começa por justificar a sua opção pelo “*vielbehandelten Thema ‚Verbalperiphrasen‘*” (p. 204) –, Almeida (1978), Schemann (1982), Barroso (1994, 2007), Cunha (1998), Johnen (2003)⁵³, Brocardo & Correia (2012) e Alzamora (2018) são apenas exemplos daqueles que foram realizados nas últimas décadas, se nos restringirmos aos contextos português e alemão que nos dizem diretamente respeito.

No entanto, não obstante a profusão de estudos sobre o tema, quando procuramos material para ajudar os alunos a tomar consciência de como podem usar as perífrases verbais ao traduzir de alemão para português, para além das reflexões acerca do uso das perífrases em contexto monolíngue, encontramos poucos recursos que não sejam as referências que lhes são feitas em gramáticas para falantes de alemão e dicionários bilingues. Foi esta escassez de recursos com dados específicos

⁵³ Johnen faz referência a verbos modais e não a perífrases verbais, mas as construções de que se ocupa são consideradas como perífrases verbais por outros autores.

de tradução que nos levou a reunir um *corpus*⁵⁴ de tradução alemão-português e, a partir dele, observar os contextos em que as diferentes perífrases verbais surgem no texto traduzido, analisando os elementos do texto de partida que desencadeiam o seu uso. Esses elementos são então comparados com as traduções das perífrases verbais presentes em dicionários, gramáticas e alguns outros estudos. Nesta comparação, temos igualmente em conta as descrições do uso das perífrases tanto nesses estudos como em contexto monolíngue, embora o objetivo fundamental de recolher dados potencialmente úteis para a tradução nos leve a considerar apenas dessa perspetiva restrita a informação mais teórica de cariz linguístico.

No presente texto divulgamos os primeiros resultados do trabalho mencionado, centrando-nos em quatro perífrases verbais com um valor essencialmente aspetual (muitas vezes designadas como operadores aspetuais), já que pelo menos três delas põem sobretudo em evidência a parte intermédia das situações a que se referem. Na secção 2, debruçar-nos-emos sobre *estar a*+infinitivo e nas secções 3, 4 e 5 sobre *andar a*+infinitivo, *ir a*+infinitivo e *ir*+gerúndio, respetivamente.

2. *Estar a*+infinitivo e os seus correspondentes no texto original alemão

O que observamos no *corpus* de tradução corresponde inteiramente às descrições das construções com *estar a*+infinitivo que encontramos nos estudos sobre o português:⁵⁵ esta perífrase refere, em geral, apenas a parte intermédia das situações correspondentes ao verbo principal (e respetivos argumentos) – não considerando o início e fim das situações em curso –, no que corresponde ao que é designado como progressivo, em paralelo com o inglês.

Quanto aos equivalentes possíveis desta construção em alemão, em dicionários bilingues apontam-se as construções com o advérbio *gerade* ou *dabei sein*, *etwas zu tun*, presentes nos seguintes exemplos retirados da gramática escrita em língua alemã por Martins (1982, p. 336):

(11) **estava a falar** ao telefone (...) / Sie **sprach** gerade am Telefon⁵⁶

(12) ainda **está a explicar**-te os quadros. / Er **ist** noch **dabei**, dir die Bilder **zu erklären**

Rousseau (2005) menciona também o advérbio *eben* e as preposições *an* e *bei* seguidas de verbo substantivado, ambas ilustradas aqui com exemplos, o primeiro desse autor (p. 23) e o segundo de Gärtner (1998, p. 35):

⁵⁴ O *corpus* é constituído por textos narrativos escritos em língua alemã nos séc. XX e XXI, com as respetivas traduções portuguesas (num dos casos, duas traduções diferentes), perfazendo no total cerca de 150 mil palavras. De modo a evitar a influência de estilos de escrita individuais, foram selecionados (excertos de) textos diversos autores, sendo as versões portuguesas também da responsabilidade de diferentes tradutores, conforme pode verificar-se na lista de referências bibliográficas.

⁵⁵ Por exemplo, Cunha (2013, p. 608) ou Barroso (2007, p. 160).

⁵⁶ O texto destacado nos exemplos é da responsabilidade das autoras.

(13) Er **ist am Schreiben**. [Ele **está a escrever**.]

(14) Quando chegámos, (ainda) **estava a cortar** lenha. / Als wir ankamen, **war er** (noch) **beim Holzhacken**.

Tanto a gramática de Martins (1982) como a de Gärtner (1998) contêm igualmente exemplos onde encontramos outras expressões adverbiais de tempo, como *im Moment* (Martins, 1982, p. 336) e *jetzt, noch e schon* (Gärtner, 1998, pp. 35-36), e ainda frases em que não há no texto alemão nenhum elemento específico que corresponda à perífrase portuguesa, apenas o contexto a sugere, como acontece no exemplo seguinte:

(15) Eu não quero isto, **estás a ouvir?** – Ich will das nicht, **hörst du**[?](Schemann, 1982, p. 26)

Schemann (1982, p. 27), o autor do estudo de onde este exemplo foi retirado, adverte mesmo para o facto de, em exemplos como (15), uma tradução com *gerade* ou *dabei sein, etwas zu tun* ser totalmente desadequada.

Se compararmos as propostas de equivalência mencionadas até este ponto com o *corpus* de tradução que analisámos, onde *estar a+infinitivo* é a segunda perífrase mais frequente, com um total de 66 ocorrências,⁵⁷ constatamos que há, de facto, razões para cautela na indicação de potenciais equivalentes alemães para *estar a+infinitivo* em traduções para português: encontrámos uma única ocorrência em que o texto original inclui o advérbio *gerade* (cf. (16), abaixo) e as restantes expressões alemãs destacadas nos exemplos (11) a (14), acima, estão totalmente ausentes do *corpus*, havendo apenas um exemplo que contém uma outra preposição (*in*) seguida de verbo substantivado (cf. (17), abaixo):

(16) Wir(...) sprachen über Alltägliches, ich erzählte von der Chagall-Ausstellung, die ich **gerade vorbereitete** (...). (zs70)⁵⁸

(...) conversámos sobre coisas do dia-a-dia: eu falei da exposição de Chagall que **estava a preparar** (...).

(17) »Die aber vielleicht **im Entstehen ist**«, sagte sie heftig (...). (hoh536)

- Mas que talvez **esteja a surgir** - disse ela com veemência.

Ainda que os equivalentes mais frequentemente mencionados para *estar a+infinitivo* tenham uma presença quase nula no *corpus* que analisámos, encontrámos algumas frases contendo outras expressões adverbiais de tempo (algumas também presentes nos numerosos exemplos da gramática de Gärtner (1998)) que, não sendo equivalentes a *estar a+infinitivo*, criam um contexto adequado ao uso da perífrase em português. É o que acontece no exemplo seguinte com *jetzt*, que, tal como *gerade*

⁵⁷ A perífrase mais frequente no *corpus* é *ir+infinitivo*, com 76 ocorrências.

⁵⁸ O código alfanumérico que acompanha cada exemplo contém as letras identificativas da obra de onde foi retirado, que se encontra indicada na lista de bibliografia, e ainda o número interno desse trecho no *corpus*.

no exemplo (16), acima, indica o momento em que se verifica e ao qual se sobrepõe a situação referida pelo verbo:

(18) Haderers Begeisterung über den Zeichner **ließ jetzt nach**, er wollte in das Gespräch zurück (...). (Umi126)

O entusiasmo de Haderer pelo artista vagabundo **estava agora a diminuir**, queria voltar à conversa (...). (TS)

O entusiasmo do Haderer pelo desenhador **estava a diminuir**, queria voltar à conversa (...). (TM)

Para uma análise cabal destes dados e do papel das expressões adverbiais de tempo em exemplos como (16) e (18), há que considerar ainda uma outra característica do *corpus* que analisámos, nomeadamente o facto de o Presente e Pretérito Imperfeito serem as formas preponderantes nos exemplos de *estar a+infinitivo*, com 20 ocorrências do primeiro e 37 do segundo, perfazendo um total de 57 em 66 exemplos. As restantes 9 frases distribuem-se entre conjuntivo (por ex. (17), acima) e infinitivo (por ex. (23), abaixo), não existindo outras formas de indicativo, apesar de não haver qualquer incompatibilidade entre elas e esta perífrase, como mostra o exemplo apresentado por Gärtner (1998, p. 35): *Esteve todo o dia a cortar (...) lenha. Er hat den ganzen Tag Holz gehackt.*

A frequência das formas de Presente e Pretérito Imperfeito é compreensível, na medida em que a perífrase *estar a+infinitivo* é normalmente usada quando estes tempos verbais estão associados a predicados não estativos.⁵⁹ Neste contexto, é igualmente expectável que as expressões adverbiais que criam um contexto favorável ao uso de *estar a+infinitivo* estejam entre aquelas que propiciam o uso de Presente ou Pretérito Imperfeito, por indicarem um intervalo de tempo em que se verifica e ao qual se sobrepõe a situação referida pelo verbo principal.⁶⁰ É o que sucede com *gerade*,⁶¹ em (16), e com *jetzt*, em (18). Este último exemplo tem a particularidade

⁵⁹ A perífrase *estar a+infinitivo* é, em regra, necessária no Presente com predicados não estativos (que denotam acontecimentos e atividades), para obter uma leitura de situação verdadeira no presente evitando que as situações sejam interpretadas como habituais (cf. o contraste entre *A Ana toca piano/lê o jornal*, com leitura habitual, e a ausência dessa leitura em *Ana está a tocar piano/a ler o jornal*). Pelo contrário, predicados estativos (que denotam estados, como por ex. *A Ana é estudante e mora em Coimbra*) no Presente não necessitam de perífrase porque não são interpretados como referentes a situações habituais. O Pretérito Imperfeito comporta-se de forma semelhante ao Presente, ainda que seja muitas vezes possível a sua combinação com predicados não estativos sem provocar uma leitura habitual, como em *A Ana tocava piano/lia o jornal*. No entanto, o uso de frases como estas para referir situações em curso não é comum num registo coloquial, onde é mais usual o emprego de *estar a+infinitivo*.

⁶⁰ Cf. a caracterização do Presente e do Pretérito Imperfeito como formas que localizam situações por sobreposição a um ponto de perspetiva temporal presente (a enunciação) e passado, respetivamente, em Peres (1993, pp. 16s) e Carecho (2007, pp. 75ss). Também Cunha (2013, pp. 514 e 518ss) considera que o Presente localiza situações por sobreposição à enunciação e que o Pretérito Imperfeito necessita geralmente de um tempo de referência passado a que a situação referida se sobrepõe (exceto com predicados que denotam propriedades estáveis de indivíduos, contexto em que o autor caracteriza o Pretérito Imperfeito de modo totalmente diferente).

⁶¹ É importante notar que, embora aqui, e em muitos contextos, *gerade* indique o tempo a que se sobrepõe a situação descrita pelo verbo, este advérbio tem também um outro uso em frases como a

de ter incluídas no *corpus* duas traduções diferentes, sendo que um dos tradutores manteve o advérbio (*agora*), mas o outro pôde eliminá-lo sem qualquer problema, de tal forma o efeito da presença do advérbio em alemão se aproxima do que é obtido apenas através da perífrase portuguesa com Pretérito Imperfeito.⁶²

Embora sem a possibilidade de omitir a expressão adverbial, um contexto semelhante pode ser criado por construções com a conjunção *als* que exprimem sobreposição temporal de situações, como *lachen* e *aufstoßen* no exemplo seguinte:

(19) Ich glaube, wir **lachten** über etwas, über uns selber wahrscheinlich, als wir die Tür aufstießen zum Extrazimmer. (UmiTS314)

Acho que nos **estávamos a rir**, provavelmente sobre nós próprios, quando abrimos a porta que dava para a sala reservada.

Outras expressões adverbiais que podem ter um efeito similar, sugerindo a sobreposição da situação a um intervalo contextualmente definido, são *schon*⁶³, *noch*, *nicht mehr* e ainda a preposição *seit* acompanhada de uma indicação de quantidade de tempo, ilustradas nas frases seguintes:

(20) Plötzlich Druck auf meinen Ohren. **War das schon der Sinkflug?** (dwin268)

De repente, uma pressão nos ouvidos. Já estávamos a descer?

(21) Alle Konsumenten **schliefen noch**. (dwin270)

Os consumidores ainda estavam todos a dormir.

(22) Aber dann merkte ich, daß dieser Mann mir gar **nicht mehr zuhörte** (...). (UmiTM261)

Mas então notei que aquele homem já nem me estava a ouvir (...).

(23) Dann sah ich hinaus und dachte darüber nach, wie mechanisch dieser Ablauf geworden war, obwohl ich erst seit vier Tagen hier wohnte. (dwin285)

Depois olhei lá para fora e fiquei a pensar em como aquela sequência se tornara mecânica, apesar de só **estar a viver** aqui há quatro dias.

seguinte, em que marca uma situação concluída muito recentemente e é traduzido por uma outra perífrase verbal, *acabar de*+infinitivo:

Ich hatte doch gerade Level 15 erreicht. (dwin268)

Tinha acabado de atingir o nível 15.

A forma verbal da frase é útil na desambiguação, uma vez que esta última leitura de *gerade* surge normalmente associada ao Perfekt ou ao Plusquamperfekt, como no exemplo anterior.

⁶² De facto, o advérbio *jetzt* tem na versão alemã a função de sinalizar que a situação está a decorrer naquele momento, função que é cumprida em português apenas pelo Pretérito Imperfeito. É importante lembrar que a forma verbal usada na frase alemã, o Präteritum, não tem implicações quanto ao facto de a situação referida estar em curso ou concluída, podendo corresponder em português tanto ao Pretérito Imperfeito como ao Pretérito Perfeito (cf. Carecho, 2007, pp. 195s, 111 e 124s). É o advérbio que auxilia o tradutor na escolha do tempo verbal português, tornando-se dispensável após esta escolha porque, neste caso, a informação que transmite já está implícita no significado do Pretérito Imperfeito.

⁶³ É importante referir que as frases com *schon* não têm apenas esta leitura, pelo contrário, se as formas verbais forem o Perfekt ou o Plusquamperfekt, a situação referida é interpretada como terminada:

Ich ging ins Hotel und hatte den Fahrstuhlknopf schon gedrückt, da (...). (dwin262)

Voltei para o hotel e já tinha carregado no botão do elevador quando (...).

Até este momento, analisámos exemplos do *corpus* em que diferentes expressões adverbiais de tempo presentes no texto original ajudam, de diversas maneiras, a criar um contexto adequado ao uso da perífrase *estar a*+infinitivo na tradução, com referência à parte intermédia de uma situação dinâmica. Contudo, a presença desse tipo de expressões adverbiais está longe de abranger todas as ocorrências estudadas. Na verdade, a maioria dos exemplos de uso de *estar a*+Infinitivo presentes no *corpus* que analisámos (43 em 65 casos) não apresenta, no texto original, uma expressão adverbial de tempo que induza a interpretação de situação em curso, mas essa opção de tradução resulta apenas da análise do contexto. É o caso do exemplo (24), em que a personagem observa a situação e chega a uma conclusão sobre o que se está a passar:

(24) Da drehte der Typ an meinem Computer sich um. (...) Als ich sah, dass der Typ eine Krawatte trug, krampfte mein Magen sich zusammen, und ich dachte nur ein einziges Wort: gefeuert. (...) Der Krawattenmann **richtete** meinen Computer für den Neuen **ein**. (dwin277)

Foi então que o tipo que estava sentado ao meu computador se virou. (...) Quando vi que o tipo usava gravata, o meu estômago contraiu-se todo e só pensei numa palavra: despedido. (...) O gajo da gravata **estava a preparar** o computador para o meu sucessor.

Muitas vezes, os exemplos deste tipo que analisámos envolvem uma explicação ou interpretação (da intenção por detrás) de um comportamento (cf. (25) e (26)) ou das palavras que alguém proferiu (cf. (27) e (28)):

(25) Aber obwohl sie nicht darauf **acht hatte**, tat er, als **beschäftigte** er sich nicht mit ihr, sondern mit den Zeichen auf dem Fußboden und sagte: (...). (LE133)

Mas, embora ela não **estivesse a reparar**, ele fez de conta que não **estava a prestar-lhe atenção**, mas sim aos sinais do chão, e disse: (...).

(26) Es gab Gruppen, die sich gegeneinander wandten, aber die meisten Zuschauer dachten doch, daß hier ein schlechter Scherz **getrieben würde**. (G230)

Havia grupos que se voltavam uns contra os outros, mas a maioria dos espectadores pensava que **estava a ser** vítima de uma brincadeira de mau gosto.

(27) »Des Abends und am Morgen«, sagte sie, halb entschuldigend, halb vorwurfsvoll, »sieht man bei klarem Wetter auch die Schneeberge, jetzt allerdings zu dieser Mittagsstunde...« Er wurde zornig, weil sie ihm **vorwarf**, zur unrechten Stunde gekommen zu sein (...). (LE 109-10)

«À tardinha e de manhã», disse ela, meio em tom de desculpa, meio de censura, «em o tempo estando descoberto vêem-se também as montanhas com neve, só que agora, a esta hora do meio-dia...» Ele irritou-se por ela o **estar a acusar** de ter vindo a uma hora errada (...).

(28) »Den Bolivianern? « Haderer stutzte, er wußte nicht, was Friedl **meinte** (...). (UmiTM133)

«Dos Bolivianos?», espantava-se o Haderer, ele não sabia a que se **estava a referir** o Friedl (...).

Outros exemplos são relatos objetivos do comportamento das personagens:

(29) (...) daß mein Telefon schon einmal geklingelt hat, in einer Winternacht mit Glatteis, gegen vier Uhr früh, das Kind **schlief** nebenan in seinem Zimmer. (leb220)

(...) que o meu telefone já tinha tocado uma vez, numa noite de Inverno coberta de geada, por volta das quatro da manhã, a criança **estava a dormir** no quarto ao lado.

Por vezes são relatadas duas ações simultâneas e, onde no alemão temos dois verbos coordenados, em português encontramos uma forma do verbo *estar* e a coordenação de dois infinitivos, como no exemplo seguinte:

(30) Er knipste das Licht aus und ging zu Nella hinüber: sie **rauchte** und **heulte**. (hoh483)

Apagou a luz e foi ter com Nella: **estava a fumar** e a **chorar** alto ao mesmo tempo.

A simultaneidade pode também existir não entre duas ações, mas entre um estado e uma ação como *saß* e *weinte* ou *gewesen war* e *überlegt hatte* nos exemplos seguintes:

(31) Nella **saß** in ihrem Zimmer und **weinte**. (hoh++1)

Nella **estava sentada** no quarto **a chorar**. (...).

(32) Er tat es an einem Nachmittag, nachdem er auf dem Friedhof **gewesen war** und dort lange **überlegt hatte**, ob er Leens Aufforderung nachkommen sollte. (hoh+1084)

Fê-lo certa tarde depois de **ter estado** no cemitério **a ponderar** longamente se deveria proceder de acordo com o que Leen lhe pedira.

Nestes casos, tratando-se de estados que indicam posição ou localização, a solução de tradução adotada torna-se bastante económica, pois contém uma única forma do verbo *estar* à qual se liga também o infinitivo da perífrase.

Até este ponto foram analisados exemplos do uso mais comum de *estar* a+infinitivo, em que a situação referida é a parte intermédia da situação correspondente ao verbo com os seus argumentos. No entanto, em alguns exemplos presentes no *corpus*, a perífrase tem uma outra leitura, a da repetição de situações,⁶⁴ que é condicionada por expressões adverbiais como *immer*⁶⁵ e *immerzu* no texto original, traduzidos por *estar sempre/permanentemente a*:

⁶⁴ Esta leitura é também mencionada em Schemann (1982, p. 28) e Gärtner (1998, p. 35).

⁶⁵ Note-se, no entanto, que a palavra *immer* pode estar presente com outra função, sem desencadear uma leitura habitual, como sucede no seguinte exemplo de Martins (1981, p. 336): *Mas ela está a enfraquecer. – Aber sie wird immer schwächer.*

(33) Aber er haßte alle Leute, die zur Mutter kamen, besonders den Dicken, der immer vom Vater **sprach**. (hoh105)

Mas odiava toda a gente que visitava a mãe, sobretudo o gordo que **estava sempre a falar** no pai.

(34) Weil ich es ihm immerzu **vorwerfe**. (UmiTM244)

Porque **estou permanentemente a censurá-lo** por isso.

A perfrase aliada ao advérbio *sempre* ou *permanentemente* na tradução permite transmitir o significado de repetição constante, mas, pelo menos no caso de *immer* em (33), essa é uma opção do tradutor, uma vez que, sem outro contexto, seria também possível uma tradução sem perífrase: a alternativa *falava sempre* não sugere repetição constante, mas tem a leitura igualmente plausível de repetição em todas as ocasiões relevantes – por exemplo, em todas as visitas.

Um outro caso em que *estar a*+infinitivo não refere a parte intermédia de uma situação é o do exemplo seguinte:

(35) Ist sicher **gleich da**, versucht die Stimme mich zu beruhigen. (leb227)

Deve **estar a chegar**, procura tranquilizar-me a voz.

A interpretação de *gleich da sein* e *estar a chegar* é de um acontecimento que está de alguma forma em preparação e se realizará num futuro muito próximo, sendo a perífrase o equivalente português do advérbio de tempo alemão. Estes casos, envolvendo verbos que designam situações momentâneas, são explicados em estudos sobre o português como referentes ao processo de preparação da situação momentânea (cf. Cunha, 1998, p. 66 e Oliveira & Lopes, 1995, p. 110) e, em obras que comparam o português com o alemão, são ilustrados com exemplos como *Este muro está a cair – Diese Mauer steht kurz vor dem Einstürzen* (Schemann, 1982, p 29) ou *Mas deve estar por aí a aparecer – Aber er müsste bald/jeden Augenblick erscheinen* (Martins, 1982, p. 337).

Sobretudo na ausência de expressões adverbiais de tempo que apoiem o tradutor na sua decisão, quando os únicos indicadores para a escolha da forma verbal e o eventual uso da perífrase são contextuais, pode haver dúvidas sobre a interpretação e tradução mais adequadas, pelo que examinamos nesta parte final da secção alguns exemplos do *corpus* em que isso acontece. Por exemplo, na frase seguinte, o tradutor interpreta a forma de *Präsens trinken* como referente a uma situação que está a decorrer, provavelmente por ser dada a informação de que todos os colegas estão sentados no bar:

(36) Ich ging ins Hotel und hatte den Fahrstuhlknopf schon gedrückt, da fasste Vikram (...) mich am Ärmel und zog mich in die Hotelbar, wo sie alle saßen. »Wir **trinken** Jägermeister, Mann«, hatte er gesagt, als könnte ich als Deutscher da nicht Nein sagen. (dwin262)

Voltei para o hotel e já tinha carregado no botão do elevador quando o Vikram (...) me agarrou pelo braço e me puxou para o bar do hotel, onde já estavam todos sentados. — **Estamos a beber** Jägermeister, man —, foi o que ele disse, como se eu, como alemão, não pudesse recusar a proposta.

Embora nada indique que a opção do tradutor não foi correta, a frase da personagem é bastante ambígua, sendo possível interpretá-la como referente a uma ação planeada, que ainda irá ocorrer, já que o *Präsens* também é muitas vezes usado com significado de futuro – nesse caso, a tradução adequada seria através de uma outra perífrase verbal, *vamos beber*. Outra possibilidade ainda seria a de interpretar o verbo como referindo uma ação habitual do grupo em causa, sendo a frase um convite para se juntar ao grupo/atividade – neste caso, seriam traduções possíveis *bebemos* ou *costumamos beber*.

Uma outra dúvida que se pode colocar aos tradutores é a da escolha entre Pretérito Perfeito e Imperfeito com *estar a*+infinitivo para traduzir uma forma de *Präteritum*, como acontece no exemplo seguinte, para o qual encontramos no *corpus* duas versões portuguesas diferentes:

(37) *Aber ich war nicht in der Stimmung, auf eines der von Haderer bevorzugten Themen einzugehen oder gar ihn herauszufordern, sondern beugte mich zu Mahler hinüber, als hätte ich nichts gehört. § Mahler sagte leise etwas zu dem Fremden, und der antwortete, grade vor sich hinblickend, laut. (Umi329)*

Mas eu não estava com disposição para me embrenhar num dos temas favoritos de Haderer, nem para o desafiar; em vez disso inclinei-me na direcção de Mahler, como se nada tivesse ouvido. § Mahler **estava a dizer** qualquer coisa em voz baixa ao desconhecido, e este respondeu alto, olhando a direito, em frente. (TS)

Mas eu não estava com disposição para me meter num dos temas preferidos do Haderer nem sequer para o desafiar, antes me curvei na direcção do Mahler como se não tivesse ouvido nada. § O Mahler **disse** qualquer coisa em voz baixa ao estranho e ele respondeu em voz alta, olhando a direito à sua frente. (TM)

Qualquer uma das opções é compatível com as possibilidades de leitura do texto original, já que a língua alemã, nestes casos, não obriga a escolhas tão específicas como o português.⁶⁶ A escolha de Pretérito Imperfeito com *estar a*+infinitivo no primeiro caso poderá explicar-se como um esforço do tradutor no sentido de tornar a cadeia de acontecimentos mais lógica, ligando a ação de o narrador se inclinar a uma eventual tentativa de ouvir melhor o que Mahler já tinha começado a dizer.

Pode haver igualmente hesitações quanto ao uso da perífrase, mesmo não envolvendo alteração de tempo verbal, como acontece nestas duas versões portuguesas para a mesma frase alemã do *corpus*:

(38) *Ich spreche einfach von den Erfahrungen. (Umi137)*

Falo simplesmente das experiências. (TM)

Eu **estou** simplesmente **a falar** da experiência que tivemos. (TS)

Neste exemplo, as duas formas são praticamente equivalentes e não parece haver razões para optar por uma em detrimento de outra, mas noutros casos as opções

⁶⁶ Este e outros exemplos de ambiguidade e indicações contextuais contraditórias são comentados do ponto de vista da tradução alemão-português em Carecho (2007, pp. 330 e ss).

justificam-se por razões diversas, como pode ver-se nos exemplos que apresentamos em seguida. Em (39), a segunda versão poderá ser mais adequada, uma vez que a perífrase evita que *pensar* seja interpretado como expressão de opinião e torna mais claro que é uma atividade de pensamento que decorre em simultâneo com o movimento das mãos da personagem:

(39) Mahler sagte: »Wir sind heute nur drei Juden«, und er fixierte Friedl und mich. Friedl starrte ihn verständnislos mit seinen kugeligen wäßrigen Augen an und preßte seine Hände ineinander, wohl weil er **dachte**, daß er doch gar kein Jude sei, und Mahler war es auch nicht, sein Vater vielleicht, sein Großvater - Friedl wußte es nicht genau. (Umiz8)

O Mahler disse: «Hoje somos só três judeus», e olhou fixamente para o Friedl e para mim. O Friedl fitou-o com os seus olhos salientes e aguados sem compreender e apertou as mãos uma na outra, certamente por **pensar** que não era judeu nenhum, e o Mahler também não, talvez o pai, o avô - o Friedl não sabia ao certo. (TM)

Mahler disse: «Hoje só cá estamos três judeus», e olhou fixamente para mim e para Friedl. Friedl fitou-o sem compreender, com os seus olhos esféricos e aguados, e pôs-se a apertar as mãos uma na outra, decerto por **estar a pensar** que não era judeu e que Mahler também não, o pai dele talvez, o seu avô - Friedl, não sabia ao certo. (TS)

A expressão *sehen Sie*, em (40), tanto poderia ser traduzida com perífrase como sem ela (*Vê/Está a ver*):

(40) »Na, **sehen Sie**«, sagte die Piatkowska beim Auftragen der dampfenden Schüsseln (...). (ur399)

“Então, **está a ver**”, disse a Piatkowska ao trazer as tigelas fumegantes (...).

A vantagem da perífrase escolhida pela tradutora poderá ser evitar uma eventual ambiguidade entre as duas interpretações de *vê*, como 3.ª pessoa do Presente e 2.ª pessoa do Imperativo.

Registe-se ainda o caso de verbos como *viver*, em (23), aqui repetido como (41), com os quais a perífrase não é obrigatória, mas acentua o carácter recente ou temporário da situação referida (cf. Oliveira & Lopes, 1995, p. 107/8), o que justifica a opção do tradutor:

(41) Dann sah ich hinaus und dachte darüber nach, wie mechanisch dieser Ablauf geworden war, obwohl ich erst seit vier Tagen hier **wohnte**. (dwin285)

Depois olhei lá para fora e fiquei a pensar em como aquela sequência se tornara mecânica, apesar de só **estar a viver** aqui há quatro dias.

Por fim, são de referir formas de Pretérito Imperfeito com as quais o uso da perífrase é uma opção estilística, normalmente usada em linguagem coloquial, mas facultativa em contextos de registo literário como os dos exemplos seguintes, onde poderiam perfeitamente figurar os verbos simples *ouvía* e *dormía*:

(42) Aber dann merkte ich, daß dieser Mann mir gar nicht mehr **zuhörte** (...).
(UmiTM261)

Mas então notei que aquele homem já nem me **estava a ouvir** (...).

(43) (...) daß mein Telefon schon einmal geklingelt hat, in einer Winternacht mit Glatteis, gegen vier Uhr früh, das Kind **schlief** nebenan in seinem Zimmer.
(leb220)

(...) que o meu telefone já tinha tocado uma vez, numa noite de Inverno coberta de geada, por volta das quatro da manhã, a criança **estava a dormir** no quarto ao lado.

3. *Andar a*+infinitivo e os seus correspondentes no texto original alemão

A perífrase *andar a*+infinitivo refere, tal como *estar a*+infinitivo, situações em curso, mas concebe-as como realizadas de modo descontínuo (ou por repetição ou por segmentação) num intervalo de tempo alargado.⁶⁷ Quanto aos correspondentes desta expressão em alemão, as gramáticas e estudos específicos mencionam o mesmo tipo de expressões já indicado para *estar a*+infinitivo (cf., em (44), abaixo, um exemplo com a preposição *an*, embora com uma estrutura diferente da indicada anteriormente), eventualmente em frases contendo expressões adverbiais que remetem para um intervalo de tempo alargado, ou sendo este apenas implicitamente sugerido pela atividade em causa, como em (45):

(44) Ele anda a escrever um novo livro. Er schreibt an einem neuen Buch.
(Gärtner, 1998, p. 36)

(45) Ele anda a aprender português. Er lernt Portugiesisch. (Martins, 1982, p. 350)

No *corpus*, encontrámos unicamente sete exemplos de *andar a*+infinitivo, que correspondem ao que se acabou de descrever. As situações referidas em (46) e (47), *ser tratado por um médico e aprender a ler e a escrever*, estendem-se naturalmente no tempo e distribuem-se por diversas ocorrências individuais:

(46) Ich schätzte, er müsse ein Patient Mahlers sein oder jedenfalls ein Freund, der **sich** von ihm **behandeln ließ**. (UmiTM332)

Calculei que fosse um doente do Mahler ou, em qualquer caso, um amigo que **andasse a ser tratado** por ele.

(47) (...) er hatte Tata in der Schule kennengelernt, wo er lesen und schreiben **lernte**. (hoh++3)

(...) conhecera-a na escola onde **andava a aprender** a ler e escrever.

Em (48), é da situação global pintar um mapa do mundo numa parede e da

⁶⁷ Cf. Gärtner (1998, pp. 36-37), Martins (1982, pp. 350-351), Cunha (2013, pp. 608-609), Santos (1996, pp. 188 ss) e Carecho (2007, pp. 61-62), que menciona ainda a possibilidade de a situação referida por *andar a*+infinitivo não ser descontínua, desde que envolva movimento, dando o exemplo de casos como *Os miúdos andam=estão lá fora a jogar futebol*.

informação temporal explicitada no texto que inferimos que se trata de uma tarefa muito demorada e segmentada, adequada ao uso da perífrase na versão portuguesa:

(48) In fünf Jahren hatte Glum noch nicht ein Viertel der Welt fertig gemalt; (...) solange er **am** nördlichen Eismeer **herumpinselte**, hatte er auf einem Hocker stehen müssen (...). (hoh++2)

Em cinco anos, Glum ainda não conseguira pintar um quarto do mundo; (...) enquanto **andou a pintar** o Ártico, tinha de se pôr em cima de um banco (...).

No exemplo (49), a perífrase indica que se trata de uma repetição da situação correspondente ao verbo, uma interpretação que se baseia apenas no contexto, sem outros dados explícitos:

(49) Das bewies er auch in der Nacht, während der sie über das Feuer **sprangen**. (G111)

Foi também o que provou naquela noite em que **andaram a saltar** a fogueira.

Relativamente aos tempos verbais usados, em contraste com o que tínhamos verificado nos exemplos de *estar a*+infinitivo, as poucas ocorrências desta perífrase no *corpus* incluem formas de Pretérito Perfeito, além de Pretérito Imperfeito e conjuntivo.

4. *Ir a*+infinitivo e os seus correspondentes no texto original alemão

A perífrase *ir a*+infinitivo tem recebido bastante menos atenção do que as anteriores nos estudos sobre o tema, não sendo sequer mencionada na maior parte deles. Brocardo e Correia (2012, p. 124) indicam que a perífrase “marca uma deslocação orientada”, que pode visar uma fronteira (cf. (50), abaixo) ou não (cf. (51)), e dão exemplos como os seguintes, todos no Presente:

(50) Vai a rir até a casa.

(51) Vai a rir pelo caminho.

(52) Vai a ler (um livro).

São bastante semelhantes a estas as frases apresentadas em Costa (1976, p. 213), que também as associa à expressão de “an ideia of movement”, mas cita, paralelamente, outro tipo diferente de exemplos em que a ação referida não chega a realizar-se:⁶⁸

(53) Mas quando ia a pegar na pena para responder, o Leal protestou. (frase de Miguel Torga citada em Costa (1976, p. 213)

Também Barroso (1999, p. 363) apresenta exemplos do mesmo tipo, que agrupa sob o título “fase iminencial” (Barroso, 1999, p. 337):

⁶⁸ Nesta descrição, o autor reporta-se à *Syntaxe historique Portuguesa* de A. Epiphanyo da Silva Dias.

(54) Quando ia a sair, olhou para trás... (exemplo abreviado no original)

(55)... quando já se ia a retirar... (exemplo abreviado no original)

Ainda que estas situações envolvam algum tipo de movimento, sobretudo o segundo caso é compatível com uma continuação que indique que a pessoa esteve na iminência de se retirar (ou numa “fase iminencial”), mas não chegou a fazê-lo. O mesmo sucede nos exemplos seguintes, retirados de obras que contrastam o português e o alemão, onde se vê que as versões alemãs sugeridas vão no sentido desta interpretação:

(56) Íamos a entrar no eléctrico, quando apareceu um táxi. / Wir wollten schon in die Straßenbahn einsteigen, als ein Taxi auftauchte. (Gärtner, 1998, p. 38)

(57) Ich ging gerade heraus/war gerade dabei herauszugehen, als sie kam / Eu ia a sair quando ela chegou (Schemann, 1982, p. 122)

Em todos estes exemplos a perífrase está no Pretérito Imperfeito, Martins (1982, p. 346) e Schemann (1982, pp. 121-122) apresentam a perífrase nesta forma verbal e Gärtner (1998, p. 38) afirma que “das Bevorstehen einer Handlung kann durch *ir* nur im Imperfekt bezeichnet werden”. Trata-se, pois, de um uso de *ir* *a*+infinitivo com características diferentes do ilustrado em (50) a (52), acima, tanto na interpretação que recebe como na compatibilidade com diferentes formas verbais,⁶⁹ sendo que, dos autores mencionados, apenas Costa (1976, p. 213) considera ambos os usos.

Passando agora a descrever o *corpus* de tradução analisado, verifica-se a existência de apenas cinco exemplos, todos no Pretérito Imperfeito, mas com variação bastante visível que vai ao encontro das diferentes observações presentes na bibliografia. Dois dos exemplos são muito semelhantes aos que observámos no caso de *estar a*+infinitivo – aliás, um deles tem duas traduções, uma com *ir* a infinitivo e outra com *estar a*+infinitivo, esta já apresentada no exemplo (19), acima, e aqui repetida em (58), em conjunto com a tradução alternativa:

(58) Ich glaube, wir **lachten** über etwas, über uns selber wahrscheinlich, als wir die Tür aufstießen zum Extrazimmer. (UmiTM314)

Creio que **íamos a rir** de qualquer coisa, de nós próprios provavelmente, ao empurrarmos a porta do reservado.

Acho que nos **estávamos a rir**, provavelmente sobre nós próprios, quando abrimos a porta que dava para a sala reservada.

(59) (...) so daß er recht atemlos oben anlangte und einer Frau geradezu in die Arme lief, die, einen Eimer Wasser in den Abtritt zu entleeren, **eben** den Gang **überquerte**. (LE66,3)

de maneira que chegou lá acima mesmo sem fôlego e caiu direito nos braços de uma mulher que **ia precisamente a atravessar** o corredor para despejar um balde de água na retrete.

⁶⁹ Note-se que as frases (50) a (52) estão no Presente, mas poderiam também estar no Pretérito Perfeito, por exemplo.

Em ambos os casos, a versão alemã contém uma forma simples do verbo no Präteritum e uma expressão adverbial – a construção de subordinação com *als* em (58) e o advérbio *eben* em (59) –, que sugere a sobreposição das situações e, por isso, o uso do Pretérito Imperfeito e da perífrase na tradução. A diferença em relação aos exemplos com *estar a*+infinitivo parece residir no facto de o contexto envolver movimento: no primeiro caso, a situação de *lachen/rir* acontece durante uma deslocação das personagens e, no segundo, o próprio verbo *überqueren/atraversar* exprime esse movimento.

Os restantes exemplos são bastante diferentes dos anteriores no que respeita ao correspondente na versão alemã, porque neste caso é usado o verbo modal *wollen*:

(60) - »Nun«, sagte er, der schon am Fenster stand, und **wollte** die Hand **ausstrecken**, um hinzuweisen, aber da mußte er feststellen, daß weder von diesem Fenster aus, noch von sonst irgendeinem der Gangfenster (...) der große Platz (...) sichtbar war; (LE101)

- «Ora», disse ele, que já estava junto à janela e **ia a estender** a mão para apontar, mas foi forçado então a verificar que nem desta janela nem de qualquer das janelas do corredor (...) se podia ver o grande pátio (...)

(61) Er ging in sein Zimmer und **wollte** Martin **wecken**, aber er war schon wach. (hoh631)

Foi para o quarto, e **ia a acordar** Martin quando viu que ele já estava desperto.

Ao contrário do que acontecia nos exemplos anteriores, verificamos que nestes o contexto não tem de envolver movimento. Outra diferença entre os dois conjuntos de exemplos reside no facto de, em (58) e (59), as situações designadas pelo verbo se realizarem, pelo menos parcialmente (realizaram no caso de rir e parcialmente no caso de atravessar o corredor, já que a mulher interrompe a deslocação para uma conversa com a personagem masculina que acaba de chegar), enquanto nos exemplos com *wollen* no texto original parece existir apenas a intenção e/ou preparação para realizar uma ação que não chega a acontecer ou mal se inicia.⁷⁰

5. Ir +gerúndio e os seus correspondentes no texto original alemão

A perífrase *ir*+gerúndio refere uma situação que decorre de forma prolongada e gradual,⁷¹ situação essa que pode ser a que é referida pelo verbo e pelos seus complementos (cf. (62), abaixo) ou uma repetição dela (cf. (63)). Esta construção

⁷⁰ Esta, e apenas esta, é igualmente a leitura de uma outra perífrase semelhante que se encontra no *corpus* e que é mencionada na bibliografia (sobretudo contrastiva, cf. Schemann 1982, p. 122, Gärtner 1998, p. 38), nomeadamente *ir para*+infinitivo:

Foi para pegar no canivete, mas de novo a corda lhe lacerou a carne levemente. (G10)

Er **griff** nach seinem Messer, aber wieder schnitt die Schnur sanft in sein Fleisch.

Andreas estava fatigado e **ia para se sentar** num dos cavaletes (...). Mas como o seu guia (...) continuou a andar imperturbável, (...) sentou-se apenas por um momento (...). (LE166)

Andreas war ermüdet und **wollte sich** auf eines der Gestelle **setzen** (...). Aber da sein Führer (...) unbeirrt weiterschritt (...) setzte er sich bloß für einen Augenblick (...).

⁷¹ Cf. Gärtner (1998, p. 36), Martins (1982, p. 347), Schemann (1982, p. 365s), Barroso (2011, p. 3612).

assemelha-se às perífrases *estar a*+infinitivo e *andar a*+infinitivo por omitir qualquer dado sobre o fim da situação, mas distingue-se delas por poder incluir o início da situação (cf. (64)):⁷²

(62) **Eles vão crescendo** (...) sie **wachsen und wachsen** (...) (Schemann, 1982, p. 118)

(63) Aos poucos as discussões **foram cessando**. (...) **Allmählich gingen** die Diskussionen **zu Ende**. (Gärtner. 1998, p. 36)

(64) Se não se importa, **vamos andando**... Wenn Sie einverstanden sind, dann **gehen** wir **jetzt so langsam** (Martins, 1982, p. 347)

De acordo com os exemplos anteriores, na língua alemã correspondem a *ir*+gerúndio diferentes estruturas com o valor de progressividade, com destaque para expressões adverbiais como as sublinhadas.

Foi esta a tendência que pudemos confirmar no *corpus* que analisámos. Num total de 45 ocorrências de *ir*+gerúndio, a grande maioria – 34 – contém expressões adverbiais que de algum modo contribuem para a interpretação de situação que se desenvolve gradualmente, como acontece nos seguintes exemplos, onde sublinhámos as expressões adverbiais alemãs e portuguesas:⁷³

(65) **Allmählich gewöhnte** ich mich an meine Sehstörung (...). (zs89)

Pouco a pouco fui-me habituando ao meu distúrbio ocular (...).

(66) **Langsam läuft** es Richtung Abfluß. (Ieb177)

Lentamente, vai escorrendo em direcção ao ralo.

(67) Nach ein paar Schritten über einen von dicken Wurzeln durchzogenen Weg umfing mich kühles, zerfließendes Grün, in dem ich erst **nach und nach** kleine weißschäumende Inseln **wahnahm**, blühende Sträucher, Spiraea vielleicht oder falscher Jasmin. (zs125)

Após alguns passos num caminho atravessado por grossas raízes, rodeou-me um verde fresco, difluente, no qual só **aos poucos me fui apercebendo** de pequenas ilhas de espuma branca, arbustos em flor, filipêndula talvez, ou falso-jasmim.

(68) Luise erinnerte sich an die voluminös frisierten Gestalten, bei denen sie abends zum Dinner eingeladen waren, Ehefrauen aus Frankfurt oder München, deren Männer **Ehejahr um Ehejahr** tiefer in der Arbeit **versanken**. (gmbh493)

Luise recordava-se dos penteados altos e armados das senhoras que os convidavam para jantar. Esposas nascidas em Frankfurt ou Munique e maridos que se **iam afundando** cada vez mais, **ano após ano**, no trabalho.

⁷² Cf. também Brocardo & Correia (2012, p. 123).

⁷³ Os exemplos do *corpus* confirmam a indicação de Barroso (2009, p. 3612) segundo a qual esta perífrase se combina frequentemente com expressões adverbiais graduais. Não podemos, no entanto, confirmar a ideia do predomínio dos verbos reflexos com esta perífrase: em 45 ocorrências, só 12 são de verbos reflexos.

Neste último exemplo há uma intensificação da situação, sugerida pelo advérbio *tiefer* e traduzida por *cada vez mais*. Esse tipo de meios de expressar intensificação é comum a outras ocorrências da perífrase, como as seguintes:

(69) Er weinte heftig und lange, bis das Lachen nebenan ferner **klang**, immer ferner (...). (hoh214)

Chorou desabalada e longamente até que a risada ao lado se **foi tornando** cada vez mais distante, mais distante.

(70) Große Häuser, Grundstücke, die immer kleiner wurden, je näher wir der Stadt **kamen**. (dwin269)

Grandes prédios, terrenos, cada vez mais pequenos à medida que nos fomos aproximando da cidade.

(71) Doch das Gefühl der Größe, das sein Vater Justus ihm beigebracht hatte, **war mit den Jahren** für Kurt senior zu einem stetig wachsenden Vakuum **geworden**. (gmbh410)

No entanto, a noção de grandeza que o pai Justus inculcara no filho **foi-se transformando**, ao longo dos anos, num vazio cada vez mais profundo.

E também o participio presente usado como adjetivo transmite a mesma ideia de aumento de intensidade que é traduzida através de *ir*+infinitivo:

(72) Ihre Hoffnung war die **zunehmende** Kühle. (G173)

A esperança dela era o friume que **ia aumentando**.

Por vezes, não se trata da evolução de uma única situação, mas de uma repetição continuada, assinalada por expressões adverbiais como as sublinhadas nos exemplos seguintes:

(73) (...) er bezog dort das höchste mögliche Gehalt und er **erhielt in gemessenen Abständen** sämtliche Ehrungen, Preise und sogar Medaillen, die Land und Stadt zu vergeben hatten (...). (UmiTS61)

(...) ganhava o vencimento mais alto da tabela e **ia recebendo de tempos a tempos, regularmente**, todas as condecorações, prémios e até mesmo medalhas que o país e a cidade tinham para conceder (...).

(74) (...), aber dann fing sie an, ihn auszufragen, und er sagte nichts und fuhr nie mehr zu ihr, denn auch sie sprach, wie die Leute sprachen, die unter der Eisdecke sprachen: Keusche Seele und reines Herz - und zwischen durch fragte sie nach Leo, nach Karl und Gert und murmelte kopfschüttelnd (...). (hoh347,1)

(...) mas depois ela começou a fazer-lhe perguntas e ele não dizia nada e nunca mais lá foi, pois ela dizia o que diziam as pessoas que falavam debaixo da camada de gelo: alma casta e coração limpo - e, entretanto, ia fazendo perguntas acerca de Leo, Karl e Gert, e murmurava abanando a cabeça (...).

Neste tipo de exemplos, em que as expressões adverbiais marcam a repetição de situações, a perífrase pode, na verdade, ser substituída por uma forma verbal simples: por exemplo, em (74), *fazia perguntas* seria suficiente para traduzir a versão

alemã, sendo a repetição marcada pelo Pretérito Imperfeito e pelo plural. O exemplo (73) tem até uma outra versão portuguesa em que, no lugar de *ia recebendo de tempos a tempos*, a tradutora optou por *recebia a intervalos comedidos*.⁷⁴ O tempo verbal é relevante para esta possibilidade de optar ou não pela perífrase, como se vê se compararmos estas versões simples ou a de (70), acima – *à medida que nos aproximávamos* – com a de (71): *transformou-se, ao longo dos anos, num vazio cada vez mais profundo*. O Pretérito Perfeito simples desta última versão não se harmoniza tão bem com a gradação veiculada pela expressão adverbial como a forma perifrástica com *ir+gerúndio*, ao contrário das formas de Pretérito Imperfeito mencionadas acima. Por outro lado, mesmo com um verbo no Pretérito Imperfeito, a perífrase pode ser necessária em casos como o seguinte, para que se obtenha o efeito invulgar de o verbo pontual *morrer* exprimir um acontecimento gradual:

(75) Unter der Woche verkaufte er Schmuck in einem Warenhaus in Downtown Manhattan, seine breiten Finger ruhten auf dem Glas, unter dem die Steine und Ringe lagen, und während die Damen mit ihren langen Händen die Schmuckstücke griffen, **starb** Willy jeden Tag ein wenig mehr, ertrug den Geruch der Klimaanlage nicht, vergaß in die Kirche zu gehen. (gmbh420)

Durante a semana, vendia jóias numa loja da Downtown Manhattan, os dedos grossos pousados nas vitrinas que albergavam pedras e anéis. Enquanto as mãos compridas das senhoras examinavam as jóias, Willy **ia morrendo aos poucos, dia após dia**. Não suportava o cheiro da calefação e esquecia-se do serviço religioso.

Embora não em grande quantidade, o *corpus* inclui ainda ocorrências de *ir+gerúndio* que não são condicionadas por quaisquer expressões adverbiais contidas no texto original, mas onde a leitura de repetição sucessiva ou prolongamento da situação resulta unicamente da interpretação global do contexto:

(76) Da in des Witwers Notizen polnische und deutsche Schreibweisen willkürlich wechseln, **folge** ich seinen unentschlossenen Benennungen, sage nicht Brama Oliwska, sondern (...). (ur185)

Como nos apontamentos do viúvo as grafias polaca e alemã se alternam arbitrariamente, **vou seguindo** as suas denominações hesitantes, não digo Brama Oliwska, mas sim (...).

(77) Auf dem Wege zum Fluß **hörte** er die Schritte der Nacheilenden hinter sich, der Zuschauer, der Seiltänzer, des Zirkusbesitzers und am längsten die der Frau. (G268)

A caminho do rio **ia ouvindo** os passos dos que se apressavam no seu encalço, dos espectadores, dos funâmbulos, do dono do circo e, por mais tempo que todos os outros, os da mulher.

(78) Ein langer, dennoch kurzweiliger Fußweg, denn die Witwe **unterteilte** ihn,

⁷⁴ Veja-se também, na secção 2, o comentário feito a propósito do exemplo (18), onde é ilustrada a possibilidade de suprimir a expressão adverbial na versão portuguesa, uma vez que a função de marcar a sobreposição temporal é assumida pela forma de Pretérito Imperfeito, sem necessidade de recorrer a uma perífrase.

indem sie erklärend in knappen, alles verknappenden Sätzen sprach und ab und an ihr Glockenvogelgelächter entließ. (ur162)

Um longo caminho, contudo de curta duração, uma vez que a viúva o **foi entrecortando** com esclarecimentos nas suas frases curtas que tudo reduziam, soltando a espaços o seu riso de cotovia.

(79) Kein offenes Tor gab den Zugang frei. Sie **liefen** den vom Gebüsch durchwachsenen Zaun entlang. (ur189)

Não havia um portão aberto que permitisse a entrada. **Foram andando** ao longo da vedação entretecida no emaranhado de buxo.

Apesar da ausência de elementos adverbiais que reforcem a leitura de repetição ou prolongamento, também aqui há casos em que a perífrase poderia ser substituída por uma forma verbal simples: facilmente nos dois primeiros exemplos, com as formas de Presente e Pretérito Imperfeito *sigo* e *ouvía*, mais dificilmente no caso do Pretérito Perfeito dos dois últimos exemplos, mas sobretudo para a leitura de repetição de (78). A frase (80), abaixo, é outro exemplo do efeito da perífrase com uma forma de Pretérito Perfeito, transformando uma única decisão de *ficar*, ou não ir embora, numa série de momentos em que as personagens poderiam ter terminado a sua conversa e saído, mas não o fizeram:

(80) Das Paar **blieb**. Ihr Friedhofsgespräch kannte kein Ende. Schließlich fanden sie eine gußeiserne Bank, der es gelungen war, mit dem Efeu zu überdauern. (ur267)

O par **foi ficando**. A sua conversa de cemitérios não tinha fim. Acabaram por dar com um banco de ferro fundido que conseguira sobreviver à hera.

Por fim, é de mencionar que não foram encontrados no *corpus* exemplos de um uso muito especial desta perífrase, possível apenas no Pretérito Imperfeito, com uma interpretação diferente da que analisámos: a de que algo, tipicamente não intencional, quase aconteceu, mas não chegou a verificar-se. Esta variante de *ir+infinitivo* tem um equivalente bastante específico na língua alemã, *jemand hätte fast/beinahe etwas getan* (cf. Schemann, 1982, p. 39, 121), e é exemplificada abaixo, com uma frase portuguesa com correspondente alemão que retirámos de Martins (1982, p. 348):

(81) No meio do quarto **ia caindo** porque havia dois meses que não dava um passo. / In der Mitte des Zimmers **wäre** sie **beinahe gefallen**, weil sie seit 2 Monaten keinen Schritt getan hatte.

4. Considerações finais

Ao analisarmos o *corpus* de tradução e ao compararmos os resultados com as traduções e descrições das perífrases verbais por diferentes autores, tornou-se evidente que as correspondências das perífrases nos textos alemães são muito mais variadas do que os estudos e os dicionários sugerem. O caso de *estar a+infinitivo* é um exemplo flagrante, pois não só foram encontradas correspondências diferentes, como aquelas que eram indicadas na bibliografia revelam ter no *corpus* uma presença

residual ou mesmo nula. No que respeita a *estar* *a*+infinitivo, a frequência de formas de Presente e Pretérito Imperfeito mostra que esta perífrase desempenha um papel importante na combinação destes tempos verbais com predicados não estativos. A análise dos exemplos evidencia igualmente a importância das expressões adverbiais do texto alemão na sinalização de contextos em que há que usar (Pretérito Imperfeito e) a perífrase, assim como a importância da análise do contexto em geral, já que em muitos casos não há marcas linguísticas específicas.

A análise do contexto revela-se também um fator crucial nas decisões sobre o uso das restantes perífrases estudadas, em particular de *andar* *a*+infinitivo, que é muito condicionada pelas características da situação referida pelo verbo e pelas indicações contextuais sobre a duração da situação. No caso de *ir* *a*+infinitivo, o corpus mostra que a maior parte das descrições existentes é limitada, abarcando apenas parcialmente a realidade do uso da perífrase. Pelo contrário, no caso de *ir*+gerúndio, os dados do corpus não abrangem um uso específico descrito na bibliografia. O que a análise dos exemplos mostra é que esta é uma perífrase de uso muito guiado pelas expressões adverbiais e outras marcas linguísticas de desenvolvimento gradual no texto original, ainda que haja também exemplos de uso em que apenas o contexto motiva a decisão de uso da perífrase por parte do tradutor.

Num balanço global, podemos dizer que a análise do corpus proporciona uma visão muito mais realista, detalhada e complexa dos correspondentes das perífrases verbais estudadas nos textos alemães, incluindo os casos que não surgem normalmente nos exemplos criados para os estudos sobre o assunto, os de ambiguidades e dúvidas sobre a tradução mais adequada.

Esperamos que o material apresentado possa ser usado para chamar a atenção dos alunos de tradução para este recurso que eles têm à disposição na língua portuguesa, evitando a sua sub-representação em traduções, ainda que seja eventualmente relevante também mencionar a necessidade de evitar o problema oposto, o da sobrerrepresentação.⁷⁵ Na verdade, a acumulação de perífrases nem sempre é tão bem-sucedida como no título deste artigo, podendo ocorrer casos como o seguinte, em que a formulação melhoraria significativamente se fosse usada apenas uma das perífrases em causa:

(82) Jedenfalls war die Witwe schon zur Stelle, als der Witwer anstieß, stolperte, doch nicht zu Fall kam. (ur3)

Em todo o caso, a viúva já se encontrava no seu posto, quando o viúvo deu uma topada, cambaleou, mas acabou por não chegar a cair.

Referências

- Almeida, J. (1978). *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo*. São Paulo: ILHPA-HUCITEC.
- Alzamora, H. (2018). *As Perífrases Verbais no Português Europeu Contemporâneo* Tese

⁷⁵ Cf. a nota 51, acima.

- de Doutoramento não publicada. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/35961>.
- Baker, M. (1993). Corpus Linguistics and Translation Studies — Implications and Applications. In M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (Ed.), *Text and Technology* (pp. 233-250). Filadélfia/Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.
- Barroso, H. (1994). *O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo: visão funcional / síncronica*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, H. (1999). Das perífrases verbais e/ou dos complexos verbais perifrásticos enquanto meio de expressão privilegiado de alguns valores aspectuais e-ou tempo-aspectuais em português. *Diacrítica*, 13-14, 331-387.
- Barroso, H. (2007). *Para uma gramática do aspecto no verbo Português*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7987>
- Brocardo, M. T. L., & Correia, M. C. A. A. N. (2012). Ir + gerúndio em português – aspetos síncronicos e diacrónicos. *Textos Seleccionados do XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 121-135). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Carecho, J. (2007). *Tempos verbais do passado e do presente em português e alemão* Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra.
- Costa, A. (1976). Periphrastic verbal expressions in Portuguese. In J. Schmidt-Radefeldt (Ed.), *Readings in Portuguese Linguistics* (pp. 187-243). Amesterdão/ Nova Iorque/Oxford: North-Holland.
- Cunha, L. F. (2013). Aspeto. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (Org.), *Gramática do português, vol. 1* (pp. 585-619). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, L. F. (1998). *As construções com progressivo em português: uma abordagem semântica*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Porto.
- Eskola, S. (2004). Untypical Frequencies in Translated Language: a Corpus-Based Study on a Literary Corpus of Translated and Non-Translated Finnish. In A. Mauranen & P. Kujamäki (Eds.), *Translation Universals – Do They Exist?* (pp. 83-99). Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Gärtner, E. (1998). *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Johnen, T. (2003). *Die Modalverben des Portugiesischen (PB und PE)*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Malmkjær, K. (2012). Translation Universals. In K. Malmkjær & K. Windle (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0007
- Malmkjær, K. (2018). Theories of linguistics and of translation and interpreting. In K. Malmkjær (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics* (pp. 14-30). Oxford: Oxford University Press.
- Martins, M. T. H. S. (1982). *Portugiesische Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Meyer-Hermann, R. (1978). Zu den „Verbalperiphrasen“ im heutigen Portugiesisch. *Aufsätze zur portugiesischen Kulturgeschichte*, 15, 204-226.
- Oliveira, F. & Lopes, A. (1995). Tense and Aspect in Portuguese. In R. Thieroff (Ed.), *Tense Systems in European Languages II* (pp. 95-115). Tübingen: Niemeyer.

- Peres, J. A. (1993). *Towards an Integrated View of the Expression of Time in Portuguese*, Cadernos de Semântica, 14. Universidade de Lisboa.
- Rousseau, A. (2005). Les périphrases verbales dans quelques langues européennes: Emergence d'un système aspectuel en allemand. In H. Shyldkrot & N. Le Querler (Eds.), *Les Périphrases Verbales* (pp. 13-26). Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Santos, D. (1996). *Tense and aspect in English and Portuguese: A contrastive semantical study*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Técnica de Lisboa.
- Schemann, H. (1982). *Die Definitionskriterien der Verbalperiphrasen*. Tübingen: Niemeyer.
- Tirkkonen-Condit, S. (2004). Unique items – over- or under-represented in translated language? In A. Mauranen & P. Kujamaki (Eds.), *Translation Universals – Do they exist?* (pp. 177-184). Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Studies – and beyond*. Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.

Fontes do corpus:

- [DWIN] = Magnusson, K. (2010). *Das war ich nicht* [e-book] (pp. 3-48). München: Verlag Antje Kunstmann.
- Magnusson, K. (2014). Eu não fui (Fragmento de romance). In Goethe-Institut Portugal (Ed.), *Transliterata – A literatura alemã contemporânea em tradução* (pp. 38-45; tradução de João Bouza da Costa). Lisboa: Goethe-Institut Portugal.
- [G] = Aichinger, I. (1978). Der Gefesselte. In I. Aichinger, *Meine Sprache und ich* (pp. 7-19). Frankfurt a. Main: Fischer.
- Aichinger, I. (1984). O amarrado. In L. Scheidl (Ed.), *Novas histórias com tempo e lugar* (pp. 93-104; tradução de Maria António Hörster). Porto: Afrontamento.
- [GMBH] = Bossong, N. (2012). *Gesellschaft mit beschränkter Haftung* [e-book] (pp. 310-333, 344-365). München: Carl Hanser Verlag.
- Bossong, N. (2014). Sociedade de Responsabilidade Limitada (Fragmento de romance). In Goethe-Institut Portugal (Ed.), *Transliterata – A literatura alemã contemporânea em tradução* (pp. 75-88; tradução de Gilda Lopes Encarnação). Lisboa: Goethe-Institut Portugal.
- [HOH] = Böll, H. (1961). Haus ohne Hüter. (pp. 45-122). Frankfurt/M., Berlin: Ullstein.
- Böll, H. (s. d.). *Casa indefesa*, 3.^a ed (pp. 57-183; tradução de Jorge Rosa). Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- [LE] = Broch, H. (1980). Eine leichte Enttäuschung. In H. Broch, *Kommentierte Werkausgabe* (Vol. 6, pp. 127-144). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Broch, H. (1984). Uma ligeira decepção. In L. Scheidl (Ed.), *Novas histórias com tempo e lugar* (pp. 19-32; tradução de António Sousa Ribeiro). Porto: Afrontamento.
- [LEB] = Wagner, D. (2013). *Leben* [e-book] (pp. 19-31, 149-156, 215-226, 557-562). Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Wagner, D. (2014). Vida (Fragmento de romance). In Goethe-Institut Portugal (Ed.), *Transliterata – A literatura alemã contemporânea em tradução* (pp. 7-17; tradução de Helena Topa). Lisboa: Goethe-Institut Portugal.

- [UMI] = Bachmann, I. (1962). *Unter Mördern und Irren*. In I. Bachmann, *Das dreissigste Jahr* (pp. 105-141). München: Piper.
- [TM] = Bachmann, I. (1984). No meio de assassinos e de loucos. In L. Scheidl (Ed.), *Novas histórias com tempo e lugar* (pp. 139-158; tradução de Idalina Aguiar de Melo). Porto: Afrontamento.
- [TS] = Bachmann, I. (1988). Entre loucos e assassinos. In I. Bachmann, *Trinta anos* (pp. 87-116; tradução de Leonor Sá). Lisboa: Relógio d'Água.
- [UR] = Grass, G. (1992). *Unkenrufe* (pp. 7-41). Göttingen: Steidl.
- Grass, G. (1994). *Mau Agoiro* (pp. 11-43; tradução de Maria Antonieta C. Mendonça). Venda Nova: Bertrand.
- [ZS] = Moran, M. (2013). *Zwischenspiel* [e-book] (pp. 3-59). Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Moran, M. (2014). Intermezzo (Fragmento de romance). In Goethe-Institut Portugal (Ed.), *Transliterata – A literatura alemã contemporânea em tradução* (pp. 56-73; tradução de Maria Antónia Amarante). Lisboa: Goethe-Institut Portugal.

Tradução Sob Investigação: uma proposta metodológica para o ensino da tradução no contexto do ensino superior

Fernando Ferreira Alves

falves@ilch.uminho.pt
Universidade do Minho
Portugal

Resumo

Partindo do conceito dos Estudos do Tradutor (Chesterman, 2009), a presente comunicação recorre à metáfora da “pegada tradutológica” para apresentar uma proposta metodológica de análise dos fenómenos tradutórios decorrente de um projeto pedagógico designado TSI_UMinho: “Tradução Sob Investigação”, desenvolvido no âmbito da unidade curricular Tradução Especializada I e II do último ano da licenciatura em Línguas Aplicadas da Universidade do Minho. Assumindo como referência a análise das dinâmicas associadas à circulação das traduções, a proposta apresentada centra-se na didática e no ensino da tradução, tendo como base os princípios desenvolvidos para uma aprendizagem ativa, colaborativa e transcultural orientada para contextos e enquadramentos profissionais segundo o modelo socioconstrutivista de Kiraly (Kiraly, 1995, 2000 e 2013; Way, 2008). Será apresentada uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa ancorada no domínio dos Estudos Descritivos de Tradução, destinada a mapear e avaliar a circulação dos produtos traduzidos e, em simultâneo, capaz de detetar a “pegada” do tradutor, inserida no ecossistema tradutológico de destino (Cronin, 2017).

Palavras-chave: Ensino/Didática da Tradução; Sociologia da Tradução; Socioconstrutivismo; Estudos Descritivos de Tradução.

Abstract

Starting from the concept of Translator’s Studies (Chesterman, 2009), the present paper resorts to the metaphor “translational footprint” to present a methodological proposal for the analysis of translational phenomena that stemmed from a pedagogical project named TSI_UMinho: “Translation Under Investigation, developed within the course Specialised Translation I and II in the last year of the bachelor’s degree in Applied Languages in the University of Minho. Based on the analysis of the dynamics associated to the circulation of translations, the proposal focuses on the didactics and teaching of translation, taking into account the principles developed by active, collaborative and transcultural learning directed to professional context and frameworks according to the socioconstructivist model by Kiraly (Kiraly, 1995, 2000 and 2013; Way, 2008). We will present a qualitative and quantitative methodological approach, anchored on the circulation of translated products and, at the same time, capable of detecting the translator’s footprint, within the translational target system (Cronin, 2017).

Keywords: Teaching/Didactics of Translation; Sociology of Translation; Socioconstructivism; Descriptive Translation Studies.

1. Introdução e âmbito

Com base no conceito dinâmico e operacional dos Estudos do Tradutor, tradução da sutil, embora pertinente, subversão, introduzida na designação de Toury através da referência à noção de “Translator Studies” (Chesterman, 2009), em particular nos seus diferentes níveis e processos de implementação, recorre-se à metáfora da “pegada tradutológica” para apresentar uma proposta metodológica de análise dos fenómenos tradutórios decorrente de um projeto pedagógico designado *TSI_UMinho: Tradução Sob Investigação (A Tradução que nos Rodeia)*. Desenvolvido no âmbito da unidade curricular (UC) Tradução Especializada I e II do 3.º e último ano da licenciatura em Línguas Aplicadas (LA) da Universidade do Minho, o projeto envolve aproximadamente 50 alunos por ano/semestre académico, incluindo ainda alunos Erasmus e alunos internacionais, com possibilidade de extensão no contexto dos estudos pós-graduados.

O presente artigo centra-se na didática, formação e ensino da tradução tendo como pedra angular os princípios desenvolvidos para uma aprendizagem ativa, colaborativa e transcultural orientada para contextos e enquadramentos profissionais, de acordo com o modelo socioconstrutivista de Donald Kiraly (Kiraly, 2000 e Kiraly et al., 2013), contando ainda com os contributos de Catherine Way (2009). A abordagem proposta contribui para a sensibilização dos alunos face às problemáticas relacionadas com as dinâmicas, fluxos e processos associados à prática da tradução. Em simultâneo, possibilita a respetiva capacitação e desenvolvimento das necessárias competências reflexivas direcionadas para a tomada de consciência e análise da multiplicidade dos produtos traduzidos no nosso quotidiano (Kiraly et al., 2013).

Em termos de estrutura, descrever-se-á genericamente uma proposta metodológica qualitativa e quantitativa alicerçada na área científica dos Estudos Descritivos de Tradução, destinada a cartografar e avaliar a circulação dos produtos traduzidos. Simultaneamente, esta proposta permitirá a deteção da “pegada” produzida através da ação dos múltiplos agentes da tradução, inscrita no ecossistema tradutológico de destino (Hostová, 2016 e Cronin, 2017), enquanto plataforma dinâmica para o estabelecimento e análise de relações sistémicas entre línguas e culturas.

O presente artigo terá a seguinte apresentação. Numa primeira parte, será apresentado o respetivo referencial teórico e metodológico utilizado, seguindo-se a forma como o modelo proposto foi implementado e operacionalizado. Serão igualmente apresentados os resultados obtidos ao nível dos vários projetos desenvolvidos, concluindo-se o presente trabalho com a indicação das conclusões registadas, bem como principais linhas de investigação e desenvolvimento futuro.

2. Referencial teórico e metodológico

“Translations around us” foi o original título atribuído por Leena Salmi a um estudo desenvolvido em 2010, na Universidade de Turku, Finlândia, destinado a identificar a percentagem e a quantidade de traduções que nos rodeiam. É esta abordagem que serve de base para o modelo metodológico de ensino de tradução aqui apresentado, adotado no âmbito da UC de Tradução Especializada I e II da licenciatura em LA.

TSI_UMinho Tradução Sob Investigação/As Traduções que nos Rodeiam (nome por nós utilizado para descrever o projeto/processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas aulas) foi a designação dada à proposta metodológica, ancorada no domínio dos Estudos Descritivos de Tradução, destinada a cartografar e a avaliar a circulação dos produtos traduzidos em contexto nacional e, em paralelo, possibilitar a deteção da “pegada” do tradutor inserida no ecossistema tradutológico de destino (Hostová, 2016 e Cronin, 2017). Para a definição de ecossistema tradutológico socorremo-nos da metáfora apresentada por Hostová do “texto-como-organismo”, tecendo e urdindo uma rede de relações com o ambiente à sua volta, contribuindo para a criação, sustentação e equilíbrio do ecossistema do qual faz parte, contribuindo para a diversidade, enriquecimento, alargamento e expansão dinâmicos dos seus elementos, enquanto elemento vivo e orgânico (Hostová, 2016, pp. 74-75). Em articulação direta com a noção de Eco-Tradução proposta por Michael Cronin (2017), retomamos ainda o conceito de ecologia como questão central associada à preservação, sustentabilidade e sobrevivência das sociedades culturais e línguas, na perspetiva do Antropoceno. Por pegada tradutológica, entendemos as referências que vão sendo implantadas na superfície do texto e, de modo mais profundo, inscritas na língua, cultura e sistema alvo, como marca identitária, que nos permitem traçar um percurso e genealogia, acompanhando o trajeto, escolhas e identidade do tradutor, em articulação estreita com as dinâmicas e fluxos que acompanham a circulação, inscrição e receção dos textos na cultura de chegada

Pretende-se, com efeito, adaptar o estudo feito por Leena Salmi à realidade e ao contexto portugueses, no sentido de obter dados qualitativos e quantitativos sobre as expectativas, atitudes, conceções e perceções dos alunos, agentes e indivíduos em torno do fenómeno da tradução através da análise dos textos traduzidos encontrados no contexto do seu dia-a-dia, circunscritos a um determinado tempo e contexto específicos. Em última instância, é igualmente possível promover a reflexão crítica dos estudantes em torno das questões associadas à circulação, transmissão e disseminação da cultura e conhecimento através dos produtos traduzidos, tomando consciência do papel, importância e dimensão da tradução nas suas vidas.

Partindo do modelo apresentado por Salmi (2010) para o mapeamento da circulação das traduções na sociedade, a proposta é ainda complementada através de outros recursos, ferramentas e abordagens metodológicas, nomeadamente graças à incorporação do esquema sintético para análise e descrição de traduções proposto por Lambert e van Gorp (1985). Em “On describing translations” (1985), Lambert e van Gorp sugerem uma metodologia descritiva e interdisciplinar, suscetível de trabalhar com esquemas comunicacionais mais abrangentes no âmbito da descrição das traduções como forma de detetar essa complexa rede de relações entre os sistemas literários e que contém, na sua essência, os parâmetros básicos característicos dos fenómenos de tradução.

O modelo prevê 4 níveis de análise, nomeadamente dados preliminares, nível de análise micro, nível de análise macro e contexto sistémico, pelo que o mesmo pode ainda ser eventualmente complementado e enriquecido através do recurso e aplicação das propostas descritas posteriormente por Kovala (1996) e Tahir Gürçağlar (2002) de análise e descrição através de elementos textuais e paratextuais.

Este aparato teórico e metodológico permite a tomada de consciência, por parte dos alunos envolvidos no último ano de uma licenciatura de cariz essencialmente generalista, acerca dos fenómenos, realidades e papel estratégico da tradução nas suas vidas, para além de introduzir alguns conceitos essenciais no domínio dos Estudos de Tradução. Falamos, em concreto, da perceção das realidades e repertórios sociolinguísticos, contacto com as noções de normas e habitus (Bourdieu 1985), perceção das diferenças culturais e sua manifestação em termos linguístico-textuais, deteção das redes e dinâmicas relacionais, consciência do processo de tradução, estratégias e processos de tomada de decisão, familiarização com os diferentes géneros e tipologias textuais e respetivos contextos de produção, permitindo o estabelecimento de relações entre normas e o processo de trabalho/decisão do tradutor, estatuto e visibilidade, bem como as múltiplas faces e manifestações da profissão.

Por último, servimo-nos do formato e modelo metodológico apresentado em “Contextos sociais de edição e de leitura da coleção *Livros RTP-Verbo. Percursos de livros e de leitores, 1970-2005*”, por Margarida Lima de Faria e Ana Margarida Campos (2005, 2007), na qualidade de investigadoras oriundas “respectivamente das áreas da sociologia e da antropologia, algo que se revelou extremamente frutuoso” (2005, p. 9). Em última instância, esta abordagem permite proceder “à problematização dos diversos passos do processo de tradução, nomeadamente fontes de pesquisa, definição do corpus e composição de registos (Seruya, 2009, p. 9), identificação e composição de registos, com base em dados qualitativos e quantitativos (*ibid.*, p. 72).

3. Implementação

Partimos, essencialmente, de uma abordagem interdisciplinar, que permite conjugar técnicas e modelos de investigação qualitativos e quantitativos, recorrendo a algumas das ferramentas utilizadas no âmbito das Ciências Sociais para analisar a tradução como um fenómeno social e discursivo, numa perspetiva sociológica e etnográfica.

Nesse sentido, os alunos são confrontados, desde o início, com a noção de que a tradução, enquanto “produto cultural simbólico” (Bourdieu, 1985; Even-Zohar, 1990; Toury, 1995), é o resultado da aplicação de um saber profissional ao serviço de processos e produtos socialmente enquadrados em sistema(s) de rede com fronteiras ténues e difusas.

Em termos metodológicos, as atividades desenvolvidas são sustentadas através da noção de trabalho de campo aplicada aos Estudos de Tradução, já problematizada por Lahire (2001, 2003, 2004), Sela-Sheffy (2005) e Reyne Meylaerts (2008, p. 94), sobretudo enquanto espaço de extraordinária vitalidade, pela riqueza do diálogo e da miscigenação conceptuais no contexto das humanidades (Wolf, 2007, p. 2).

No que se refere aos recursos utilizados para a implementação dos projetos no terreno, recorre-se a uma abordagem etnográfica essencialmente qualitativa e uma análise quantitativa, alicerçada na recolha de dados, inquéritos, questionários, comparação e contraste dos resultados oriundos de diferentes fontes documentais,

análise de *corpora*, tendo como base um plano de trabalhos organizado sucintamente da seguinte forma:

- Seleção do tópico de investigação
- Elaboração do *presentation brief*, também conhecido como “encomenda” ou “encargo de tradução”, conforme o modelo de Christiane Nord
- Diários de bordo (registos da prática diária ao nível da gestão dos processos)
- Categorização a montante e a jusante
- Diário de investigação (*Research log*)
- Avaliação de posters (entre pares) juntamente com uma grelha de análise
- Questionários (pré e pós)
- Entrevistas
- Portefólio reflexivo

Em termos de *follow-up* e análise do impacto da formação, o modelo proposto prevê ainda o envolvimento dos alunos na avaliação da eficácia e pertinência da aprendizagem na perspetiva dos mesmos, através de um questionário desenvolvido e implementado no final do ano letivo ou semestre, algo que é corroborado pela reflexão crítica feita no âmbito do portefólio, complementado por uma análise SWOT. Em sintonia com os processos de auto e heteroavaliação, está ainda prevista a aplicação de um questionário de avaliação entre pares, intra e extra grupos, para melhor aferição, filtragem e nivelamento das dinâmicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, como ferramenta que permite ainda calibrar de forma mais eficaz o trabalho dos anos seguintes.

3. Resultados

Pedagogicamente falando, os projetos têm sido implementados de forma gradual e sustentada ao longo dos anos letivos de 2010-2011, 2011-2012, 2015-2016, 2018-2019, envolvendo cerca de 180/200 alunos, divididos por grupos/ano, acabando por ser transversais ao curso de licenciatura em Línguas Aplicadas e ao Mestrado em Tradução e Comunicação Multilingue (MTCM).

Em termos de *outputs*, *deliverables* e resultados de investigação, os vários projetos finais desenvolvidos ao longo destes anos tiveram a seguinte distribuição ao nível das múltiplas áreas temáticas e disciplinares, permitindo elencar os principais projetos e temas abordados.

1) **Projetos finais: LA 2010-2011**

- Engenharia e/em Tradução (projeto desenvolvido no contexto da Universidade do Minho);
- A Tradução e a Internet – perceções e representações;
- A presença da tradução no nosso quotidiano – a transversalidade dos hábitos de leitura nas várias UOEI da Universidade do Minho;

- Jornais, revistas e periódicos/publicações lidos por alunos da Universidade do Minho – estudo de caso;
- As dinâmicas da tradução dentro da Universidade do Minho (UOEI, serviços, órgãos);
- As dinâmicas da tradução amadora vs. profissional: textos e percepções;
- Tipologia de hábitos de leitura dos estudantes do ensino superior – documentos traduzidos e não traduzidos, tipologias textuais;
- Mapeamento das traduções em diferentes setores e categorias: população estudantil vs. trabalhadores vs. corpo docente e não docente.

2) **Projetos finais: LA 2011-2012**

- Traduções e religião – estudo de caso sobre a religião Mórmon;
- Traduções da Bíblia em português;
- A visibilidade do tradutor na cultura anglo-americana – análise de *Os Lusíadas*, *a Divina Commedia* e *Don Quixote de la Mancha*;
- “To be or not to be (in)visible: that is the question” – as traduções de *Hamlet*, de William Shakespeare;
- Astérix em Portugal – A visibilidade do tradutor;
- A receção do cânone literário russo em Portugal no século XXI: Fiodor Dostoiévski e Lev Tolstói;
- Textos traduzidos/não-traduzidos em Ciências Sociais (instituições de ensino superior e UOEI);
- Análise da série “How I met your mother” – Fox Channel (DVD);
- Não-tradutores no contexto da Tradução Especializada – Ciências da Saúde e da Vida (investigação em contexto laboratorial);
- Uma semana em tradução (TAV) – Canal Fox;
- Estudos de receção na Universidade do Minho – disseminação do conhecimento e resultados de projetos de investigação.

3) **Projetos finais: LA 2015-2016**

- As línguas em contexto corporativo e empresarial – Marfrio (estudo de caso);
- A pegada tradutológica/do tradutor – José Hartvig de Freitas (Marvel comics/banda desenhada) / Um olhar ao universo da publicação nacional de comics da Marvel;
- O papel, posição e visibilidade do tradutor nos romances de Agatha Christie;
- Tradução no contexto da medicina – línguas e documentação em laboratórios (Infarmed, Bial);
- Livros mais vendidos (*best-sellers*) – estudo sobre o estatuto simbólico, comercial, valor económico, qualidade, preço, visibilidade, posicionamento dos tradutores;

- Tradução de literatura portuguesa no mundo;
- O papel e posicionamento do tradutor nos romances de Alexandre Dumas (*Os Três Mosqueteiros*);
- A visibilidade do tradutor na obra *O Príncipezinho (Le Petit Prince)* de Antoine de Saint-Exupéry;
- Mickey Mouse no Disney Channel – TAV (legendagem);
- “A volta aos filmes em 5 semanas” – análise quantitativa e qualitativa;
- A tradução na gastronomia / livros de receitas (entrevistas);
- A tradução dos livros de Harry Potter;
- A tradução no contexto editorial – *comics, manga, fansubs*, redes de tradução colaborativa, amadora/não profissional.

4) **Projetos finais: MTCM 2018-2019**

- Traduções Diretas ou Indiretas?: Análise de 3 obras literárias – *Guerra e Paz* de Lev Tolstói, *Norwegian Wood* de Haruki Murakami e *Quo Vadis* de Henryk Sienkiewicz;
- A Visibilidade do Tradutor em *The Handmaid’s Tale* de Margaret Atwood;
- *Transcreation in Translation*: investigando teorias e práticas;
- A campanha de Natal da Nutella 2018;
- A leitura de *manga* em Portugal.

5) **Projetos finais: MTCM 2019-2020**

- As traduções de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen;
- *O Diário de um Banana*, de Jeff Kinney;
- As traduções de *Charlie and the Chocolate Factory*, de Roald Dahl;
- As traduções de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll;
- As traduções de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, de George R. R. Martin;
- As traduções de *A Guerra dos Mundos*, de H. G. Wells;
- As traduções de *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry;
- As traduções de *Harry Potter*, de J. K. Rowling;
- As traduções de *The Catcher in the Rye*, de J. D. Salinger;
- As traduções de *Oliver Twist*, de Charles Dickens;
- Tradução de videojogos, *Professor Layton and the Curious Village*;
- As traduções de *O Livro da Selva*, de Rudyard Kipling;
- As traduções de *Branca de Neve*, dos irmãos Grimm.

6) **Projetos finais: LA 2019-2020**

- Estudo de caso sobre as percepções dos Intérpretes Judiciais em Portugal;
- Estudo exploratório sobre “A Importância do tradutor/legendador” (TAV);

- Estudo sobre a tradução de títulos de filmes nos últimos 20 anos;
- Análise sobre as traduções de *O Rei Leão* (legendagem e dobragem para português) – “It Runs in the Family”;
- As Traduções para o Português nos Videojogos: A percepção do seu uso e da sua qualidade;
- Estudo sobre as traduções de *O Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien, para português e castelhano;
- “Shining a Light on Stephen King”, estudo sobre a tradução e legendagem de 4 obras de Stephen King, *Carrie*, *Misery*, *It* e *The Shining*;
- Estudo exploratório sobre a dobragem em Portugal;
- Tradução em contexto editorial: “Os Livros em Tempos de Pandemia”, estudo sobre a circulação das traduções em contexto Covid-19 em 3 editoras e pontos de venda;
- “O que pensa a comunidade universitária sobre a tradução de títulos de filmes / conteúdo audiovisual”;
- Marketing, Transcrição e Tradução/Adaptação Cultural – métodos e processos;
- Estudo sobre o mercado da tradução audiovisual em Portugal e no Brasil;
- Psicologia da Justiça – estudo comparativo envolvendo a Universidade do Porto e a Universidade do Minho, em termos de oferta curricular e recursos bibliográficos e documentais;
- *Channeling Translation* – A visibilidade e qualidade das traduções nos canais generalistas portugueses vs. canais abertos/cabo;
- Estudo sobre práticas de crowdsourcing, tradução colaborativa e fansubbing. Comunidades de tradução e localização de videogames: Locsmiths e à Cyber Gamers.

4. Reflexões finais

Iniciamos este comentário final sublinhando o importante potencial dinâmico, motivador e criativo decorrente da abertura do campo disciplinar dos Estudos de Tradução a novas abordagens metodológicas interdisciplinares. Reforçamos, por isso, a riqueza e multiplicidade de potencialidades que podem e devem ser convocadas do contexto da sala de aula, aplicando e combinando os vários modelos de análise durante o processo de ensino-aprendizagem no contexto da formação de futuros tradutores.

Os vários projetos de investigação, orientados para múltiplos subdomínios temáticos e textuais específicos, permitem detetar, elencar e refletir sobre as dinâmicas socioculturais subjacentes à tradução em diferentes áreas de especialidade. O objetivo último passa por analisar a posição, papel, função, presença e estatuto dos agentes da tradução (Koskinen, 2008) nesses mesmos contextos e, ao mesmo tempo, tomar consciência acerca da tradução enquanto prática social e cultural.

De forma concomitante, as propostas viabilizam ainda a análise das respetivas perceções profissionais, bem como sinais de visibilidade/invisibilidade, impacto genealógico, deteção de normas (Toury, 1978) e marcas do tradutor, estratégias e processos de tomada de decisão e, em última análise, perceber os processos de construção de uma reputação e valor simbólicos (Simeoni, 1998; Gouanvic, 2005), agência (Meylaerts, 2008), influência na criação de redes relacionais e profissionais e contributo para a transmissão do conhecimento, bem como a consolidação, sobrevivência e sustentabilidade da sociedade, língua e cultura.

No decurso dos vários projetos desenvolvidos, e recorrendo a ferramentas destinadas a avaliar a satisfação dos alunos, como instrumento complementar à análise SWOT realizada após conclusão dos portefólios, foi possível constatar os elevados níveis de motivação e empenho dos alunos para o fenómeno da tradução e, ao mesmo tempo, a possibilidade de potenciar essa tomada de consciência e sensibilização em torno do papel estratégico e absolutamente vital da tradução no seu quotidiano.

Em termos pedagógicos, queremos igualmente destacar a importância do trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula. É de enfatizar, desde logo, o carácter inspirador e motivador associado ao desenvolvimento de trabalho de campo fora do contexto da sala de aula, algo que se reflete, tal como já referido, nos elevados índices motivacionais e avaliação / feedback dos alunos sobre o processo.

Esta é, indubitavelmente, uma vantagem conceptual e metodológica, pela infinita possibilidade de expansão das fronteiras dos Estudos de Tradução e, ao mesmo tempo, capacidade de desenvolver um pensamento “fora da caixa”, adotando atitudes mais proactivas e positivas face ao processo de aprendizagem. Por outro lado, a metodologia adotada permite infindáveis oportunidades de investigação pela inegável possibilidade de cartografar e mapear o terreno, ampliando e enriquecendo, desta forma, o campo disciplinar, pelo levantamento de novas questões, orientação para futuros projetos a nível de pós-graduação e sensibilidade para a variedade, diversidade, dinamismo e dinâmicas decorrentes de uma abordagem inter, multi e transdisciplinar.

Para além de promover a sensibilização e consciencialização em torno das dinâmicas associadas aos processos de prestação de serviços em vários contextos, combinatórias linguísticas, tipologias textuais e domínios de especialidade, a proposta aqui apresentada promove igualmente o desenvolvimento de um pensamento crítico alicerçado na categorização a montante e a jusante dos agentes e processos envolvidos, para além da capacidade de sistematização de processos ao nível das metodologias e fases de gestão de projetos.

Por último, a introdução de elementos de avaliação direcionados para a apresentação de resultados científicos através de posters e portefólios reflexivos, revisão por pares e heteroavaliação, promove a capacitação, empenho, compromisso, envolvimento e desenvolvimento de competências orientadas para a noção de *accountability*, *traceability* e *empowerment* e, em simultâneo, traduz de forma eficaz e objetiva a necessidade de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, afinal um dos desígnios principais decorrente da articulação entre a teoria e a prática.

Bibliografia

- Bourdieu, P. (1985). The Market of Symbolic Goods. *Poetics*, 14, 13–44.
- Chesterman, A. (2006). Questions in the sociology of translation. In J. F. Duarte, A. Assis Rosa & T. Seruya (Ed.), *Translation Studies at the Interface of Disciplines* (pp. 9-27). Amesterdão/ Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Chesterman, A. (2009). The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, 42.
- Cronin, M. (2000). *Across the Lines: Travel, Language, Translation*. Cork: Cork University Press.
- Cronin, M. (2003). *Translation and Globalisation*. Nova Iorque/ Londres: Routledge.
- Cronin, M. (2017). *Eco-Translation: Translation and Ecology in the Age of the Anthropocene*. Abingdon/ Nova Iorque: Routledge.
- Even-Zohar, I. (1978) The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem: New Perspectives in Literary Studies. In J. S. Holmes, J. Lambert & R. van den Broeck (Eds.), *Literature and Translation* (pp. 117-127). Leuven: Acco.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today*, 11(1).
- Even-Zohar, I. (1997). The Making of Culture Repertoire and the Role of Transfer. *Target*, 9(2), 355-363; 373-381. Disponível em: http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/papers/rep_trns.htm (24-05-2020).
- Faria, M. L. & Campos, A. M. (2005). *Contextos sociais de edição e de leitura da coleção Livros RTP-Verbo. Percursos de livros e de leitores, 1970-2005*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Gouanvic, J. M. (2005). A Bourdieusian Theory of Translation, or the Coincidence of Practical Instances: Field, 'Habitus', Capital and 'Illusio'. *The Translator*, 11(2), 147-166. Special Issue: *Bourdieu and the Sociology of Translation and Interpreting*.
- Hostová, I. (2016). Of ecosystems and translations: some ways of translating non-traditional texts. *World Literature Studies* 8(1), 74-85.
- Kiraly, D, Hansen-Schirra, S. & Maksymski, K. (2013). *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen: Narr.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Koskinen, K. (2000). *Beyond Ambivalence, Postmodernity and the Ethics of Translation*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Tampere.
- Koskinen, K. (2008). *Translating Institutions. An Ethnographic Study of EU Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kovala, U. (1996). Translations, paratextual mediation, and ideological closure. *Target*, 8(1), 119-147.
- Lahire, B. (Ed.). (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31(5–6), 329–355.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte.

- Lambert, J. & van Gorp, H. (1985). On Describing Translations. In T. Hermans (Ed.), *The Manipulations of Literature. Studies in Literary Translation*. Londres/ Sydney: Croom Helm.
- Meylaerts, R. (2008). Translators and (their) norms: Towards a sociological construction of the individual. In A. Pym, M. Shlesinger & D. Simeoni (Eds.), *Beyond Descriptive Translation Studies* (pp. 91–102). Amesterdão/ Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Salmi, L. (2010). 'Translations around us' – the amount of translated text in everyday life. *MikaEL 1 Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu Electronic proceedings of the KäTu symposium on translation and interpreting studies*, 4.
- Sela-Sheffy, R. (2005). How to Be a (Recognized) Translator: Rethinking Habitus, Norms, and the Field of Translation. *Target*, 17(1), 1–26.
- Seruya, T., Lin Moniz, M. & Assis Rosa, A. (2009). *Traduzir em Portugal durante o Estado Novo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Seruya, T. (2018). *Misérias e Esplendores da Tradução no Portugal do Estado Novo*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Simeoni, D. (1998). The Pivotal Status of the Translator's Habitus. *Target*, 10(1), 1-39. Amesterdão/ Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Tahir-Gürçağlar, Ş. (2002). What Texts Don't Tell: The Uses of Paratexts in Translation Research. In T. Hermans (Ed.), *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies 2: Historical and Ideological Issues*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Toury, G. (1978). The Nature and Role of Norms in Literary Translation. In J. S. Holmes, J. Lambert & R. van den Broeck (Eds.), *Literature and Translation: New Perspectives in Literary Studies* (pp. 83-100). Leuven: Acco.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amesterdão/ Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Way, C. (2004). Making theory reality: An example of interdisciplinary cooperation". In G. Androulakis (Ed.), *Proceedings of "Translating in the 21st Century: Trends and Prospects"* (27-30 September 2002) (pp. 584-592). Universidade Aristóteles de Thessaloniki, Grécia. Thessaloniki: Faculty of Arts AUTH.
- Way, C. (2009). Bringing Professional Practices into Translation Classrooms. In I. Kemble (Ed.), *The Changing Face of Translation* (pp. 131-142). Portsmouth: University of Portsmouth.
- Wolf, M. & Fukari, A. (Eds.). (2007). *Constructing a Sociology of Translation*. Amesterdão/ Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.

A audiodescrição nas artes performativas: caso prático no Teatro de Bragança

Joana Casca

joanacasca@hotmail.com
Instituto Politécnico de Bragança
Portugal

Leila Lacerda Baia

leila.baia@hotmail.com
Instituto Politécnico de Bragança
Portugal

Cláudia S. N. Martins

claudiam@ipb.pt
Instituto Politécnico de Bragança & CLLC-UA & CEAUL-G16
Portugal

Resumo

A audiodescrição (AD) é um recurso de acessibilidade no âmbito dos Estudos de Tradução Audiovisual, que favorece o acesso à informação visual por parte do público cego com deficiência visual, mas que pode ser igualmente utilizado por pessoas normovisuais. Tendo uma origem informal, em que o objetivo seria descrever e narrar os acontecimentos que rodeavam as pessoas com esta deficiência, este recurso começou a ser utilizado no cinema e mais tarde alargou o seu âmbito para televisão, artes performativas, espaços históricos e museológicos, assim como outras atividades de lazer e cultura. O presente trabalho tem o objetivo de partilhar a nossa experiência de AD ao vivo na exibição de uma peça de teatro, “O Amor é para os fortes” (direção artística Leonor Afonso e Mara Correia, 2019), produzida pelos alunos de artes do Instituto Politécnico de Bragança. Para a concretização deste trabalho, foi necessário obedecer a diferentes etapas que são, por norma, cumpridas pelos audiodescritores de artes performativas: assistir aos ensaios, elaborar vários rascunhos do guião, fazer ajustes do tempo das intervenções com o desenvolvimento da peça no ensaio geral e, por fim, descrever a peça ao vivo, adaptando-nos à pressão do tempo, às improvisações dos atores e aos imprevistos técnicos que foram surgindo no decorrer do espetáculo. Concluindo, o objetivo do trabalho é refletir sobre as etapas acima descritas, confrontando a nossa perceção do produto final com a reação do grupo de controlo, constituído por pessoas com e sem deficiência visual, que participaram nesta experiência.

Palavras-chave: tradução audiovisual, audiodescrição, inclusão, deficiência visual, artes performativas.

Abstract

Audiodescription (AD) is an accessibility resource within Audiovisual Translation Studies that encourages the access to visual information by patrons with visual impairment, although it can also be beneficial for viewers. Having had an informal outset that aimed to describe and narrate

the events occurring around the people with this impairment, this resource began being used in the cinema and later extended its range to include television, performing arts, historical and museum spaces, as well as other leisure and culture activities. This paper intends to share our live AD experience in the theatre play “O Amor é para os fortes” (artistic direction by Leonor Afonso and Mara Correia, 2019) that was produced by the art students of the Polytechnic Institute of Bragança. In order to conduct this experience, we had to comply with different stages that are, by rule of thumb, followed by performing arts audiodescribers: attend the rehearsals, create various drafts of the AD script, adjust the time for our interventions with the development of the play in the dress rehearsal and, at last, describe the play live, making the necessary adaptations to time pressure, actors’ improvisations and technical unforeseen incidents that happened throughout the show. To sum up, the aim of this paper is to reflect upon the stages mentioned above and challenge our perceptions of the final product with those of the control group made up of blind people and viewers that were part of this experience.

Keywords: audiovisual translation, audiodescription, inclusion, visual impairment, performing arts.

1. Introdução

O presente artigo enquadra-se nos Estudos de Tradução Audiovisual, cuja designação mais abrangente a considera como um “umbrella term” (Orero, 2004) ou “superordinate term” (Díaz Cintas, 2009), que vai acomodando modalidades emergentes, entre as quais as outrora desafiantes modalidades de acessibilidade, como audiodescrição (AD) e legendagem para surdos e, mais recentemente, o *respeaking* (Romero-Fresco, 2018).

A AD é, por norma, descrita como sendo uma atividade de mediação linguística, de tradução intersemiótica (na linha de Jakobson, 1959 [2000]) que conflui na transformação de imagens em palavras (Motta & Romeu Filho, 2010, p. 11) ou é comparada a um “narrator telling a story.” (WBU, 2011, p. 7), por meio de expressões vívidas, sucintas e imaginativas (Snyder, 2008, p. 192).

Segundo o projeto europeu ADLAB (2015), a audiodescrição consiste no seguinte:

a service for the blind and visually impaired that renders Visual Arts and Media accessible to this target group. In brief, it offers a verbal description of the relevant (visual) components of a work of art or media product, so that blind and visually impaired patrons can fully grasp its form and content. AD is offered with different types of arts and media content, and, accordingly, has to fulfil different requirements. (p. 9)

Esta atividade descritivo-narrativa tem como alvo as pessoas com cegueira ou com baixa visão e a sua integração em igualdade de oportunidades no cinema, televisão, artes performativas, museus, espaços históricos, religiosos ou de lazer, o que possibilita que estes grupos minoritários acedam aos conteúdos visuais que, de outra forma, lhes estariam vedados. Por meio da AD, cumprem-se os numerosos exemplos de legislação internacional e nacional que preveem que TODOS possam usufruir e fruir da cultura (e.g. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, e Constituição da República Portuguesa, 2005 [1976]).

É neste contexto que se enquadra o objetivo central deste trabalho. Pretendemos apresentar a experiência de AD ao vivo no Teatro Municipal de Bragança, realizada para a peça “O amor é para os fortes”⁷⁶ que foi exibida em maio de 2019, e sobre ela refletir à luz das considerações teóricas dos Estudos de Tradução Audiovisual e, em particular, das normas e recomendações de AD para as artes performativas (AP).

Com base no exposto, o nosso trabalho encontra-se dividido nas seguintes partes: uma explanação das especificidades da AD com enfoque na introdução áudio, visita tátil e a construção de guião, de acordo com diversas recomendações internacionais; uma abordagem ao teatro acessível em Portugal; e a descrição detalhada da primeira experiência de AD ao vivo em teatro pela equipa de audiodescritoras. No final, apresentaremos algumas considerações relativas a toda a experiência, com destaque para as limitações da experiência.

2. Audiodescrição para as artes performativas

A AD para as AP direciona-se para um conjunto de espetáculos que podem incluir movimento, diálogos ou monólogos e música em palco. Neste âmbito, compreendem-se os espetáculos de teatro, dança, ópera, os musicais e até mesmo concertos de música, cuja AD pode compreender as chamadas introduções áudio, as visitas táteis e o guião que será lido ao vivo e é alvo de reflexão de diversos autores e associações, como apresentaremos de seguida.

Independentemente da natureza da AP, para além da AD destinada ao espetáculo em si, as normas e recomendações internacionais mencionam a necessidade de se disponibilizar uma visita tátil ou sensorial antes do início do espetáculo, uma vez que esta permite aos espectadores cegos ou com baixa visão experienciar as várias componentes do espetáculo, possibilitando-lhes tocar no guarda-roupa, nos adereços, nos cenários e, por vezes, ouvir os próprios atores, bailarinos ou músicos exprimirem a sua visão face ao espetáculo (ADC, 2009). É por meio desta visita, realizada normalmente uma hora antes do início do espetáculo, que este público consegue criar uma primeira imagem do espaço onde a ação que irão acompanhar se vai desenrolar.

De acordo com a ADC (2009), antes da subida do pano, deve ser veiculada informação sobre o diretor da peça ou do musical, artigos jornalísticos sobre a peça, as biografias dos atores, o fluxo de público no teatro. Em momentos de pausa, sejam estas mudanças de ato ou de cenário, deve ser descrito aquilo que os normovisuais veem no palco. No final da AD, deve mencionar-se o pedido de feedback por parte da instituição, o qual deve ser acompanhado de um formulário em Braille ou em letra ampliada.

Qualquer espetáculo de AP deve ser precedido por uma introdução áudio (IA), ou seja

a continuous piece of prose, providing factual and visual information about an

⁷⁶ Peça resultante da produção dos alunos e professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (ESEB).

audiovisual product, such as a film or theatre performance, that serves as a framework for blind and visually impaired patrons to (better) understand and appreciate a given ST. (...) The AI can be recorded and made available well before the viewing of the ST (...) or it can be delivered live, as is often the case in the theatre. The introduction can be spoken by a single voice or it can be a combination of voices and sound bites. (Reviere, 2015b, p. 58)

Neste sentido, Reviere (2015b, pp. 59-60) explicita as quatro funções desempenhadas por estas introduções:

(1) a informativa, que fornece informação a que os normovisuais têm acesso, com base no livreto (ou documento afim) fornecido aos espectadores, por exemplo, realizadores/ diretores técnicos e/ou artísticos, elenco, créditos, género, sinopse, etc.;

(2) a referencial, que disponibiliza conteúdo sobre as personagens, localizações e outros dados gerais que não podem ser incluídas na AD em si, como é o caso de informações mais detalhadas sobre as personagens (guarda-roupa, caracterização física) e os cenários ou aspetos que podem necessitar de explicação antecipadamente, como determinadas referências intertextuais;

(3) a expressivo-estética, que expõe o estilo e natureza do material audiovisual – por exemplo, no teatro pode ser necessário explicar em maior detalhe o uso de determinadas técnicas teatrais;

(4) a instrutiva, que descreve aos utilizadores questões técnicas, tais como o funcionamento da AD e da IA, o modo de referenciar as personagens, a menção de um objeto ou cenário, quando deverão aumentar ou diminuir o som do equipamento ou desligar os telemóveis, onde ficam os WC, o bar e preços praticados, etc.

Segundo Reviere (2016b, 60-61), para que os audiodescritores componham estas IA, devem cumprir com uma estrutura, um conteúdo e um estilo específicos. No que se refere à estrutura, os profissionais de AD devem ter em consideração a necessidade de: começar com uma palavra de boas-vindas e especificar a duração da IA; ordenar a informação de forma lógica, que vai depender do género e da natureza do espetáculo; tentar encontrar o fio da narrativa para fazer o discurso fluir; iniciar pelos elementos factuais e depois passar para os descritivos; e combinar a descrição do enredo com a das personagens. No caso do teatro, a IA é lida duas vezes, sendo a segunda mais curta, uma vez que repetirá somente a informação mais importante.

Relativamente ao conteúdo, quando os audiodescritores fornecem informação contextual, devem considerar a possibilidade de acrescentar citações do elenco e da equipa ou dos críticos ou mesmo excertos de entrevistas, tentando alcançar um equilíbrio na quantidade de informação para a visualização do espetáculo, sem sobrecarregar os espectadores, porque isto levará à perda de informação. À semelhança das recomendações para outros tipos de AD, deve evitar-se a repetição do enredo ou antecipação de momentos de humor ou surpresa.

Por fim, quanto ao estilo, as IA são escritas para o ouvido, daí que o texto deva ser interessante e vívido, prendendo a atenção dos espectadores. Como, por vezes,

estes textos são densos por conterem muita informação para processar e lembrar, é aconselhável a utilização de um estilo claro e direto, com frases simples, conjunções simples e vocabulário específico.

No que se refere especificamente à AD para AP, de acordo com a associação britânica VocalEyes (em linha), esta AD possibilita às pessoas com deficiência visual usufruírem de um espetáculo em situação de igualdade face a amigos ou família, de uma forma autónoma. Assume o formato de um comentário verbal ao vivo que fornece informação sobre os elementos visuais que compõem a produção em causa. À semelhança dos restantes tipos de AD, descreve a ação essencial para o entendimento da história do espetáculo teatral, e de outros elementos, tais como a cenografia, as expressões faciais dos atores ou as piadas visuais a que de outra forma estes não teriam acesso. O texto é transmitido ao vivo pelos audiodescriptores (por norma, uma equipa de dois), entre as pausas dos diálogos, transmissão esta que é realizada com base em equipamento dependente de infravermelhos, rádio ou rede sem fios e recebida, quase concomitantemente, pelo respetivo equipamento destes espectadores.

Uma outra instituição, Sightlines Audio Description (em linha), explicita que a AD não interfere com o espetáculo e que se insere nos espaços naturais entre as falas, música ou mesmo momentos em que os atores cantam. Também fornece informação sobre a iluminação, o ambiente do teatro e a localização de determinados elementos no palco, assim como questões relacionadas com a linguagem corporal dos atores, o seu guarda-roupa, movimentação pelo palco e relações entre eles.

Segundo a associação americana AudioDescription Coalition (2009, p. 9-11), os audiodescriptores devem descrever estes espetáculos em termos do desenvolvimento da história e não das expressões teatrais, utilizando a terminologia específica somente quando estritamente necessário ou quando ocorrerem pausas entre atos ou na mudança de cenários, momento em que os audiodescriptores devem aproveitar os seus apontamentos, previamente preparados, para descrever os cenários, as entradas e as saídas, os níveis, a localização do mobiliário, a arquitetura, as características físicas, o guarda-roupa, os gestos, os movimentos, entre outros, de forma organizada, completa e coerente, de modo a que não ultrapasse os 10-15 minutos.

Para Reviers (2015a, pp. 64-65), os audiodescriptores necessitam de ter em consideração os mesmos elementos que outros tipos de AD, nomeadamente as personagens e a ação, o contexto espaço-temporal, os efeitos sonoros e a música, o género de AP, as referências intertextuais e a organização textual (e.g. estilo e coesão). Neste sentido, é importante reter que o teatro é um contexto altamente semiotizado e cada signo teatral está carregado de significados denotativos ou conotativos – os signos teatrais podem ser minimalistas, estáticos ou artificiais. Por exemplo, quatro cadeiras e o gesto sinalizando a abertura de porta pode representar um carro, da mesma forma que o mesmo objeto ou pessoa podem representar coisas ou pessoas diferentes no decurso do espetáculo.

Paralelamente, Reviers (2015a, *idem*) salienta ainda que o teatro também depende das inferências do público e a relação dos signos teatrais com o seu sentido pode estar

implícito, daí que alguns elementos narrativos só existam na mente dos espectadores e nunca sejam explicitamente visualizados, nem mesmo pelos normovisuais. Também a luz e o som no teatro assumem uma especificidade importante, sendo neste contexto extradiegéticos, ou seja, usados isoladamente para representar elementos que de outra forma não seriam visualizados no palco (Reviere, 2015a, *idem*).

Quanto à elaboração do guião de AD para AP, Reviere (2015a, p. 67) afirma que o guião/texto do espetáculo em causa deve ser incluído no guião final e a AD encaixada entre os blocos de diálogo, anotando-se igualmente os efeitos sonoros e a música mais relevantes para o entendimento do espetáculo, mas também como balizas para a AD.

Finalmente, uma vez que a improvisação e as alterações não previstas no teatro são consideravelmente comuns, esta particularidade torna a AD ao vivo ainda mais difícil para os audiodescritores. Por esse motivo, a utilização de espaços mais curtos entre diálogos e sons afigura-se complicada, daí que a tendência seja para agrupar informação em blocos e as descrições serem mais longas que, por norma, são mais simples de compreender por parte dos espectadores cegos e com baixa visão (Reviere, 2015a, p. 67). Neste contexto, as ações devem ser descritas depois de acontecerem e somente antes ou durante se houver certeza de que estas ocorrerão.

3. Teatro acessível em Portugal

Enquanto a acessibilidade em contexto de artes performativas, particularmente no teatro, data da década de 1980 no Reino Unido e nos Estados Unidos, em Portugal, o teatro acessível tem ainda uma presença residual e só foi efetivamente lançada a partir da segunda década do séc. XXI.

Neves (2011, p. 73) apresenta “Chovem amores na rua do matador” (adaptação de um texto de Mia Couto e Eduardo Agualusa) como a primeira peça de teatro com AD em Portugal, encenada pelo grupo Trigo Limpo Teatro ACERT e exibida na Mostra Internacional de Teatro de Oeiras, a 12 de setembro de 2009, com AD da audiodescritora brasileira Graciela Pozzobon. Foi esta a formadora que apresentou a AD à Companhia de Atores e Ihes permitiu abraçar o projeto “Ouço, logo vejo”, surgindo atualmente como o grupo Audiodescrição.pt, que tem vindo a realizar diversos trabalhos de AD no país.

A presença de Josélia Neves merece destaque também no contexto das AP, uma vez que a investigadora portuguesa participou ativamente na sua conceção e desenvolvimento, assim como na operacionalização das audiodescrições dos seguintes espetáculos: I.ª Gala da Inclusão, Teatro José Lúcio da Silva (Leiria), dezembro de 2010; o espetáculo de dança “Depois”, 18-19 de dezembro de 2010, no Teatro S. Luiz (Lisboa), com direção de Pedro Sena Nunes e da coreógrafa Ana Rita Barata; os espetáculos ao vivo do grupo musical the Gift – “the Gift Inclusivo”, com tradução e comunicação inclusivas (LGP e AD), nos Teatro Tivoli (Lisboa), 24-26 de março de 2011, e Teatro Circo (Madrid), 7 de maio de 2011; os espetáculos ao vivo do grupo musical the Gift – “the Gift – Primavera/Explode Tour”, com tradução e comunicação inclusivas (LGP e AD), na Casa da Música (Porto), 26 de janeiro de 2012,

no Centro Cultural de Belém (Lisboa), 17 de fevereiro de 2012, no Teatro José Lúcio da Silva (Leiria), 23 de fevereiro de 201, e no Teatro Académico Gil Vicente (Coimbra), 24 de fevereiro de 2012; o espetáculo transdisciplinar, com dança e multimédia, “O Nada”, que surge na sequência de “O Depois”, dos mesmos diretores artísticos, 11-12 de abril de 2013, também no Teatro S. Luiz, Lisboa; o espetáculo transdisciplinar, dança e multimédia, “Mergulho”, realizado pela Companhia Integrada Multidisciplinar, no Teatro José Lúcio da Silva (Leiria), 5 de julho de 2013; o espetáculo transdisciplinar, com dança e multimédia, “Edge”, realizado pela Companhia Integrada Multidisciplinar, no Teatro S. Luiz (Lisboa), 8 de dezembro de 2013; o musical “Zorro”, espetáculo do Elenco Produções, apresentado no Teatro da Trindade (Lisboa) 14 de dezembro de 2013; a peça de teatro “A Noite” de José Saramago, adaptação de Paulo Sousa Costa, da Yellow Star Company, apresentada no Teatro Trindade (Lisboa), 12 de janeiro de 2014; a peça de teatro “O Rei dos Elfos”(com base no poema homónimo de Goethe e adaptação de João Lázaro), da Companhia Te’Ato, realizada na Sala Jaime Salazar Sampaio (Leiria), 6 de março de 2014; a peça de teatro “Boeing, boeing”, adaptação de Paulo Sousa Costa, da Yellow Star Company, no Teatro Trindade (Lisboa), 27 março 2014 (Martins, 2015, pp. 117-118).

No âmbito das artes performativas, afigura-se pertinente referir Margarida Lourenço, da Yellow Star Company, Marta Violante, Suzana Zuzarte e Anaisa Raquel, da Audiodescriçao.pt, que continuaram o trabalho desenvolvido por Josélia Neves (Martins, 2015, p. 118).

Mais recentemente, por meio da associação portuguesa Acesso Cultura, foi criada uma agenda de programação acessível – Cultura Acessível (em linha) – onde se pode encontrar informação relevante sobre eventos ou espaços que ofereçam comunicação acessível, isto é, que incluam AD, legendagem para surdos, interpretação em língua gestual, pictogramas, materiais táteis ou em Braille e sessões descontraídas. Tendo inicialmente começado por disponibilizar informação sobre os concelhos de Porto, Coimbra e Lisboa, apresenta neste momento um elenco mais amplo de cidades: Aveiro, Bragança, Faro, Leiria, Madeira, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu. Este crescimento parece apontar para o desenvolvimento da área da acessibilidade em Portugal, em particular em museus e espaços históricos, assim como em artes performativas. Assim, este novo fluxo de eventos com acessibilidade resulta, em grande parte, dos projetos desenvolvidos entre 2010 e 2014 e que possibilitaram que esta nova oferta cultural assumisse uma maior visibilidade.

4. Caso prático no Teatro Municipal de Bragança

No dia 9 de maio de 2019, realizou-se uma experiência pioneira tanto na cidade de Bragança, como no Teatro Municipal da cidade: a primeira AD ao vivo para uma peça de teatro. De seguida, iremos descrever diversos aspetos sobre a peça, os preparativos, o guião, a experiência e o *feedback*.

4.1. A peça

“O Amor é para os fortes” foi uma peça parcialmente produzida com base em

trabalhos originais dos atores envolvidos⁷⁷, em torno do mote do amor, e com direção técnica das professoras do Departamento de Teatro da ESEB Leonor Afonso e Mara Correia.

Esta peça retratou as questões que permeiam as relações amorosas que estabelecemos ao longo da vida, sejam elas com amigos, familiares ou com quem escolhemos partilhar a nossa caminhada. Tratou dos diversos âmbitos destas relações e de como elas nos marcam de maneira profunda, tanto positiva como negativamente. O título da peça aponta a necessidade de ser forte para suportar as várias faces do amor e também para superar os sentimentos que podem causar traumas e feridas.

O primeiro ato narra a história de Miguelito desde o seu nascimento até à vida adulta, quando este se depara com a decisão de o filho formar uma família homoafetiva e, para isso, tem de abandonar pensamentos e convenções preconceituosas para respeitar e acolher a opção do filho, visando em primeiro lugar a harmonia e a paz no seio da família. O segundo ato é representado por 10 atores que, através de breves monólogos, se revezam a contar as suas histórias por meio das quais reconhecem a importância e a força do amor que os move e os molda nas mais diversas situações da vida. Seja na despedida entre avô e neta num leito de morte, ou na decisão de optar pelo amor-próprio em detrimento de um relacionamento abusivo, seja no apoio dos pais pela escolha nada ortodoxa de um filho, ou pela descoberta tardia de uma adoção, seja no sentimento de ausência causada pela morte de um amigo, a linha de orientação da peça consubstancia-se no seu título: o amor é para os fortes.

4.2. Os preparativos

A produção de uma qualquer peça teatral é complexa, uma vez que é dinâmica e pode sofrer mudanças até ao último momento, assim como o envolvimento de numerosos profissionais. Neste contexto preciso, a peça era um projeto dos alunos de artes da ESEB que a desenvolviam para avaliação numa unidade curricular do curso de licenciatura de Animação e Produção Artística, facto este que potenciava ainda mais a sua especificidade.

Tivemos a oportunidade de acompanhar quatro ensaios que nos permitiram elaborar o guião necessário para o desenvolvimento e a realização da AD. Os dois primeiros ensaios foram realizados nas instalações da ESEB, numa pequena sala de teatro, que apenas nos transmitiu uma ideia muito fragmentada da peça. Isto deveu-se a dois factos: em primeiro lugar, somente metade do elenco compareceu ao ensaio,

⁷⁷ A saber: Becker, Biby Cardoso, Carlos Espírito Santo, Diogo Fernandes, Diogo Gomes, Elif Nur Alparslan, Gustavo Majory, Helena S. Xavier, Joãoxv, Lays Portela, Leonor Tavares, Maribelle Brito, Renan Collier, Roque Silva, Rúben Sancho Y Roma, Sara Pereira, Tatiana Pinto, Tiago M. Carvalho, Tracy Cardoso. Música: Renan Lazaretti França, Diogo Gomes. Vídeo: Luciana Vilela, Ralph Campos. Som: João Diegues, Luandeh Chagas. Luz: Marianna Botelho, Suzane Mello. Assistente de Luz: Manuel Martins. Figurinos: Ana Ferreira, Hermene Pegoraro Schneider. Maquilhagem: Margoux Gonçalves, Alexandra Garcia. Cenografia: Joana Monteiro, Luciana Vilela, Luísa Mendonça, Ralph Campos, Rayane Aranda. Produção Executiva: 2.º ano de Animação e Produção Artística. Comunicação: Alexandru Pricop, Tatiana Pinto, Cybelle Salles, Sara Pereira. Assistente de Direção: Bruna Carolina Lhovacar. Direção de Produção: Micaela Barbosa.

fazendo com que os 5 atores se inter-substituísem para que a sua peça pudesse ser ensaiada na totalidade; em segundo, somente a segunda metade da peça foi ensaiada, a que se encontrava sob a responsabilidade da diretora/professora Leonor Afonso, situação esta que se manteve no segundo ensaio. Não só não tivemos uma visão real da movimentação dos atores, como também ignorávamos a primeira parte da peça.

O terceiro ensaio foi já realizado no Teatro Municipal na véspera da exibição da peça que, por razões técnicas que ultrapassaram tanto os atores como as audiodescritoras, não foi concluído, não nos permitindo novamente ter a percepção da peça como um todo. Foi nesta altura, contudo, que começámos a descrever o teatro e ponderámos a possibilidade de realizar uma visita tátil ao palco antes de a peça ser apresentada, algo que não nos foi permitido fazer no dia da estreia por razões que desconhecemos.

Pelos motivos apresentados, numa primeira fase, optámos por iniciar com a descrição física dos atores e em seguida descrevemos as roupas, adereços e outros elementos de cena que foram posteriormente, aquando dos ensaios no teatro, complementados com a descrição do cenário e da movimentação dos atores no palco para refinar os seus gestos e trejeitos. Numa tentativa de sermos exaustivas, realizámos gravações em vídeo que nos ajudaram na descrição de pormenores ou de alguma situação que nos tivesse passado despercebida nos ensaios.

O ensaio final foi realizado no Teatro no próprio dia do espetáculo e, com este, tivemos a oportunidade de aprimorar o guião. Somente nesta altura tivemos a real percepção de como a peça se iria desenvolver, do que considerávamos que seria a sua versão final e nos apercebemos de que havia um elemento em suporte vídeo que seria transmitido aquando do início da peça e do qual nada sabíamos. Assim, compreendemos como é importante a interação da equipa de audiodescritores com o ambiente onde a cena vai de facto ser realizada, já que é neste contexto que a peça alcança o seu sentido e onde o espectador com deficiência visual virá a usufruir do produto final.

Neste último dia, recebemos também o cartaz da peça (que foi igualmente descrito) e o libreto que seria distribuído pelos espectadores e que foi preparado para ser introduzido na áudio introdução.

Para além das questões que estavam dependentes da equipa de audiodescritoras, foi necessário assegurar que tínhamos forma de transmitir a AD, visto que o Teatro Municipal de Bragança não possuía na altura o equipamento necessário para tal. Assim, foi através de contactos com o Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) que conseguimos que o equipamento fosse cedido excecionalmente para a realização deste evento, ou seja, microfones de transmissão e 25 recetores.

4.3. O guião

Tendo em consideração todos os obstáculos descritos, a equipa de audiodescritoras concluiu a versão final do guião duas horas antes do início previsto do espetáculo. Este guião compreendia aproximadamente 9500 palavras que integravam os textos

da peça e a AD em si. Encontrava-se estruturado em cinco partes: a descrição do teatro; a folha de sala que incluía a ficha técnica e as sinopses; a primeira parte da peça; a segunda parte, que começou com um vídeo; e os agradecimentos finais.

Entre a introdução áudio (as primeiras duas partes acima explicitadas) e o espetáculo em si, enquanto se aguardava o seu início, foram sendo transmitidas informações relativas à afluência do teatro, aspeto este que não tinha sido previsto, mas que se tornou necessário para podermos preencher este período morto.

Os momentos de maior intervenção das audiodescritoras foram de facto o início de cada uma das partes da peça, incluindo o vídeo projetado, e as pausas mais prolongadas entre as falas dos atores. Contudo, incluímos pequenas intervenções que pudessem explicitar o movimento dos atores no palco, as suas expressões faciais e outros aspetos que não pudessem ser apreendidos através da audição. Atente-se no seguinte exemplo que tenta ilustrar esta ideia:

(±39:00-40:00)

Fumo branco. Entra o bisavô. Vira-se para Miguelito. Abana o dedo ameaçando.

A intervenção pré-preparada era mais longa e teve de sofrer uma adaptação às alterações realizadas em palco pelos atores. Por ser a primeira experiência das audiodescritoras, este foi provavelmente dos maiores obstáculos a que fomos respondendo no momento. No entanto, não pretendemos analisar em profundidade o guião em si, visto que este não foi um dos objetivos formulados para este artigo.

4.4. A experiência

Após a observação do ensaio geral, foi o momento de recebermos os equipamentos de transmissão e receção e testar o funcionamento e alcance do sinal em diversos pontos do teatro. Porque a tradicional *régie* do teatro é aberta e totalmente desadequada à transmissão ao vivo, fomos acomodadas num dos camarins nos bastidores, o que não nos permitia ter visão do palco e conseqüentemente não podíamos ouvir o desenvolvimento da peça a contento. Desta forma, foi-nos fornecido um pequeno monitor a preto e branco para podermos seguir a ação no placo e ativada a coluna no teto do camarim para que pudessemos ter acesso ao som do palco.

As portas do teatro abriram-se uma hora antes do horário previsto para o início da peça e, à medida que os espectadores chegavam, iniciámos a distribuição dos equipamentos ao casal cego e aos normovisuais que integravam o nosso grupo de controlo, ou seja, alunos e professores do mestrado de Tradução e o Diretor da ESEB, para que conjuntamente avaliassem a experiência.

Depois da introdução áudio, demos início à leitura da AD pré-preparada, pelo que optámos pela divisão do texto em blocos e por nos revezamos. No primeiro ato, cada audiodescritora realizava leituras de cerca de 5 minutos, enquanto, no segundo ato, a leitura foi baseada na apresentação de um monólogo por pessoa.

Desde o início que tentámos obedecer ao que havíamos planeado; porém tivemos de improvisar em numerosos momentos por conta das alterações realizadas pelos

atores, nomeadamente mudanças de posicionamento em cena, alteração do guarda-roupa, encurtamento das suas intervenções e mesmo supressão de algumas partes da AD. As decisões de parar a AD ou de a encurtar ou acelerar foram tomadas de forma imediata enquanto o espetáculo se desenrolava e, por consequência, alguns elementos do nosso grupo de controlo mencionaram a sobreposição da AD com as falas.

Enquanto realizávamos a AD, efetuámos a gravação para que pudéssemos ter o registo deste importante marco não só para nós como audiodescritoras estreadas, mas também para o próprio Teatro Municipal de Bragança, mas acima de tudo para que nos permitisse o aprimoramento de futuros trabalhos.

4.5. O *feedback*

No final da peça, dirigimo-nos aos espectadores que usufruíram da AD para recolher informalmente o seu *feedback* face a toda a experiência. Neste momento, obtivemos algumas considerações a respeito da nossa atuação como audiodescritoras e de possíveis melhorias que podem ser integradas na realização de AD futuras.

De modo geral, os comentários foram satisfatórios, visto que se tratava da primeira experiência desse tipo realizada no Teatro Municipal de Bragança e pela oportunidade que se abria para próximas ocasiões. Os comentários versavam sobre falhas de recepção ocorridas em alguns momentos devido ao sinal que, por vezes, se mantinha fraco tendo em vista a nossa localização nos bastidores do teatro. Também fomos agraciadas com os comentários do casal de cegos que estiveram presentes e compartilharam da satisfação em poder assistir ao espetáculo com a autonomia de um indivíduo normovisual. Para além de estes nos parabenizarem pessoalmente, enviaram-nos mais tarde dois emails. Um excerto de um deles é apresentado de seguida:

Mais uma vez venho manifestar aos responsáveis do Teatro Municipal de Bragança o meu grande júbilo por me terem dado a oportunidade de **participar pela primeira vez num espetáculo com audiodescrição**, o que me proporcionou a fruição da peça dos alunos do IPB, (...), com uma grande **autonomia** e sem a preocupação de incomodar os meus vizinhos com as explicações que os meus amigos normalmente me forneciam. Senti que estava a viver mais uma etapa rumo à autonomia e à inclusão, experiência de sabor transcendente que só pode avaliar na sua plenitude quem passou por uma situação de cegueira ou quem se consegue trasladar de armas e bagagens para a pele de todos os que vivem situações diferentes das suas. [negrito nosso]

Quanto ao segundo comentário, destaca-se a dificuldade de alcançar um equilíbrio na informação transmitida e o facto de o excesso de informação poder levar a uma sobrecarga cognitiva, em nada vantajosa para a fruição do espetáculo:

Com a intenção de vos ajudar a melhorar o trabalho no futuro, direi que a **informação nalguns momentos foi demasiada** e é sempre um risco pretender transmitir tudo o que se vê. É preciso ter em conta que nós temos de recriar as imagens a partir das vossas informações e se forem demasiadas o decurso

rápido do espetáculo não nos dá tempo de processar toda essa informação.
[negrito nosso]

Para além das questões da autonomia e da concretização da inclusão que esta primeira experiência potenciou, os elementos normovisuais do nosso grupo de controlo apontaram os aspetos que se seguem: a reflexão sobre a utilização da terminologia do teatro (e.g. em vez de “sentou-se na beira do palco” se não seria preferível “boca de cena”); a questão de a AD fornecer informação que os próprios normovisuais consideraram interessantes e enriqueceram a sua experiência, apesar de terem tido acesso visual a toda a ação; a importância de, na nossa AD, termos traduzido a intervenção de uma das atrizes que falou em inglês e de esta opção ter sido vantajosa para os espectadores que não dominam a língua inglesa; a existência de alguns momentos em que deixamos a nossa AD sobrepor-se às falas e diálogos, fruto da improvisação e alterações imprevistas que sempre ocorrem em eventos ao vivo.

5. Conclusões

Todas as artes visuais, sejam elas do contexto museológico, sejam elas do âmbito performativo, podem ser tornadas acessíveis para pessoas com deficiência visual. Isto torna-se possível através do trabalho dos audiodescritores que transformam as imagens em palavras e, com isto, possibilitam a criação de imagens mentais para que estas pessoas possam ver com os ouvidos. De uma forma geral, a AD para AP obedece às recomendações de outros tipos de AD, nomeadamente da fílmica, mas destaca-se não só porque o guião é pré-preparado e, por conseguinte, passível de ser alterado ao vivo, mas também porque inclui outras etapas, como a introdução áudio e a visita tátil ao palco e aos bastidores.

Com este artigo, pretendemos descrever e refletir sobre a nossa experiência como audiodescritoras no Teatro Municipal de Bragança, com a primeira AD ao vivo que acompanhou a peça amadora “O amor é para os fortes”, em maio de 2019. Desta forma, consideramos que um dos fatores preponderantes para o desenvolvimento de um guião de AD para AP reside na possibilidade de se aceder a um texto pré-existente (que não ocorre na AD fílmica) e a um conjunto de ensaios. Na posse deste texto, a equipa de audiodescritores pode ter uma visão mais clara de onde se pode inserir a AD nos intervalos entre as falas e nas mudanças de cena. Para além disso, os ensaios proporcionam-nos o retrato global do que poderá vir a ocorrer na realização do espetáculo, não obstante as alterações imprevistas e as improvisações.

Apesar de avaliarmos esta experiência como globalmente positiva, pelos motivos já expostos, iremos elencar um conjunto de limitações que serão tidas em consideração em experiências futuras de AD para AP.

Na linha das normas internacionais, em particular a ADC e a ADLAB (Riviers, 2015a, 2015b), defendemos que os audiodescritores devem ter acesso a todos os ensaios do espetáculo para que todos os ajustes sejam feitos e o produto final refinado. O facto de só termos tido acesso a quatro ensaios, dois dos quais gerais, apesar de um incompleto, e de termos sido surpreendidas por mudanças até ao último momento

em nada facilitou a nossa experiência como audiodescritoras estreadas. No entanto, importa salientar que “O amor é para os fortes” se refere a um espetáculo de apresentação única, o que tornou esta experiência, sem dúvida, mais desafiadora, mas, ao mesmo tempo, nos impediu de integrarmos os aspetos menos positivos da nossa AD e de os termos superado em exibições seguintes da mesma peça.

No que se refere à elaboração do guião, consideramos que a quantidade de informação a incluir na AD deve ser alvo de uma maior reflexão em futuros trabalhos, não só porque a tendência dos audiodescritores é sempre serem exaustivos para poderem fornecer o máximo de pormenores, mas também porque esse foi um dos aspetos mencionados por um dos cegos do nosso grupo de controlo. Para além disto, o que por vezes terá sido excesso de informação contribuiu para que houvesse sobreposições da nossa AD com as falas dos atores, aspeto que tínhamos tentado evitar, sem total sucesso.

Quando a AD está inserida na programação de um teatro, espera-se que os utilizadores do referido serviço tenham acesso prévio ao cenário, figurinos e atores – a visita tátil ou sensorial – para que a experiência possa ser mais próxima da experiência de um espectador normovisual. Contudo, no Teatro Municipal de Bragança, não nos foi permitido realizar tal visita e conseqüentemente não pudemos proporcionar uma experiência mais holística aos nossos espectadores cegos.

Importa salientar que a falta de um local apropriado para a acomodação dos audiodescritores se afigura como uma dificuldade acrescida. Numa situação ideal, os audiodescritores devem ser posicionados dentro do auditório numa cabine à prova de som e com total visão da movimentação em cena. Na nossa experiência, tivemos problemas na receção do som do palco em determinada altura do desenvolvimento da peça e a imagem do palco era igualmente deficitária. Não sendo esta uma situação esperada, compreendemos que devemos estar preparadas e atentas para que o serviço de AD nunca pare em face das adversidades.

Num nível mais pessoal, entendemos que os fatores físico e emocional têm igualmente a sua importância e devem ser observados para uma eficaz realização da AD. Assim, consideramos que é aconselhável uma alimentação leve antes do espetáculo e um período de descanso antes da realização da AD, para que o corpo esteja relaxado e nutrido para o desenvolvimento do trabalho e preparado para situações imprevistas como as ocorridas neste espetáculo que podem abalar a equipa de AD. Porém, com o uso de um equipamento adequado e com as condições mínimas, a equipa pode sentir-se segura e confiante na realização do trabalho e a certeza de que os espectadores serão contemplados com um serviço de utilidade inquestionável e que o tornará parte integrante do público presente de uma forma autónoma.

Em suma, os audiodescritores devem ser entendidos como elementos fulcrais no funcionamento dos teatros e, como tal, recebidos como mais um membro da equipa do teatro com pleno acesso aos bastidores, palco e espaços técnicos. Para que o trabalho seja de qualidade, a equipa de AD deve ter à sua disposição um espaço digno com visibilidade total sobre o palco e receção áudio com qualidade, assim como equipamento apropriado e atualizado.

Bibliografia

- Audio Description Coalition (ADC). (2008). *Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers*. Disponível em: <http://www.audiodescriptioncoalition.org/aboutstandards.htm> (25-07-2020).
- Cultura Acessível. *Agenda de Programação Acessível*. Disponível em: <https://www.cultura-acessivel.pt/> (25-07-2020).
- Díaz-Cintas, J. (2009). Introduction – Audiovisual Translation: An Overview of its potential. In J. Díaz-Cintas (Ed.), *New Trends in Audiovisual Translation* (pp. 1-18). Reino Unido: Multilingual Matters.
- Jakobson, R. ([1959] 2000). On linguistic aspects of translation. In Venuti, L. (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 232-239). Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- Martins, C. (2015). *Longe da vista, perto da imaginação: análise de audioguias em contexto museológico*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Motta, L. M. V. M. & Romeu Filho, P. (2010). Apresentação. In L. M. V. M. Motta & P. Romeu Filho (Orgs.), *Audiodescrição – Transformando imagens em palavras* (pp. 11-12). Secretaria de Estados dos Direitos das Pessoas com Deficiência & Governo do Estado de São Paulo.
- Neves, J. (2011). *Imagens que se ouvem – Guia de Audiodescrição*. Leiria: Instituto Nacional para a Reabilitação & Instituto Politécnico de Leiria.
- Orero, P. (2004). Audiovisual Translation: A new dynamic umbrella. In P. Orero (Ed.), *Topics in Audiovisual Translation* (pp. vii-xiii). Amesterdão & Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*.
- Portugal. (1976). *Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional 2005*. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (25-07-2020).
- Remael, A., Reviere, N. & Vercauteren, G. (2015). Introduction: basic Audio Description concepts. In A. Remael, N. Reviere & G. Vercauteren (Ed.), *Pictures painted in words: ADLAB Audio Description guidelines* (pp. 9-18). Trieste: EUT. Disponível em: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/11838/1/ADLAB_UK.pdf (25-07-2020).
- Reviere, N. (2015a). Audio describing theatre performances. In A. Remael, N. Reviere & G. Vercauteren (Ed.), *Pictures painted in words: ADLAB Audio Description guidelines* (pp. 64-68). Trieste: EUT. Disponível em: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/11838/1/ADLAB_UK.pdf (25/07/2020).
- Reviere, N. (2015b). Audio introductions. In A. Remael, N. Reviere & G. Vercauteren, *Pictures painted in words: ADLAB Audio Description guidelines* (pp. 58-61). Trieste: EUT. Disponível em: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/11838/1/ADLAB_UK.pdf (25-07-2020).
- Romero-Fresco, P. (2018). In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 187-204. Disponível em: <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/53> (25-07-2020).

- Sightlines Audio Description. (s.d.). *About Audio Description – What is Audio Description?* Disponível em: <http://www.sightlines-audio-description.com/Home/about-audio-description> (25-07-2020).
- Snyder, J. (2008). Audio Description. The Visual Made Verbal. In J. Diaz-Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 191-198). Amesterdão & Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- The Kennedy Center. (2013). *Audio Description for people with vision loss – A guide for performing arts*. Disponível em: https://issuu.com/artsedge/docs/2013kc_audiodescripguide (25-07-2020).
- Vocal Eyes. (2016). Services. *Theatre and Performing Arts*. Disponível em: <https://vocaleyes.co.uk/services/performing-arts/> (25-07-2020).
- World Blind Union (WBU). (2011). *World Blind Union Toolkit on providing, delivering and campaigning for audio description on television and film*. Disponível em: http://audiodescription.co.uk/uploads/general/WBU_Audio_Description_Toolkit_7.pdf (25-07-2020).

Los marcadores discursivos en *El laberinto del fauno* y su traducción al chino

Xiaoran LIU

100323664@alumnos.uc3m.es

Universidad Carlos III de Madrid

España

Resumen

En cualquier formato de comunicación verbal, los marcadores discursivos sirven para que las palabras se hilvanen y mantengan una coherencia y cohesión textual. De ahí que haya atraído la atención de numerosos estudiosos (véanse, entre muchos otros, Martín Zorraquino & Portolés, 1999 y Peñalver, 2009); asimismo, varios autores han demostrado su relevancia tanto para la enseñanza del español como lengua extranjera (Candón, 1999; Garrido, 1999) como para la traducción (Baker, 1992; Portolés, 2002), incluida la traducción audiovisual (Chaume, 2004; Díaz, 2003). En el presente trabajo nos proponemos analizar los marcadores discursivos aparecidos en la película hispano-mexicana *El laberinto del fauno* (del Toro, 2006), centrándonos en una subclase conocida como marcadores conversacionales. Revisaremos la subtitulación en chino de dicha película, examinando las técnicas utilizadas en la traducción al chino de los marcadores. Nuestro objetivo último consiste en determinar en qué medida las distintas técnicas utilizadas en la traducción de los marcadores analizados logran mantener las funciones discursivas de las expresiones originales.

Palabras clave: marcadores discursivos; marcadores conversacionales; subtitulación; traducción español-chino; traducción audiovisual.

Abstract

In any form of verbal communication, discourse markers are important elements of realizing textual cohesion and coherence and have hence attracted the attention of numerous scholars (e.g. Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Peñalver, 2009). Some have studied the relevance of discourse markers to both the teaching of Spanish as a foreign language (Candón, 1999; Garrido, 1999) and translation (Baker, 1992; Portolés, 2002), including audiovisual translation (Chaume, 2004; Díaz, 2003). The present paper analyzes the discourse markers used in the Spanish-Mexican film *Pan's Labyrinth* (del Toro, 2006), focusing on one specific subclass known as conversation markers. It will review the Chinese subtitling of the film examining the techniques applied in translating the discourse markers, and then determine the extent to which different techniques manage to represent the textual functions of the original discourse markers in the translated version.

Keywords: discourse markers; conversation markers; subtitling; Spanish-Chinese translation; audiovisual translation.

1. Introducción

Siendo un recurso fundamental de la comunicación diaria, los marcadores del

discurso han atraído la atención de numerosos investigadores. Desde el punto de vista de la traducción, estos elementos plantean una serie de dificultades dado que su función pragmática está íntimamente ligada a las características socioculturales de la comunidad lingüística que los emplea. Como es lógico, la dificultad aumenta inevitablemente cuando se trata de traducir entre dos lenguas lingüística y culturalmente tan distantes como el chino y el español.

Entre las múltiples modalidades de traducción, en el presente trabajo centramos nuestra atención en la que se realiza para la subtitulación de películas: en concreto, vamos a analizar la traducción al chino de una clase específica de marcadores discursivos, conocidos como marcadores conversacionales, aparecidos en la película hispano-mexicana *El laberinto del fauno* del director Guillermo del Toro, estrenada en 2006. Esta película refleja el contexto sociocultural de España de posguerra, en concreto, de la década de los 40 del siglo pasado y goza de gran éxito en el mercado chino. Para la traducción de los marcadores, recurrimos a los subtítulos en chino mandarín insertados en el DVD de la película (Opus Media), elaborados en 2006, el mismo año de su estreno.

A través de nuestra revisión, intentaremos identificar las técnicas utilizadas en la traducción de los marcadores objeto de análisis y determinar en qué medida cada una de dichas técnicas logra mantener la función discursiva de las expresiones originales.

En el siguiente apartado, primero, presentaremos la clasificación de los marcadores discursivos en que nos vamos a basar en el presente trabajo; seguidamente, explicaremos la tipología de técnicas de traducción que manejaremos posteriormente junto con dicha clasificación. Los dos apartados siguientes, el 3 y el 4, serán destinados al análisis de nuestro corpus. Y, por último, un apartado de conclusiones, el 5, cerrará el presente trabajo.

2. Los marcadores discursivos y su traducción

En Martín Zorraquino & Portolés (1999), que constituye una obra de obligada referencia para cualquier estudioso interesado en los marcadores discursivos de la lengua española, los autores definen los marcadores del discurso de este modo:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional – son, pues, elementos marginales – y poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (p. 4057).

Esto significa que los marcadores del discurso no forman parte de la estructura sintáctica de una oración, pero realizan la función de explicar las relaciones entre las distintas unidades del discurso, y de guiar las inferencias del interlocutor con respecto a dichas relaciones.

Basándonos en la interpretación del término *discurso* como cualquier tipo de acto de comunicación que se realice en un idioma determinado, entendemos que el discurso no solo está constituido por las unidades gramaticales sino también por las que pertenecen a la pragmática. Por esta razón, la comunicación verbal no

se completa sin esa labor pragmática de inferencia, además de la de codificación y descodificación de enunciados. Para que la inferencia se produzca de forma razonable, es necesario que este proceso inferencial se desarrolle en un contexto concreto. Este contexto es mental, es decir, está constituido por ideas aprehendidas con anterioridad, compartidas comúnmente por individuos que forman parte de un grupo sociocultural, además de la información presente en la situación actual del enunciado. Dado que los marcadores del discurso desempeñan una función relevante en la consecución de inferencias en la comunicación, podemos entender que poseen una relación estrecha con el contexto sociocultural y pragmático en que se utilizan.

Pues bien, partiendo de esta concepción sociocultural y pragmática de los marcadores del discurso, nuestro análisis de la traducción al chino de los marcadores conversacionales utilizados en *El laberinto del fauno* se apoyará en dos consideraciones previas fundamentales: una, sobre la clasificación de los propios marcadores y otra, acerca de las técnicas de traducción. Para la clasificación de los marcadores, adoptaremos la clasificación propuesta por Martín Zorraquino & Portolés (1999); en cuanto a las técnicas de traducción, recurrimos a la propuesta de Hurtado (2001).

2.1. Marcadores discursivos en español

Martín Zorraquino & Portolés (1999, p. 4080) distinguen los siguientes cinco grupos de marcadores del discurso, atendiendo fundamentalmente a las distintas funciones discursivas que cumplen estos elementos: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales. En la tabla 1, se indica una definición básica de cada clase, seguida de algunos ejemplos.

Estructuradores de la información	Señalan la organización informativa de los discursos.	<i>pues, en primer lugar/en segundo lugar, a propósito, etc.</i>
Conectores	Establecen un vínculo semántico y pragmático entre un miembro del discurso con otro anterior.	<i>además, por consiguiente, por el contrario, etc.</i>
Reformuladores	Presentan el miembro del discurso al que pertenecen como una expresión más adecuada lo que se intentó decir con un miembro anterior.	<i>o sea, mejor dicho, en todo caso, en conclusión, etc.</i>
Operadores argumentativos	Ejercen condicionamiento sobre las posibilidades argumentativas del miembro en que aparecen sin relacionarlo con ningún otro anterior.	<i>en realidad, por ejemplo, etc.</i>
Marcadores conversacionales	Partículas discursivas cuyo empleo se destina fundamentalmente a la conversación.	<i>claro, vale, oye, eh, etc.</i>

Tabla 1: Clasificación de los marcadores discursivos de Martín Zorraquino & Portolés (1999)⁷⁸

Fuente: Martín Zorraquino & Portolés (1999, p. 4081-4082)

⁷⁸ En esta tabla, presentamos una versión simplificada de la clasificación propuesta por los citados autores. En su propuesta, cada una de las cinco clases aquí incluidas se subdividen entre dos a cuatro sub-

Como hemos indicado ya, en el presente trabajo nos centraremos exclusivamente en los marcadores conversacionales, de modo que, con respecto al resto de las clases incluidas en la tabla anterior, nos remitimos a las detalladas explicaciones ofrecidas por los citados autores (Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

La mayoría de los marcadores conversacionales comparten con el resto de los marcadores discursivos la característica de una distribución versátil, en el sentido de que no están sometidas a las mismas restricciones que los otros constituyentes oracionales con respecto a su posición sintáctica. Asimismo, una buena parte de estos marcadores pueden aparecer solas como unidades de respuesta (Fuentes & Alcaide, 1996, p. 212 y 233).

Ahora bien, como se habrá notado, la definición general de los marcadores conversacionales ofrecida por Martín Zorraquino & Portolés (1999), que hemos reflejado en la tabla 1, no aporta ninguna otra característica que la de aparecer más frecuentemente utilizadas en la conversación. No obstante, sí contamos con explicaciones más detalladas y precisas con respecto al significado y función de sus subclases. Por lo tanto, a continuación vamos a presentar estas últimas junto con las explicaciones de los propios autores.

Marcadores conversacionales		Ejemplos
De modalidad epistémica	Marcadores de evidencia	<i>en efecto, efectivamente desde luego, por supuesto, naturalmente, claro, sin duda</i>
	Marcadores orientativos sobre la fuente del mensaje	<i>por lo visto</i>
De modalidad deóntica		<i>bueno, bien, vale, de acuerdo, etc.</i>
Enfocadores de la alteridade		<i>hombre, bueno, vamos, mira/mire, oye/oiga, por favor, perdón, permiso, etc.</i>
Metadiscursivos conversacionales		<i>ya, sí, bueno, bien, eh, este</i>

Tabla 2: Clasificación de los marcadores conversacionales de Martín Zorraquino & Portolés (1999)

Fuente: Adoptada de Martín Zorraquino & Portolés (1999)

Las primeras dos subclases modales expresan la actitud del hablante con el contenido de los enunciados.⁷⁹ Como se aprecia en la tabla, Martín Zorraquino & Portolés (1999, p. 4145) adoptan la ya clásica distinción de Palmer (1986) entre la modalidad epistémica y la modalidad deóntica y separan los marcadores modales según esta distinción: los marcadores conversacionales de modalidad epistémica (divididos, a su vez, en dos grupos – marcadores de evidencia y marcadores orientativos sobre la fuente del mensaje –) y los de modalidad deóntica.

grupos. Véase Martín Zorraquino & Portolés (1999, pp. 4081-4082) para la versión detallada de la tabla.

⁷⁹ Para una descripción detallada de las expresiones de modalidad en la lengua española, véase Ridruejo (1999), entre muchos otros.

Los marcadores de modalidad epistémica indican la actitud del hablante con respecto a la posibilidad o la necesidad o con la evidencia y la percepción de la información contenida en el enunciado:

(Ej. 1) a. – ¡Qué bien juega Nadal! ¡Qué fuerza!

– Sí..., aunque, *sin duda*, Federer es más completo como tenista.

b. – Se te ve feliz.

– *En efecto*, aquí me siento más feliz que nunca.

c. – ¿Sabías que Paula se va a casar?

– Sí, pero, *por lo visto*, no quiere que hablemos mucho del tema.

En el ejemplo (1a), el marcador *sin duda* indica un alto grado de compromiso por parte del hablante sobre el valor de verdad de su afirmación; a su vez, *en efecto*, del ejemplo (1b) remite a lo dicho por el interlocutor y destaca su grado de acierto; y, por último, el uso del marcador *por lo visto* en (1c) permite al hablante no responsabilizarse de la información que aporta, ya que la atribuye a una fuente ajena a su propia experiencia.

Los marcadores de modalidad deóntica señalan actitudes del hablante que tienen que ver con la voluntad o lo afectivo: mediante su uso, el hablante indica si acepta o admite lo que se deduce del fragmento del discurso al que se refiere (Martín Zorraquino & Portolés, p. 4162), como se observa en el siguiente ejemplo:

(Ej.2) – Hoy te toca recoger la mesa.

– *Vale, vale*.

Además de estos dos tipos de marcadores de modalidad, Martín Zorraquino & Portolés (1999) defienden la conveniencia de reconocer los siguientes dos: los enfocadores de la alteridad y los marcadores metadiscursivos conversacionales.

Los enfocadores de la alteridad son unidades que se utilizan para señalar las relaciones entre el hablante y el oyente, apuntando al oyente o, en alguna ocasión, a ambas partes (Cuenca & Marín, 2000, p. 229; Landone, 2009, p. 159; y Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4171). Este grupo de marcadores conversacionales, siempre según Martín Zorraquino & Portolés (1999, pp. 4171-4172), expresan la actitud del emisor sobre el fragmento del discurso al que remite, y muestran las relaciones con el oyente que establece el que habla, sea amigable o distante:

(Ej. 3) – ¡Cállate y no vuelvas a dirigirme la palabra!

– Pedro, *hombre*, cálmate; creo que no me has entendido bien.

En este ejemplo, mediante el uso del marcador *hombre*, el hablante manifiesta una actitud amistosa (quizá en un intento de tranquilizar al interlocutor) e intenta aportar cierta familiaridad o complicidad a la interacción en curso.

Por último, los marcadores metadiscursivos conversacionales son unidades que sirven para estructurar la conversación, son señales del esfuerzo que realizan los interlocutores para introducir e ir organizando su enunciado. Desde el punto de vista semántico, indican operaciones vinculadas con la configuración del discurso:

(Ej. 4) A: ¿Cuántos años hace que veraneas en Lecumberri?

B: Sí. Vinimos aquí en el 56...

A: ¡Un montón de tiempo!

B: Pues más de cuarenta años...

[Ejemplo de Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p.4193 (445)]

En este ejemplo, el marcador metadiscursivo sí indica la recepción del mensaje del interlocutor y replica a la pregunta que este plantea sin indicar la respuesta. Al construir una relación entre el enunciado, lo que le precede y lo que sigue, estos marcadores cumplen el papel de “conectores o señales conectivas” (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4191). Además, todos los marcadores metadiscursivos desempeñan la función fática y tienen el objetivo de “regular el contacto entre los hablantes” (ibid.).

2.2. Marcadores discursivos y partículas modales en chino

Los estudios de los marcadores del discurso de la lengua china todavía no han alcanzado al nivel de los dedicados a los de la lengua española o de otras lenguas occidentales como el inglés o el francés tanto desde el punto de vista cuantitativo como el cualitativo. Aun así, en la actualidad existe un interés cada vez más creciente por esta clase de palabras entre los estudiosos de la lengua china, gracias a los logros de autores como Liao (1986), Fang (2000), Cao (2010), Yao (2012), Wang (2013) y Chen (2018). Aquí vamos a centrar nuestra atención en el trabajo de Wang (2013), quien adopta la clasificación de Martín Zorraquino & Portolés (1999) que acabamos de exponer en su estudio de los marcadores conversacionales chinos.

En la tabla 3, se expone la clasificación de los marcadores conversacionales de la lengua china propuesta por Wang (2013):

Marcadores conversacionales		Ejemplos
De modalidad epistémica	Marcadores de evidencia	当然 <i>dāng rán</i> (claro), 就是 <i>jiùshì</i> (eso es), 对 <i>duì</i> (correcto), 对啊 <i>duì a</i> (correcto), 就是嘛 <i>jiùshì ma</i> (exactamente), 的确 <i>dí què</i> (en efecto), 肯定 <i>kěndìng</i> (definitivamente), 确实 <i>quèshí</i> (efectivamente), etc.
	Marcadores orientativos sobre la fuente del mensaje	看来 <i>kàn lái</i> (al parecer), 按道理 <i>àn dào lǐ</i> (lógicamente hablando), 总体上说 <i>zǒngtǐ shàng shuō</i> (considerando todas las cosas), 以我之见 <i>yǐ wǒ zhī jiàn</i> (desde mi punto de vista), 报纸上说 <i>bào zhǐ shàng shuō</i> (según el periódico), 听说 <i>tīng shuō</i> (he oído decir), 俗话说 <i>sú huà shuō</i> (como dice el proverbio), 按你所说 <i>àn nǐ suǒ shuō</i> (según lo que has dicho), etc.
De modalidad deóntica		好 <i>hǎo</i> (vale/de acuerdo o bueno), 好的 <i>hǎo de</i> (vale/de acuerdo), 好啊 <i>hǎo a</i> (vale/de acuerdo), 行 <i>xíng</i> (vale/de acuerdo), 好吧 <i>hǎo ba</i> (bueno), 对 <i>duì</i> (correcto).

Enfocadores de la alteridade	哎 <i>ai</i> , 喂 <i>wei</i> (oye/eh), 哎呀 <i>aiya</i> , 来来 <i>láilái</i> (venga), 是不是? <i>shì bù shì?</i> (¿es o no es?), 是吧? <i>shì ba?</i> (¿es cierto?), 你看 <i>nǐ kàn</i> [(tú) mira], 对不对? <i>duì bù duì?</i> (¿correcto o no?), 你知道吗? <i>nǐ zhīdào ma?</i> [¿(tú) sabes?], 你想 <i>nǐ xiǎng</i> (piensa), 大家想想 <i>dàjiā xiǎngxiang</i> (todo el mundo intenta pensar), 我问你 <i>wǒ wèn nǐ</i> (te pregunto), 你听我说 <i>nǐ tīng wǒ shuō</i> [(tú) escúchame], etc.
Metadiscursivos conversacionales	<i>m, mhm, uh, eh, 啊a, 哦 o, 嗯ng</i> (mmm), 好 <i>hǎo</i> (bueno), 好吧 <i>hǎo ba</i> (bueno), 好了 <i>hǎo le</i> (bueno), 唉哟 <i>aiyou</i> , 是 <i>shì</i> (sí), 对 <i>duì</i> (sí), 那个 <i>nàge</i> (eso), 就是 <i>jiùshì</i> (precisamente es), 这 <i>zhè</i> (esto), 那; 那个 <i>nà; nàge</i> (eso), 话又说回来 <i>huà yòu shuō huílái</i> (volviendo al tema principal), etc.

Tabla 3: Clasificación de los marcadores conversacionales de Wang (2013)

Fuente: Adaptada de Wang (2013, pp. 143-144)

Para ilustrar el uso de estas unidades en la conversación, expondremos un ejemplo para cada uno de los tipos y subtipos incluidos en la tabla anterior:

(Ej. 4) Marcadores de modalidad epistémica

a. Marcadores de evidencia

确实, 你没做错。

Quèshí, nǐ méi zuò cuò.

‘Efectivamente, has hecho correcto.’

b. Marcadores orientativos sobre la fuente del mensaje

看来, 他想辞职。

Kànlái, tā xiǎng cízhí.

‘Al parecer, él quiere dimitir del trabajo.’

(Ej. 5) De modalidad deóntica

行, 我们明天酒店门口见。

Xíng, wǒmén míngtiān jiǔdiàn ménkǒu jiàn.

‘De acuerdo, mañana nos vemos en la puerta del hotel.’

(Ej. 6) Enfocadores de la alteridad

来来, 你尝尝我做的蛋糕。

Láilái, nǐ chángchang wǒ zuòde dàngāo.

‘Venga, prueba la tarta que hago.’

(Ej. 7) Metadiscursivos conversacionales

那个, 你还有别的款式吗?

Nèige, nǐ háiyou biéde kǎnshì ma?

‘Eso, ¿tienes más modelos?’

Ahora bien, para una buena comprensión de los mecanismos de funcionamiento de estos marcadores en chino, conviene mencionar la existencia de las partículas modales en dicha lengua. Estas guardan una estrecha relación con los marcadores conversacionales como explicaremos a continuación.

Las partículas modales de la lengua china, conocidas también como partículas auxiliares (Li, 2000, p. 338)⁸⁰ se utilizan para expresar el sentimiento y actitud del hablante.⁸¹ Por lo general, no tienen significado semántico-conceptual; tampoco cuentan con funciones sintácticas claras. Sin embargo, poseen un papel relevante en el procesamiento y la decodificación de los mensajes durante el proceso de la comunicación interactiva. Lo que resulta de interés especial para nosotros aquí es que la mayoría de los marcadores conversacionales pueden aparecer seguidos de una partícula modal (Yao, 2012, p. 12), como se ilustra en los siguientes ejemplos:

(Ej. 8) a. 对啊, 我就是这个意思。

Duìā, wǒ jiùshì zhège yìsi.

‘Correcto, eso es lo que explico.’

b. 好的, 我告诉他。

Hǎode, wǒ gàosù tā.

‘Vale, se lo diré.’

En el ejemplo (8a), la expresión对啊 *duìā* ‘correcto’ está compuesta por el marcador对 *duì* ‘correcto’ y la partícula modal啊 *a*, que añade un matiz intensificador sobre la verdad del contenido que formula posteriormente el hablante (Xu, 2008, p.141). Del mismo modo, en el ejemplo (8b), la expresión compleja好的 *hǎode* ‘vale/ de acuerdo’ consta de la combinación del marcador好 *hǎo* ‘vale/ de acuerdo’ con la partícula modal的 *de*, que manifiesta el carácter evidente e indudable del contenido del enunciado (Zhu, 2007, p.107).

2.3. Los marcadores discursivos y la traducción audiovisual

Una vez presentada la clasificación de marcadores conversacionales en que vamos a basarnos en el análisis de nuestro corpus, aplicada tanto a la lengua española como a la china, pasamos ahora a exponer la tipología de técnicas de traducción que manejaremos en dicho análisis.

Para nuestro examen de la traducción al chino de los marcadores conversacionales utilizados en la película *El laberinto del fauno*, recurrimos a la tipología de técnicas propuesta por Hurtado (2001). Esta autora reconoce dieciocho técnicas distintas. Entre estas técnicas, para los marcadores incluidos en de nuestro corpus solo se han utilizado siete de estas técnicas, que son: ampliación lingüística, creación discursiva, elisión, equivalente acuñado, modulación, sustitución y traducción literal. En la tabla 4, se explica cada una de estas técnicas, junto con una serie de ejemplos de traducción del inglés al español:

⁸⁰ Según Huang & Liao (2007, p. 33-34), son partículas modales más básicas del chino mandarín的 *de*, 了 *le*, 啊 *a*, 吗 *ma*, 吧 *ba* y 呢 *ne*.

⁸¹ Teniendo en cuenta las funciones discursivas que muestran estas partículas, algunos autores defienden que funcionan como marcadores del discurso (véanse Chen, 2002; Yao, 2012; Zhang, 2003; entre otros).

Ampliación lingüística	Se añaden elementos lingüísticos. Es un recurso que suele ser especialmente utilizado en interpretación consecutiva y doblaje. Ej. <i>el presidente estadounidense para the president</i>
Creación discursiva	Se establece una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera de contexto. Ej. <i>Con la muerte en los talones para el título de la película de Hitchcock North para Northwest</i>
Elisión	No se formulan elementos de información presentes en el texto original. Ej. <i>Lo corté para I cut it with a knife (se omite la información correspondiente al complemento instrumental with a knife ‘con un cuchillo’)</i>
Equivalente acuñado	Se utiliza un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta. Ej. <i>judería para Jewish quater</i>
Modulación	Se efectúa un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original; puede ser léxica y estructural. Ej. <i>Es difícil para It is not easy</i>
Sustitución (lingüística, paralingüística)	Se cambian elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos), o viceversa. Ej. <i>¡Eh, tú! para un gesto de señalamiento</i>
Traducción literal	Se traduce palabra por palabra un sintagma o expresión. Ej. <i>Tú estás aquí para You are here o caer para esta encantadora ciudad para fall for this charming city (siendo este último un ejemplo de traducción fallida⁸²)</i>

Tabla 4: Técnicas de traducción⁸³

Fuente: Hurtado (2001).

En cuanto a la traducción de los marcadores discursivos, destacan Chaume (2004), Mattson (2009) y Wang (2013), que plantean cuestiones interesantes acerca de la elisión.

⁸² Una alternativa correcta sería enamorarse de esta encantadora ciudad.

⁸³ Como se menciona arriba, estas no son las únicas técnicas que constituye la tipología de Hurtado (2001); el resto de las técnicas reconocidas por Hurtado la autora son: adaptación, amplificación, calco, compensación, compresión lingüística, descripción, generalización, particularización, préstamo, transposición y variación. Sería interesante indagar por qué ninguna de estas últimas se ha utilizado en la traducción al chino de los marcadores de nuestro corpus; no obstante, por falta de espacio, dejaremos esta cuestión para una investigación futura.

Chaume (2004) se centra en examinar, dentro del ámbito de la traducción audiovisual, la frecuencia con que se traducen o se omiten los marcadores discursivos de la lengua original y determinar cómo la omisión de estas unidades afecta la calidad de la traducción. La conclusión del autor es que pese al efecto negativo que produce dicha omisión con respecto a la cohesión del texto traducido, el grado de comprensión por parte de la audiencia no siempre se ve afectado de forma significativa. Según el citado autor, esta aparente contradicción se explica teniendo en cuenta que, por un lado, la vía auditiva y la visual que se presentan junto con los diálogos facilitan la comprensión de la audiencia, y que, por otro, la competencia lingüística y textual de la audiencia también actúa de forma decisiva a la hora de garantizar la comprensión.

A su vez, la tesis doctoral de Mattsson (2009) estudia la traducción de las partículas discursivas *well, you know, I mean* y *like* empleadas en una serie de películas inglesas traducidas al sueco. En este trabajo, la autora demuestra que la función textual y la función interpersonal son los aspectos que afectan más a la traducción o elisión de dichas partículas. La generalización de la autora es la siguiente: cuando una partícula tiene una función textual se traduce más frecuentemente que la que posee una función interpersonal. Consideramos especialmente relevante que esta conclusión de Mattsson sitúa la incidencia de la función textual de cada marcador por encima del género o del estilo de la película en que se ve utilizado, aunque creemos necesario ampliar el corpus y los pares de lenguas examinados para considerar definitiva esta afirmación de la autora.

Por último, en cuanto a la traducción al chino de los marcadores conversacionales españoles, cabe destacar la tesis de Wang (2013). Entre las conclusiones de este trabajo, llaman la atención las siguientes: con cierta frecuencia, los marcadores utilizados en el texto original y los que aparecen en la traducción china no guardan una correspondencia semántica; en los subtítulos en chino de las películas españolas analizadas por la autora, la omisión es la estrategia más utilizada. Desde nuestro punto de vista, resulta de especial interés que Wang coincide con Chaume (2004) al reconocer la importante contribución de los elementos paralingüísticos y visuales a la hora de recuperar la información elidida por la omisión de un marcador.

3. El estudio

3.1. Descripción del corpus

Como hemos indicado anteriormente, nuestro corpus se ha extraído de la película hispano-mexicana *El laberinto del fauno*. Esta obra cinematográfica toma la posguerra española como contexto histórico, y cuenta las experiencias mágicas de una chica, Ofelia. Durante su estancia en el campamento militar, Ofelia conoce a un fauno, quien le comunica que es la princesa del reino subterráneo. Para regresar a este reino, debe cumplir tres pruebas antes de que llegue la luna llena, siguiendo las instrucciones del fauno. A la primera vista, la historia podría interpretarse como un cuento infantil, pero, sin embargo, refleja situaciones del mundo real.

Entre todos los reconocimientos obtenidos por esta película, destacan tres

premios y tres nominaciones a los Premios Oscar (2006); también es ganadora del Mejor Guion Original de los Premios Goya (2006) y de la Mejor Película de habla no inglesa de los Premios BAFTA (2006). Asimismo, esta obra es una de las películas de habla hispana más populares en el mercado chino.

3.2. Objetivos

Nuestro objetivo consiste en determinar en qué medida las soluciones de traducción utilizadas para trasladar al chino los marcadores conversacionales de la versión española de la película *El laberinto del fauno* logran reflejar los valores discursivos originales.

3.3. Metodología

Para lograr nuestro objetivo, hemos realizado el análisis del corpus en varias etapas. En una primera etapa, visualizamos la película original con los subtítulos en chino. Posteriormente, se han identificado todos los marcadores conversacionales. En la siguiente etapa, se han transcrito los diálogos originales en español en los que se sitúan los marcadores y los subtítulos en chino que aparecen en la pantalla. Por último, toda la información se registra en una tabla, donde se puede observar las categorías de los marcadores y las técnicas de traducción empleadas. La tabla está construida por los siguientes elementos: código de tiempo, clasificación de subcategoría, subtítulos originales, subtítulos en chino, retraducción al español y técnica de traducción empleada.

Cabe mencionar que para el presente trabajo se han utilizado los subtítulos disponibles en la versión del DVD de la película (Opus Media, 2006), es decir, los subtítulos traducidos oficialmente.

4. Resultados

4.1. Análisis de la traducción de los marcadores discursivos según categoría

En este apartado expondremos algunos ejemplos del corpus aquí manejado y veremos el papel que desempeñan en el contexto correspondiente. Como en nuestro corpus no aparecen marcadores de modalidad epistémica, analizaremos ejemplos de los otros tres grupos. Los signos y abreviaturas empleados en nuestro análisis son los siguientes: ESP = palabras originales en español; SUB = subtítulos en chino; TRS= transcripción fonética del chino; RTA = retraducción de los subtítulos en chino al español; /= acaba el subtítulo en la pantalla; \= acaba la línea del subtítulo; Ø= ausencia del marcador conversacional.

4.1.1. Marcadores de modalidad deóntica

De este grupo de marcadores existen dos ejemplos en nuestro corpus, de los que vamos a exponer un ejemplo del marcador *muy bien*:

Ej. 9-muy bien (01:22:38)

ESP: Carmen: Yo hablaré con ella, cariño.

Vidal: *Muy bien*. Como quieras.

SUB : 请让我们单独待会\我会跟她谈的 亲爱的/好的 就如你所愿吧/

TRS: Qǐng ràng wǒmén dāndú dāihui \ wǒ huì gēn tā tándē qīn'ài de / hǎo de jiù rú nǐ suǒ yuàn ba /

RTA: Carmen: Por favor, déjanos solas. Yo hablaré con ella, cariño.

Vidal: *Vale*. Como quieras.

El marcador *muy bien* es una variante procedente de bien. Esta unidad tiene su origen en el adverbio bien, que indica que “algo se adapta perfectamente a lo requerido, a la norma, tiene bondad”, puede usarse como respuesta confirmativa para una pregunta, una sugerencia, etc. (Fuentes, 1993, p. 217). Tiene un matiz de aceptar, admitir, consentir voluntariamente en el contenido del discurso que emite el hablante (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4162; Fuentes & Alcaide, 1996, p. 227).

El padrastro de Ofelia, Vidal, encuentra una raíz de mandrágora debajo de la cama de Carmen (la madre de Ofelia), y se enfada. Carmen le promete hablar con Ofelia para intentar apaciguar el enfado de Vidal hacia Ofelia. Para expresar la aceptación de esa propuesta, Vidal emplea el marcador *muy bien*. El subtítulo en chino lo traduce como 好的 *hǎo de* ‘vale/de acuerdo’. En chino, la unidad 好 *hǎo* ‘bueno/bien/de acuerdo’, cuando se emplea como marcador del discurso, expresa aceptación o aprobación con respecto a la sugerencia, observación o propuesta que emite el interlocutor. Cuando posee este valor, suele situarse al principio del enunciado, pero también puede estar en el centro o al final de la oración. Se permite su presencia sin tener que ser acompañada por otros elementos (Lu, 2006). La partícula modal 的 *de* manifiesta afirmación o incertidumbre y conlleva dar énfasis a lo que se está indicando (Li, An & Zhang, 1988). La combinación de las dos unidades al expresar aceptación muestra una actitud de sinceridad del hablante (Shao & Zhu, 2005, p. 404). A nuestro juicio, la traducción del marcador *muy bien* por 好的 *hǎo de* ‘vale/de acuerdo’ mantiene la función interactiva y guarda el significado del marcador original.

4.1.2. Enfocadores de la alteridad

En nuestro corpus aparecen 26 marcadores de este grupo, que conforman la mayoría de los marcadores del corpus. Empezamos explicando un ejemplo de vengá:

Ej. 10 vengá (01:16:07)

ESP: Vidal: Te voy a proponer algo. Si cuentas hasta tres sin t-t-tartamudear, te puedes ir.

(El Tarta mira a Vidal y a Garcés)

Vidal: No lo mires a él. Mírame a mí. Por encima de mí no hay nadie. (A Garcés). Garcés.

Garcés: Sí, mi capitán.

Vidal: Si yo digo que este desgraciado se puede marchar, ¿me va a contradecir alguien?

Garcés: Nadie mi capitán. Se puede ir.

Vidal: *Venga*. Hasta tres.

SUB: 我可以和你做个交易/如果你能流利地数数三下/你就能走了/别看着他 看着我/在我之上就没有人了/-加西斯\是 上尉/如果我要让这个混蛋离开\有人会反对吗/没有 上尉 他可以离开/看到了吧 数三下吧/

TRS: Wǒ kěyǐ hé nǐ zuòge jiāoyì / rúguǒ nǐ néng liúli de shǔshù sānxià / nǐ jiù néng zǒule / bié kànzhe tā kànzhe wǒ / zài wǒ zhīshàng jiù méiyǒu rén le / -Jiāxīsi \ -shì shàngwèi / rúguǒ wǒ yào rang zhège húndàn líkāi \ yǒu rén huì fǎnduì ma / méiyǒu shàngwèi tā kěyǐ líkāi / kàndào le ba shǔ sānxià ba /

RTA: Vidal: Te propongo un negocio. Si puedes contar hasta tres con fluidez, te puedes marchar. No lo mires a él, mírame. No hay nadie por encima de mí. Garcés.

Garcés: Sí, capitán.

Vidal: Si dejo a este gilipollas que se marche, ¿alguien va a oponerse?

Garcés: No, capitán, se puede marchar.

Vidal: ¿Lo ves? Cuenta hasta tres.

El marcador *venga* es el resultado de la gramaticalización a partir de la tercera persona de subjuntivo del verbo *venir*. Tiene un significado apelativo y deóntico, siempre se dirige al interlocutor y su función consiste en instar a este a la realización de una determinada acción, incitar a alguien a que haga algo o para darle ánimos (Gras, Polanco & Santiago, 2007, p.326; Landone, 2009, p. 245).

Vidal captura a uno de los guerrilleros en el monte, que es tartamudo, y le ofrece la oportunidad de ser liberado. Recurriendo al marcador *venga*, Vidal anima a este guerrillero capturado (“el Tarta”, en la indicación entre paréntesis de la transcripción) a que cuente sin tartamudear. La traducción utilizada en este fragmento es 看到了吧 *kàndào le ba* ‘¿lo ves?’. Esta expresión está compuesta por 看到了 *kàndào le* ‘lo ves’ y la partícula 吧 *ba*. En chino moderno, la partícula modal muestra una actitud dudosa, es decir, el hablante no está seguro de la verdad sobre algo concreto (Jin, 2011, p. 103). La presencia de dicha unidad atenúa la conformación de Vidal sobre si al apresado le ha llegado correctamente la información. La traducción de *venga* al chino mediante la expresión 看到了吧 *kàndào le ba* ‘¿lo ves?’ mantiene una parte de su función al lograr dirigirse al oyente pero pierde el carácter exhortativo de la forma original.

Otro ejemplo que refleja la gramaticalización de una forma verbal es el marcador *anda*:

Ej. 11 *anda* (00:06:24)

ESP: Carmen: No, no. No me hace falta. Por favor. Puedo andar perfectamente.

Vidal: Pero el Dr. Ferreiro prefiere que no hagas esfuerzos.

Carmen: No.

Vidal: *Anda*, hazlo por mí.

SUB: 我不需要的 我能走/菲雷诺医生说你不能过度操劳/不/来吧 就算为了我/

TRS: Wǒ bù xūyào de wǒ néng zǒu / Fēilínuò yīshēng shuō nǐ bù néng guòdù cāoláo / bù / lái ba jiùsuàn wèile wǒ /

RTA: Carmen: No la necesito, puedo andar.

Vidal: El Dr. Ferreiro dice que no puedes cansarte.

Carmen: No.

Vidal: *Venga*, por mí.

La unidad *anda* proviene del imperativo del verbo *andar*. Desempeña la función interactiva sin ejercer influencia sobre el contenido del enunciado. En otras palabras, la ausencia de la unidad no cambiaría la información del mensaje (Boyero Rodríguez, 2002, pp. 234-235). Porroche (2009, p. 203-204) indica que este marcador tiene la función de estimular al oyente a realizar una acción. Cuando el hablante tiene una petición y presume que el oyente no está muy dispuesto a aceptarla, este elemento lingüístico sirve para reforzar una orden o incitar a una acción (Fuentes, 1990, p. 167).

Vidal recibe a Carmen y Ofelia, quienes acaban de llegar en coche. Vidal le ofrece una silla de ruedas a Carmen pero ella la rechaza. Vidal no lo acepta e insiste en que Carmen haga lo que él dice, utilizando el marcador *anda*, seguido de una oración imperativa. Los subtítulos que corresponden a este marcador son 来吧 *lái ba* (venga). La traducción está constituida por el verbo 来 *lái* (venir) y la partícula 吧 *ba*. En chino moderno, cuando esta partícula aparece al final de una oración imperativa, pretende suavizar la actitud negativa del interlocutor y denota un matiz de negociación por parte del hablante (Jin, 2011, p. 105): en definitiva, expresa su deseo de que la petición sea aceptada por parte del oyente, mientras muestra una actitud de cortesía. De este modo, esta traducción atenúa la actitud imperativa que transmite el marcador original, *anda*, pero se logra conservar su mensaje esencial.

4.1.3. Marcadores metadiscursivos conversacionales

Para este grupo, que aparece tres veces en nuestro corpus, vamos a presentar el marcador *muy bien*:

Ej. 12 muy bien (00:30:26)

ESP: Guardia civil: Necesito que revise el inventario.

Vidal: *Muy bien*.

SUB: 你去清点库存 很好/

TRS: Nǐ qù qīngdiǎn kùcún hěn hǎo /

RTA: Guardia civil: Va a revisar el inventario.

Vidal: *Muy bien*.

El marcador *bien* es una unidad menos gramaticalizada, ya que permite la gradación (*muy bien*) y puede “implicar una valoración del segmento del discurso al que afecta (derivada del valor modal del adverbio homónimo)” (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4197). Usado como marcador metadiscursivo desempeña funciones múltiples: puede confirmar la recepción de la información, marcar el inicio o el cierre de la comunicación interpersonal, señalar marcar el cambio de turno en el uso de

la palabra, indicar el progreso del diálogo, anunciando la introducción de un nuevo tema, etc.

Antes de que se produzca el diálogo del ejemplo 4, la pantalla muestra que acaban de llegar suministros militares y que Vidal se interesa por su cantidad. En este contexto, el marcador *muy bien* cumple dos funciones discursivas, la recepción del mensaje y expresar el acuerdo. Aquí, se traduce como 很好 *hěn hǎo* ‘muy bien’. El carácter 很 *hěn* es un adverbio de grado equivalente al español *muy/mucho*, combinado con un adjetivo, aunque intensifica la propiedad expresada por este, presenta dicha intensificación como una descripción objetiva (Yan, 2016), lo que diferencia este adverbio de grado de otros como 非常 *fēicháng* ‘muy/extraordinariamente’. En chino, el marcador 好 *hǎo* ‘bueno/bien/de acuerdo’ puede indicar la recepción del mensaje y presenta la actitud positiva del hablante con respecto a lo que emite el interlocutor (Shao & Zhu, 2005). Por lo tanto, podemos afirmar que, en el caso del ejemplo 4, la traducción en chino 很好 *hěn hǎo* ‘muy bien’ conserva las dos funciones del marcador español *muy bien*.

4.2. Técnicas de traducción empleadas en el corpus

En este apartado intentaremos resumir y comentar de forma general las técnicas empleadas en la subtitulación al chino de los marcadores conversacionales en la película objeto de nuestro análisis.

Según los datos conseguidos, hemos registrado 31 marcadores conversacionales. Se pueden observar las principales técnicas utilizadas en el siguiente gráfico:

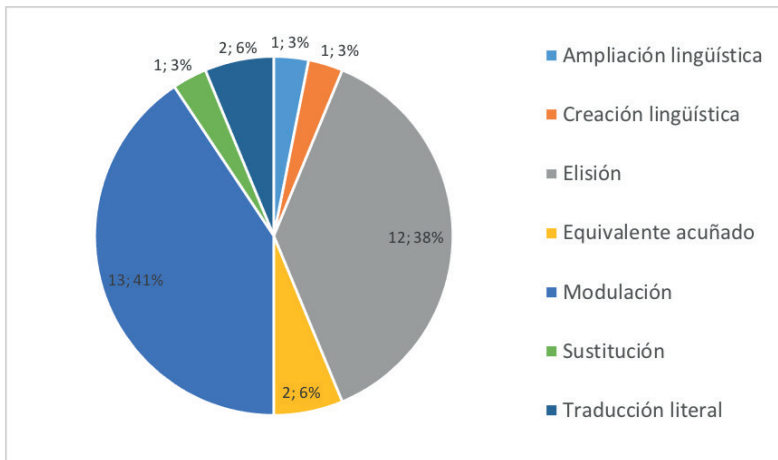


Gráfico 1. Técnicas de traducción empleadas en el corpus

Fuente: Elaboración propia

A continuación, mostraremos unos ejemplos de la aplicación de cada técnica.

Técnica de traducción	Marcador conversacional	Subtítulos y transcripción	Retraducción	Código de tiempo
Ampliación lingüística	Mátame ahora, <i>por favor</i> .	快杀了我 求你了求你了.../ Kuài shāle wǒ qiú nǐ le qiú nǐ le/	Mátame enseguida, te lo pido, te lo pido.	01:19:49
Creación lingüística	<i>Por favor, vámonos</i> .	离开这里 求你了/ Líkāi zhèlǐ qiú nǐ le/	Salgamos de aquí, te lo pido.	01:22:57
Elisión	-El padre de Ofelia le confeccionaba los uniformes. -Ah, vaya.	奥菲利娅的父亲过去替上尉做制服/∅我明白了/ Àofēiliyà de fùqīn guòqù tì shàngwèi zuò zhīfú /∅ wǒ míngbái le /	-El padre de Ofelia confeccionaba los uniformes. -∅ Ya entiendo.	00:42:19
	Qué curioso, ¿verdad?	多奇妙啊 ∅ Duō qímào a ∅	¿Qué curioso! ∅	00:42:32
Equivalente acuñado	Déjala, déjala, <i>por favor</i> .	放开她 请放开她 Fàngkāi tā qǐng fàngkāi tā	Déjala, <i>por favor</i> .	01:22:11
	<i>Por favor, déjanos solas</i> .	请让我们单独待会 Qǐng ràng wǒmen dāndú dài huì	<i>Por favor, déjanos solas</i> .	01:22:36
Modulación	Anda, hazlo por mí.	来吧 就算为了我 Lái ba jiùsuàn wèile wǒ	Venga, por mí.	00:06:24
	Venga. Hasta tres.	看到了吧 数三下吧 Kàndào le ba shǔ sānxià ba	¿Lo ves? Cuenta hasta tres.	01:16:07
Sustitución	Mercedes, <i>por favor</i> (con el gesto señala que se siente).	默西迪斯 请坐/ Mòxīdīsī qǐngzuò /	Mercedes, <i>siéntate, por favor</i> .	01:27:41
Traducción literal	-Necesito que revise el inventario. -Muy bien.	你去清点库存 很好/ Nǐ qù qīngdiǎn kùcún hěn hǎo /	-Vas a revisar el inventario. -Muy bien.	00:30:26
	-Pero las cosas no han salido del todo bien. -Ah, ¿no?	但是 事情还没有好转/ ∅ 没有吗/ Dànshì shìqīng hái méiyǒu hǎozhuǎn / ∅ méiyǒu ma /	-Pero todavía no han mejorado las cosas.	01:17:27

Tabla 5: Técnicas de traducción empleadas en la subtitulación en chino de *El laberinto del fauno*

Las técnicas de traducción más utilizadas son la modulación y la elisión, se han empleado respectivamente en 13 y 12 ejemplos.

Como indicábamos en el punto 2.3, la modulación consiste en efectuar un cambio de punto de vista o de pensamiento en relación con la formulación del texto original (Hurtado, 2001). Tiene la ventaja de mantener la información original del marcador, aunque con esta técnica no siempre resulta fácil mantener todos los matices del marcador originalmente empleado. Entre las traducciones de los marcadores de nuestro corpus, encontramos los siguientes tipos de modulación: cambio léxico, cambio de palabra a frase, cambio del sujeto, cambio de enfoque y cambio de categoría. En algunas ocasiones, se opta por un cambio múltiple, que combina varias opciones anteriores, para transmitir la función textual; por ejemplo, en un caso, el marcador *venga* aparece traducido como 很好 *hěn hǎo* ‘muy bien’, que refleja la combinación de un cambio léxico y un cambio de categoría.

La elisión es también una técnica muy utilizada en nuestro corpus, lo que viene a corroborar la opinión de Chaume (2004) y Wang (2013) presentada previamente en 2.3.⁸⁴

Las siguientes técnicas más utilizadas son el equivalente acuñado y la traducción literal. Recordemos que la técnica de equivalente acuñado recurre a una expresión ya existente y bien conocida en la lengua meta. Así, se traslada el significado y se guarda el valor discursivo. A su vez, la traducción literal mantiene la propiedad original tanto en la forma como en el sentido. El uso de las dos técnicas en los ejemplos analizados muestra cierto paralelismo y semejanza entre la lengua china y la española y confirma que, a pesar de la distancia tipológica que separa las dos lenguas, ambas comparten algunas expresiones estructural y semánticamente equivalentes.

Por último, además de las técnicas mencionadas, se emplean otras en la traducción de los ejemplos: en algunos casos, se añaden elementos lingüísticos que no aparecen en el texto original; en otros, el traductor crea una expresión inspirándose en el marcador original (por ejemplo, en lugar de traducir la expresión *por favor*, añadir la expresión 求你了 *qiú nǐ le* ‘te lo pido/suplico’ en otra posición del discurso); también se observa la traducción lingüística del gesto paralingüístico que acompaña a un determinado marcador (como cuando se traduce como 请坐 *qǐng zuò* ‘siéntate, por favor’ la expresión original *por favor*, acompañada del gesto del hablante, mediante el cual este invita a sentarse al interlocutor).

En definitiva, podemos afirmar que, aunque la modulación y la elisión son las más empleadas en nuestro corpus, estas no son las únicas y se aplican técnicas bastantes variadas según las exigencias de cada contexto.

4.3. Conservación del valor semántico y pragmático

Entre los 31 ejemplos seleccionados, encontramos que existe un caso en el que el

⁸⁴ Aunque no podemos entrar en detalles, quisiéramos señalar que, a pesar de la limitación de espacio y tiempo, a la que se suele atribuir el uso de esta técnica, hemos comprobado en nuestro corpus que, en ocasiones, se logra trasladar los valores discursivos de los marcadores omitidos mediante el uso de otras formas lingüísticas tales como un signo de puntuación, una estructura sintáctica informativamente marcada, etc., lo que viene a reforzar la observación de Wang (2013), mencionada en 2.3.

marcador *¿sabe?* muestra una desemantización completa, mientras que en el resto conservan su sentido semántico. En 4 de estos ejemplos se ha empleado la técnica de elisión para la traducción, o sea, que han perdido el valor semántico en los subtítulos en chino.

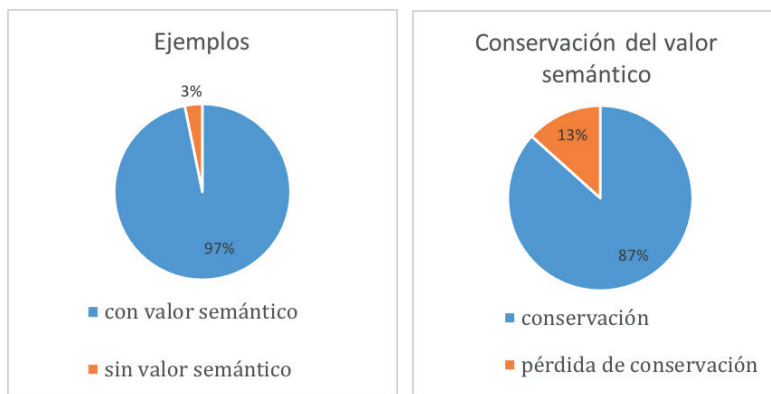


Gráfico 2: Ejemplos y conservación del valor semántico

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los 26 ejemplos que conservan el valor semántico, existen 15 que, según nuestro juicio, mantienen la función discursiva original en la lengua meta, pero 11 no muestran el mismo valor pragmático en los subtítulos. Sin embargo, dentro de estos últimos, 7 marcadores logran recuperar su función en el texto meta gracias a la similitud de sonido en las dos lenguas, por el modo verbal y el significado del enunciado seguido del marcador. Asimismo, 2 marcadores presentan un tono más suavizado que sus correspondientes originales; y otros 2 muestran un tono más reforzado. Esta última observación resulta de especial interés, puesto que significa que, aunque existe una marcada tendencia a reducir la aparición de marcadores conversacionales en la subtitulación de nuestro corpus, en algunas ocasiones estos adquieren una mayor relevancia en el proceso de traducción.

5. Conclusiones

Tras haber analizado los ejemplos de la película *El laberinto del fauno* y su traducción al chino, podemos indicar algunos aspectos particulares de la traducción de los marcadores conversacionales del español al chino. A partir de nuestro trabajo, se puede afirmar que existe una tendencia a la aplicación de técnicas variadas para la traducción de estos elementos lingüísticos, con cierto predominio de las de modulación y de elisión. Según nuestra observación, aunque en la mayoría de los casos se han conservado tanto su valor semántico como el valor discursivo, necesitamos hacer análisis estadístico más profundo para verificar la relación entre la proporción de los dos.

Somos conscientes de que el reducido tamaño de nuestro corpus no nos permite considerar concluyentes los resultados del presente. Sin embargo, sí creemos sirven

para plantear cuestiones relevantes para el desarrollo de la investigación sobre la traducción de marcadores discursivos en los subtítulos.

Bibliografía

- Baker, M. (1992). Textual equivalence: Cohesion. In *other words: A coursebook on translation* (pp. 180-216). Londres: Routledge.
- Boyero Rodríguez, M. J. (2002). *Los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Candón, M^a. T. (1999). Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua. In M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz (Coords.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 149-156). Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Cao, Xiuling. (2010). 从主谓结构到话语标记——“我/你V”的语法化及相关问题 *Cóng zhǔwèi jiégòu dào huà yǔ biāoji ——“wǒ/nǐ V” de yǔfǎhuà jí xiāngguān wèntí* [Desde la estructura del sujeto-predicado hasta el marcador del discurso. Gramaticalización “yo/usted V” y temas relacionados]. *Chinese Language Learning*, 5, 38-50.
- Chaume, F. (2004). Discourse markers in audiovisual translating. *Meta*, 49(4), 843-855.
- Chen, Jiajuan. (2018). 国内外话语标记研究 *Guónèiwài huà yǔ biāoji yánjiū* [Estudios de los marcadores del discurso en occidente y en China: Revisión y futuro desarrollo]. 《汉语学习》 *Hànyǔ Xuéxí* [*Chinese Language Learning*], 5, 67-76.
- Chen, Kaiju. (2002). 英汉会话中末尾标记语的语用功能分析 *Yīng-hàn huìhuà zhōng mòwéi biāoji yǔ de yǔyòng gōngnéng fēnxī* [Análisis pragmático contrastivo de los marcadores discursivos al final de oración en conversaciones de chino e inglés]. 《现代外语》 *Xiàndài wàiyǔ* [*Modern Foreign Languages*], 25(3), 304-310.
- Cuenca, M. & Marín, M. (2000). Verbos de percepción gramaticalizados como conectores. *Análisis contrastivo español-catalán*. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 215-238.
- Díaz, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés/español*. Barcelona: Ariel.
- Fang, Mei. (2000). 自然口语中弱化连词的话语标记功能 *Zirán kǒuyǔ zhōng ruòhuà liáncí de huà yǔ biāoji gōngnéng* [Función marcadora discursiva de los conectores debilitados en la lengua oral natural]. 《中国语文》 *Zhōngguó yǔwén* [*Studies of the Chinese Language*], 5, 459-470.
- Fuentes, C. (1990). Algunos operadores de función fática. *Sociolingüística andaluzca*, 5, 137-170.
- Fuentes, C. (1993). Comportamiento discursivo de bueno, bien, pues bien. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 9, 205-221.
- Fuentes, C. & Alcaide, E. (1996). *La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla*. Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- Garrido, M.^a C. (1999). Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia. In M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F.

- Ruiz (Coords.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 323-330). Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Gras, P., Polanco, F. & Santiago, M. (2007). Forma, función y evolución del marcador conversacional venga en español. In P. Cano (Coord.). *Actas del VI Congreso de Lingüística General* (pp. 321-335). Madrid: Arco Libros. Recuperado de https://www.academia.edu/607414/Forma_funcion_y_evolucion_del_marcador_conversacional_venga_en_espanol (25.06.19).
- Huang, Borong & Liao, Xudong. (2007). 《现代汉语》下册 Xiàndài hànyǔ xiàcè [Chino Moderno (la segunda parte)]. Pekín: Higher Education Press.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jia, Jiaoyan. (2004). 《实用汉语语法》 Shíyòng hànyǔ yǔfǎ [Gramática práctica de lengua china]. Anhui Education Publishing.
- Jin, Zhiyan. (2011). 《现代汉语句末语气词意义研究》 Xiàndài hànyǔ jù mò yǔqí cí yì yì yánjiū [Estudio del significado de las partículas modales al final de oración en chino moderno] (Tesis doctoral). Shanghái: Fudan University.
- Landone, E. (2009). *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Bern: Peter Lang.
- Li, Ne, An, Shandi & Zhang, Bojiang. (1988). 从话语角度论证语气词“的” Cóng huà yǔ jǐǎo dù lùnzhèng yǔqí cí “de” [Demostrar la partícula modal de en chino desde la perspectiva discursiva]. *Studies of the Chinese Language*, 2, 94-102.
- Li, Ying. (2000). 汉语研究中的语用面向 Hànyǔ yánjiū zhōng de yùyòng miànxiàng [Perspectiva pragmática del estudio sinológico]. 《汉学研究》 Hànxué yánjiū [Chinese Studies], 18, 323-356.
- Liao, Qiuzhong. (1986). 现代汉语篇章中的连接成分 Xiàndài hànyǔ piānzhāng zhōng de liánjiē chéngfèn [Los elementos conectores del discurso en lengua moderna china]. 《中国语文》 Zhōngguó yǔwén, 6, 413-427.
- Lu, En. (2006). 汉字“好”的语义和语用功能分析 Hànzì “hǎo” de yǔyì hé yǔyòng gōngnéng fēnxī [Análisis semántica y pragmática funcional del carácter chino Hao]. *Journal of Suihua University*, 26(2), 140-143.
- Martín Zorraquino, M. A. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 4051-4214). Madrid: Espasa.
- Mattsson, J. (2009). *The subtitling of discourse particles: A corpus based study of well, you know, I mean and like, and their Swedish translations in ten American films* (Tesis doctoral). Gothenburg: University of Gothenburg.
- Miracle, W. C. (1991). *Discourse markers in Mandarin Chinese* (Tesis doctoral). Columbus: The Ohio State University.
- Palmer, F. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peñalver, M. (2009). Los marcadores conversacionales: aspectos pragmáticos y discursivos. *Moenia*, 15, 233-244.
- Porroche, M. (2009). *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco Libros.
- Portolés, J. (2002). Marcadores del discurso y traducción. En J. García y M^a. T. Fuentes (Eds.). *Texto terminología y traducción* (pp. 145-167). Salamanca: Almar.

- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 2: *Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 3209-3252). Madrid: Espasa.
- Shao, Jingmin & Zhu, Xiaoya. (2005). “好”的话语功能及其虚化轨迹 “Hǎo” de huàyǔ gōngnéng jí qí xūhuà guǐjī [Las funciones discursivas de hao y su evolución hacia el uso funcional]. *Studies of the Chinese Language*, 5, 399-407.
- Wang, Yichen. (2013). *Los marcadores conversacionales en el subtítulo del español al chino: Análisis de La mala educación y Volver de Pedro Almodóvar* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Xu, Jiajin. (2009). 《青少年汉语口语中话语标记的话语功能研究》 *Qīngshàonián hànyǔ kǒuyǔ zhōng huàyǔ biāoji de huàyǔ gōngnéng yánjiū* [Estudio de las funciones discursivas de los marcadores discursivos en la lengua oral de los adolescentes]. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Xu Jingning. (2008). 《现代汉语话语情态研究》 *Xiàndài hànyǔ huàyǔ qíngtài yánjiū* [Estudio de la modalidad en chino moderno]. Pekín: Kunlun Press.
- Yan, Hui. (2016). 汉语程度副词“很”的用法浅析 *Hànyǔ chéngdù fùcí “hěn” de yòngfǎ qiǎnxī* [Un breve análisis del uso del adverbio chino hen]. *Language Planning*, 35, 103-104.
- Yao, Junming. (2012). Clasificación de los marcadores del discurso en chino mandarín. En F. J. Rodríguez Muñoz (Ed.), *Los marcadores del discurso en español y en chino mandarín* (pp. 5-20). Almería: Universidad de Almería.
- Zhang, Xiaofeng. (2003). 现代汉语语气词“吧”、“呢”、“啊”的话语功能研究 *Xiàndài hànyǔ yǔqí “ba”、“ne”、“a” de huàyǔ gōngnéng yánjiū* [Análisis discursivo de las partículas modales ba, ne y a en el chino mandarín] (Tesis doctoral). Shanghai: 上海师范大学 [Shanghai Normal University].
- Zhu Jingsong. (2007). 《现代汉语虚词词典》 *Xiàndài hànyǔ xūcí cídiǎn* [Diccionario de palabras vacías de chino moderno]. Pekín: Language & Culture Press.

Referência fílmica

- B. Navarro, A. Cuarón, F. Torresblanco & A. Agustín (Productores), y G. del Toro (Director). (2006). 潘神的迷宫 *Pānshén de mígōng* [El laberinto del fauno] [película]. China: Opus Media.

Detalhes de Vestuário - Abordagem Terminológica à Linguagem Têxtil

Helena Silva

helenadacostamouradasilva@gmail.com
Instituto Politécnico do Porto/ CEOS.PP / ISCAP
Portugal

Manuel Silva

mdasilva@iscap.ipp.pt
Instituto Politécnico do Porto/ CEOS.PP / ISCAP
Portugal

Resumo

A indústria do vestuário é uma área profissional que possui uma terminologia própria, resultante de uma base técnica e científica bem estabelecida, mas moldada e ampliada sobretudo pela sua utilização e adaptação empírica. Deparamo-nos, assim, de modo recorrente, com um problema na indústria da moda e do vestuário – a ausência de registos escritos que permitam um acesso prático e funcional à terminologia técnica desta área em língua portuguesa. De facto, a comunicação baseia-se, não raramente, num léxico de transmissão oral e escrita acessível em contexto de trabalho ou de aprendizagem, não se encontrando devidamente documentado fora destes contextos. As fontes de conhecimento estruturadas como glossários e dicionários não subsistem em grande número e baseiam-se, por vezes, numa compilação resultante da aprendizagem, experiência profissional e recurso a outros profissionais, não existindo uma formação específica na área da terminologia para a língua portuguesa. Partindo de uma abordagem terminológica e de uma análise, tradução e registo de termos técnicos extraídos de um dicionário visual em língua inglesa, procurou-se, neste estudo, criar as condições para desenvolver uma ferramenta terminológica de consulta, aprendizagem e de trabalho fidedigna e abrangente, passível de atualização constante.

Palavras-chave: Terminologia; detalhes de vestuário; tradução técnica; linguagem de especialidade.

Abstract

The clothing industry is a professional area that has its own terminology, resulting from a well-established technical and scientific base, but shaped and expanded mainly by its use and empirical adaptation. Thus, we are faced, on a recurring basis, with a problem in the fashion and clothing industry - the absence of written records that allow practical and functional access to the technical terminology of this area in Portuguese. In fact, communication is often based on a lexicon of oral and written transmission accessible in the context of work or learning, and is not properly documented outside these contexts. Knowledge sources structured as glossaries and dictionaries do not exist in large numbers and are sometimes based on a compilation resulting from learning, professional experience and contact to other professionals, with no specific training in the area of terminology for the Portuguese language. Based on a terminological approach and an analysis, translation and registration of technical

terms extracted from a visual dictionary in English, this study sought to create the conditions to develop a reliable, comprehensive terminology tool for consultation, learning and work, subject to constant updating.

Keywords: Terminology; clothing details; technical translation; specialized language.

1. Introdução

A indústria de moda exige, cada vez mais, uma comunicação global célere e ao mesmo tempo eficiente. A indústria têxtil portuguesa, nomeadamente a área do vestuário, é um setor económico de grande relevância nacional e internacional⁸⁵. A necessidade de comunicar com profissionais localizados nos mais variados países e em diversas línguas exige um conhecimento efetivo da respetiva linguagem técnica.

Quanto mais clara e precisa for a comunicação, menos tempo é perdido com dúvidas, perguntas, pesquisas e esclarecimentos de modo a conseguir resultados satisfatórios e eficientes. Além disso, uma má interpretação da mensagem pode resultar em prejuízos por perdas de tempo e de recursos na fase de desenvolvimento dos produtos, que se repercutem depois nos resultados comerciais, ou mesmo danos ainda mais graves quando se finaliza a produção de uma encomenda e existem erros no produto final devido a mal-entendidos em termos comunicacionais.

Considerando a necessidade premente e constante de conhecer a terminologia desta área de forma a conseguir, por exemplo, realizar fichas técnicas para desenvolvimento de produtos, efetuar e interpretar a explicação de correções a fazer nas peças de vestuário, esclarecer que tipo de detalhes se deseja em cada peça, criar descrições de peças no comércio *online* ou mesmo traduzir os termos de ou para língua(s) estrangeira(s), é essencial a existência de uma ferramenta que permita um rápido acesso a essa mesma terminologia.

A existência de suportes escritos apresenta-se assim como um elemento essencial tanto para aprendizes e estudantes que se iniciam na área do vestuário como para tradutores, mesmo os especializados. Uma vez que os especialistas detêm muito do conhecimento técnico e utilizam a respetiva linguagem de especialidade, o registo dos termos permite contribuir para a harmonização e a consolidação da terminologia.

Presentemente, a pesquisa terminológica exige a análise de fontes online, o questionar de colegas e especialistas para obtenção de sugestões e validação ou mesmo o recurso a termos que se depreende serem semelhantes e equivalentes, obtidos por empréstimo ou tradução literal, mas que poderão não corresponder ao conceito em causa. A dificuldade na procura dos termos e na tradução dos mesmos prende-se com a sua especificidade e contexto, além de uma evidente falta de recursos documentais em português europeu.

Existem de facto diversas publicações oficiais e fidedignas em português do Brasil (pt-BR), além de inúmeros recursos *online* que disponibilizam essa terminologia, mas o mesmo não acontece em português europeu. Consequentemente, os métodos de procura e recolha de dados acima referidos resultam em vários problemas práticos,

⁸⁵ <https://www.portugaltexil.com/estudos/estudos-comercio-internacional/>

como perda de tempo e equívocos que poderão atrasar tanto a entrega do trabalho como a qualidade do mesmo, dando lugar a erros na execução das instruções, resultando assim numa perda de tempo acrescida e no desperdício de recursos.

De forma a colmatar esta lacuna, decidimos desenvolver um trabalho de projeto onde se analisa e traduz para português europeu terminologia referente aos detalhes de vestuário, presente no livro *Fashionpedia*, um dicionário visual de moda em inglês. São assim dados os primeiros passos, como descreveremos adiante, para estabelecer um registo escrito que contribua para harmonizar a terminologia e minorar as falhas na comunicação desta área, criando assim um ponto de partida para o desenvolvimento de glossários, bases de dados e outros possíveis recursos multilingues.

2. Caracterização da indústria e comércio de vestuário

A indústria do vestuário, na sua vertente de produção em massa e de área de especialidade, desenvolveu-se sobretudo a partir da segunda guerra mundial. As alterações verificadas, em que a moda passa de uma atividade artesanal e artística para uma atividade industrial, são fundamentais para compreender a importância da utilização de terminologia na comunicação no domínio.

Desde o final do século XIX e até meados do século XX, período que se denomina por “Moda Centenária”, a moda europeia era dominada ainda pela alta-costura, apesar de já se dar início a uma simplificação e democratização do vestuário através da confeção industrial, que se tornava assim mais acessível ao público em geral (Lipovetsky, 1987).

O grande passo e mudança surge com o *ready-to-wear* (termo utilizado nos Estados Unidos), que na Europa foi então traduzido e ficou conhecido como *prêt-à-porter* (em português, pronto-a-vestir), termo cunhado em 1949 pelo estilista francês J.C. Weil, numa tentativa de melhorar a imagem da roupa produzida industrialmente. O pronto-a-vestir consiste em coleções produzidas industrialmente, mas com o cunho dos grandes criadores, proporcionando assim vestuário de moda inspirado nas últimas tendências a preços acessíveis. A moda torna-se então cada vez mais industrializada e acessível aos consumidores (Lipovetsky, 1987, p. 122).

De acordo com Reinach (2005), citado por Soares (2008, p. 13), “o pronto-a-vestir tornou-se um símbolo de moda numa sociedade em que as classes sociais foram substituídas por estilos e gostos”. O vestuário é, assim, um reflexo do estilo de vida do consumidor. A grande diferença do pronto-a-vestir reside na novidade dos produtos apresentados.

A indústria apresentava vários tipos de produtos: peças que se diferenciavam da mera confeção pelo cunho pessoal conferido pelos designers (contudo sempre pautado pelas imposições comerciais a nível de custos e de aceitação por parte do público-alvo), reinterpretações de outras criações já existentes, ou que se diferenciavam pela mudança de tecidos e detalhes com o intuito de conseguir diferenciação estilística e de preço, e cópias exatas de criações originais já existentes (Packard et al., citado por Soares, 2008, p. 13).

No seguimento da evolução do pronto-a-vestir surge mais uma importante

novidade no mundo da moda, a *fast fashion*. Este termo, amplamente adotado e popularizado em meados dos anos 90 do século XX, designa o tipo de moda executado pelas marcas de retalho cujos produtos são criados, produzidos e distribuídos num curto período de tempo, em pequenas coleções e a preços acessíveis. Esta nova forma de criação de vestuário caracteriza-se por uma resposta rápida. As tendências apresentadas pelos grandes criadores surgem no mercado do pronto-a-vestir de modo quase imediato e, conseqüentemente, a produção e a distribuição devem ser mais rápidas e eficientes. A *fast fashion* caracteriza-se também por criar produtos com um ciclo de vida curto, que implica a colocação constante no mercado de novas peças e coleções que são desenhadas e produzidas de forma a incentivar o consumidor a comprar no momento, dado serem peças limitadas em termos de tempo e quantidade, e também, por outro lado, de modo a que as peças apresentadas não se tornem obsoletas e desadequadas em relação às tendências do momento (Hines & Bruce, 2001, pp. 40-44).

A rapidez exigida implica conseqüentemente uma maior fluidez na comunicação interna das empresas, comunicação essa que deve ser clara e precisa, de modo a evitar equívocos e atrasos. As novas características do mercado *fast fashion*, aliadas ao acesso massificado e global dos consumidores à informação de moda, impõem às marcas a necessidade não só de uma resposta rápida como também de uma reinvenção constante de formas e peças clássicas, adaptação essa ditada pelas tendências de cada momento. Segundo Margareta van den Bosch, estilista influente da marca H&M: “We want to surprise the customers. We want to have something exciting. And if it's all the time hanging the same things there, it is not so exciting, I think.” (Zarrolli, 2013).

A dinâmica criada pela rapidez com que se colocam novas coleções no mercado e se ditam novas tendências, tornando os anteriores produtos obsoletos e fora de moda, aliada às novas tecnologias e à crescente demanda de novas ideias e formas de diferenciação, resulta numa necessidade constante de mudança e adaptação, que se reflete também nas variações estilísticas, técnicas e formais que surgem dentro do universo do vestuário e que afetam a sua terminologia.

Dentro desta dinâmica, para além da recriação e reinvenção das tendências apresentadas pelas grandes marcas de moda, existe também o redesenho e a criação de variações formais de peças e moldes de base já existentes. Dado que a terminologia se refere a elementos do vestuário determinados pela sua forma e função, as alterações formais implicam a atualização constante da terminologia, tanto pela criação de novos termos e pela alteração dos termos utilizados, como pela inclusão de variantes conceptuais de um termo já existente.

No primeiro caso, o surgimento de novos conceitos, ou variações dos mesmos, pode implicar a criação de um neónimo que os defina ou que os torne mais atuais. Por exemplo, existem elementos de origem histórica que são atualizados, assim, e adquirem novas designações. Em português, temos o caso de ‘gorgeira’, que se denomina normalmente por ‘rufo’. No segundo caso, o mais comum, os conceitos básicos que dão origem aos termos são adaptados e alterados, mas sempre com base num conceito já definido. Por exemplo, uma gola específica pode sofrer alterações

de modo a ser modernizada e adaptada às tendências vigentes, mas o conceito base desse tipo específico de gola mantém-se, o que origina a atribuição de um mesmo nome a diferentes variantes desse mesmo conceito, como é o caso da ‘gola Johnny’.

Dado o valor da moda e do vestuário a nível global, é necessário conhecer o papel da indústria portuguesa neste setor. A Indústria Têxtil e do Vestuário (ITV) continua a ser um dos setores mais importantes em Portugal, com um volume de exportações expressivo e considerável, tendo assim um papel relevante no crescimento do PIB (ATP, 2016). Portugal é considerado um dos principais fornecedores têxteis a nível mundial, encontrando-se no 24.º lugar com uma quota de 0,75% enquanto exportador mundial e detendo 4% das exportações a nível europeu.

3. Delimitação do domínio

Antes de iniciar o projeto em si, foi necessário delimitar o seu escopo, tendo em conta o tópico, os seus utilizadores, o objetivo e a quantificação dos dados a serem tratados (Cabré, 1999).

A área de vestuário engloba diversas subáreas – as diversas profissões e funções; a vertente industrial e as máquinas e técnicas de produção; o produto em si, que engloba os tecidos, que por sua vez inclui os fios, construções, acabamentos, tipologia e padrões. O vestuário em si, que inclui tanto a tipologia e forma das peças como os diversos elementos que as compõem e caracterizam – moldes, técnicas de confeção, detalhes e acessórios, que pode incluir desde aviamentos, aplicações e elementos decorativos até aos estampados e acabamentos (Silva, 2019).

Assim sendo, foi necessário delimitar a área de estudo terminológico. A categoria de produto é então o vestuário, um dos principais bens produzidos pela ITV e um dos que mais carece de documentação terminológica adequada em pt-PT (por exemplo, a terminologia têxtil referente a fios e tecidos encontra-se mais bem documentada). O tópico e enfoque do trabalho apresentado neste artigo é a terminologia referente aos detalhes das peças de vestuário, elementos fundamentais para a descrição detalhada dos seus componentes, tanto na fase de desenvolvimento como nas de promoção e comercialização.

O detalhe das peças refere-se tanto a componentes intrínsecos pertencentes aos moldes base (por exemplo, a forma, o decote, a bainha, o tipo de manga ou a sua ausência) como a componentes facultativas (bolsos, golas). Para tal, foi selecionado o capítulo “Details” do dicionário visual *Fashionpedia*, capítulo esse dedicado aos detalhes das peças de vestuário, composto por 286 termos e respetivas imagens ilustrativas.

Fashionpedia foi lançado em 2017 e apresenta-se como um dicionário visual que engloba os termos técnicos mais comuns nas categorias de História, Estilo, Vestuário, Detalhes, Acessórios, Têxteis, Fabrico, Corpo, Beleza, Medidas e Cuidados. Este livro apresenta os principais termos da área de moda (têxtil, vestuário e acessórios), aliados a uma ilustração técnica (um desenho ilustrativo, mas com o objetivo de exemplificar o objeto de forma técnica, clara e simplificada).

Os principais utilizadores dos resultados desta proposta serão os profissionais

da área da moda, nomeadamente profissionais diretamente envolvidos com o desenvolvimento de produto, tais como designers, modelistas, costureiras, comerciais e gestores, outros profissionais da área como, por exemplo, professores, jornalistas, editores de moda e escritores especializados (blogues, lojas, revistas, programas televisivos, entre outros), assim como os estudantes e recém-chegados a esta área.

Este projeto visou também auxiliar os tradutores aquando da realização de trabalhos que englobem textos referentes a esta área de especialidade, dado que a falta de recursos e a provável falha de conhecimento especializado da sua parte são entraves à realização de uma tradução correta e eficaz. A terminologia é assim um desafio no trabalho dos tradutores, que beneficiariam com a existência de fontes e recursos fidedignos e de fácil e rápido acesso.

Não obstante, os recursos (glossários, por exemplo) não substituem as competências que o tradutor deve possuir para obter um trabalho de qualidade, nomeadamente competências de tradução, competências linguísticas tanto na língua de partida (LP) como na língua de chegada (LC), competências de pesquisa, aquisição e processamento de informação, bem como competências técnicas, culturais e de domínio (ISO171000, 2015).

Consequentemente, o principal objetivo deste trabalho recaiu na necessidade e vontade de contribuir para a harmonização e disseminação da terminologia da área do vestuário em português europeu, de modo a apoiar a aprendizagem e aperfeiçoamento da linguagem de especialidade e também auxiliar a área da tradução através da proposta de equivalências entre os termos em português europeu e inglês aliados a uma imagem elucidativa dos conceitos a que se referem.

4. Comunicação no âmbito da indústria e comércio do vestuário

Existem vários elementos e fases intrínsecos ao universo da comunicação técnica na área do vestuário. O modo comunicativo que se verifica nesta área reverte para o universo da semiótica, onde os conceitos e ideias se estabelecem através de signos verbais e não verbais e da semiose, da relação entre o signo e o seu intérprete, que se debruça sobre a relação entre significante e significado, interpretante e intérprete.

Na fase de desenvolvimento de produto, a comunicação entre os diversos intervenientes no processo (especialistas) é estabelecida através de fichas técnicas que incluem não só um croqui, desenho técnico ou fotografia das peças e detalhes a desenvolver, como também uma descrição sucinta dos mesmos, recorrendo maioritariamente a termos. Neste caso, a comunicação estabelece-se através de signos verbais e não verbais, palavras e imagens, que proporcionam uma representação que se complementa mutuamente para a obtenção de um processo comunicativo que permita uma correta interpretação da mensagem.

Barthes (1964) apresenta uma relação recíproca entre palavra e imagem nos seus estudos sobre publicidade, onde expõe os conceitos de ancoragem e revezamento. Na ancoragem, a palavra clarifica o sentido da imagem, conferindo-lhe um significado exato, escolhido antecipadamente e evitando a polissemia. No revezamento, a

palavra e a imagem clarificam-se mutuamente. No caso prático da comunicação de moda, existem casos em que uma determinada ilustração pode suscitar diversas interpretações, logo o termo clarifica a interpretação da imagem. Existem outros casos em que o próprio termo é polissêmico ou mais corrente, sendo a imagem a confirmação do seu significado e do conceito em particular a que se refere.

O signo não verbal permite visualizar o elemento do vestuário a nível da tipologia e forma, mas carece de explanação verbal, já que a imagem suscita interpretações subjetivas. Barthes (1964, p. 156) defende que “all images are polysemous; they imply, underlying their signifiers, a “floating chain” of signifieds, the reader able to choose some and ignore others”.

A linguagem verbal clarifica o conceito da imagem, permite apurar detalhes técnicos que não se podem representar apenas visualmente, mas por sua vez necessita do apoio da imagem, uma vez que a representação verbal de um objeto através de termos permite a sua visualização e reprodução aproximadas, mas não total, sendo também necessária uma representação do resultado pretendido através de imagens, sem as quais é quase impossível, produzir uma peça de vestuário de acordo com o pretendido.

Como exemplo, podemos considerar um vestido justo com drapeados (cf. Figura 1). Através dos signos verbais, podemos transmitir as informações sobre as medidas, formas das mangas, cavas, bainhas, acabamentos e localização e tipo de drapeado. Contudo, sem a imagem, o efeito final do drapeado é desconhecido, podendo levar a que se construa um vestido com um tipo de drapeado desadequado, com tecido a menos ou a mais. O caso contrário também é válido, visto que um desenho do vestido (mesmo que inclua medidas) não clarifica o tipo de acabamentos, de materiais e de técnicas a utilizar. No caso da comunicação de moda, as linguagens verbal e não verbal são complementares e essenciais para uma correta transmissão da mensagem.

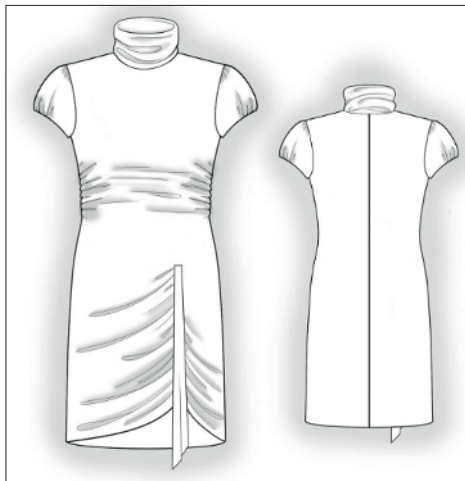


Figura 1 – Exemplo de vestido drapeado (Fonte: Lekala Sewing Patterns)

Além disso, quando existe proximidade física entre emissor e recetor, é possível

comunicar oralmente e explicar o tipo de produto que se quer desenvolver e descrever de modo prático (com desenhos adicionais, com explicações e demonstrações na própria peça, com gestos ou com exemplos de outros produtos), sendo também utilizada terminologia para a explanação de certos componentes. Por exemplo, é possível clarificar a forma de uma manga através da descrição ('mais redonda'), da exemplificação (dobrar partes da peça para a encurtar ou diminuir, desenhar a forma exata da cava) ou utilizar a terminologia (pedir para aplicar um 'vivo de rolinho' na 'bainha').

Esta disseminação da terminologia baseada em experiências pessoais e profissionais de determinada pessoa ou local de trabalho, com diferentes níveis de língua e de experiência, aliada a uma falta de recursos linguísticos que possam formar e informar os profissionais, contribui para um léxico confuso e impreciso. Tomemos como exemplo o termo *colarete*.

[o] colarete

co·la·re·te |ê| (colar + -ete) substantivo masculino 1. [Arquitetura] Moldura, composta de um astrágalo e filete. 2. [Regionalismo] Punho de camisa. 3. [Vestuário] Tira sobre a qual se aperta o colarinho. 4. [Vestuário] Gola de vestido. 5. [Vestuário] Cós da saia, das calças (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, acedido em maio de 2020).

Este termo é utilizado na indústria para definir uma gola construída através de uma determinada técnica, enquanto a definição do dicionário é menos específica. Tanto o cós de umas calças como a gola de uma camisa podem ser construídos com a forma de *colarete*, referindo-se assim *colarete* à construção em si. Além disso, o termo tem sido alterado foneticamente, o que origina também uma alteração ortográfica. Comumente, o termo passou a ser *clorete* e *colorete* e muitos profissionais nem sequer consideram a palavra *colarete* como estando corretamente escrita ou pronunciada.

Há que ter igualmente em consideração que os especialistas da área possuem um conhecimento da linguagem de especialidade que poderá ser distinto, ainda que correto, dadas as questões de sinonímia, polissemia, os regionalismos e a própria cultura empresarial. Por exemplo, um grupo de especialistas da mesma área técnica poderá denominar conceitos através de termos distintos dos aplicados por outro grupo de especialistas.

4.1. A especificidade da terminologia

A linguagem técnica é uma linguagem especializada, utilizada como meio de transmissão de informação especializada e que pressupõe um conhecimento da área por parte dos utilizadores. A terminologia referente a esta área técnica inclui termos normalmente utilizados pelos especialistas do vestuário; contudo, inclui também termos que são do conhecimento geral e que são utilizados fora do contexto especializado.

Tal como referido, a área do vestuário e da moda não se limita ao contexto industrial da criação e produção de bens, mas extravasa esse universo através da ligação do produto com o público geral (comércio e marketing, por exemplo), que por sua vez influencia e molda a sua utilização fora do círculo de especialistas. Em relação à comunicação no âmbito do comércio e do marketing, a linguagem utilizada, embora usando terminologia de vestuário, não se rege pela linguagem de especialidade, dado que o seu público-alvo não são especialistas da área de moda, mas sim os consumidores (público geral).

Por outras palavras, os profissionais da área do vestuário utilizam a língua corrente para colmatar falhas no conhecimento da linguagem técnica ou mesmo para tornar a mensagem mais acessível ao público não especializado. Este fenómeno gera a utilização de termos que, embora adequados, extravasam o universo da terminologia, resultando na popularização de termos distintos dos termos normalizados.

Isso significa que esses novos termos são por sua vez assimilados por especialistas aquando do estudo e da aquisição de conhecimentos linguísticos de especialidade, que se socorrem de fontes externas pela inexistência de recursos em português europeu suscetíveis de auxiliar a sua aprendizagem. Por esse motivo, o registo escrito assume-se de importância crucial aquando da formação dos especialistas da área do vestuário e como ferramenta de apoio à tradução. De forma a fixar, harmonizar e transmitir a terminologia referente a uma linguagem de especialidade, é fundamental proceder ao registo escrito da sua terminologia.

As questões da dinâmica comunicativa entre especialistas de uma mesma área são, como se percebe, importantes e fundamentais na abordagem da terminologia de vestuário, nomeadamente na questão das opções de tradução e da harmonização da mesma.

A relação entre termos e conceitos, no âmbito deste projeto, é também definida e delimitada pela imagem que lhes está associada. Tal como referido, a linguagem verbal e a linguagem não verbal estão intrinsecamente ligadas quando se trata de comunicação na área do vestuário. Os termos não se definem apenas pela sua representação verbal, mas também pelo signo não verbal que os acompanha e que retira ou adiciona atributos a essa mesma definição.

Sendo que o trabalho de tradução de inglês para português englobou, no nosso caso, a associação de um termo a uma imagem específica, os problemas comunicativos são geralmente resolvidos pela explanação visual. Por exemplo, no caso do termo ‘keyhole’, a imagem não só define o termo como também delimita a sua tradução. O termo designa diferentes conceitos, sendo então a imagem representativa do conceito que define a sua especificidade e, consequentemente, a sua tradução.

Sendo os objetivos fulcrais deste projeto o registo, a harmonização e a disseminação da terminologia de vestuário, a análise dos termos e a sua possível aceitação ou rejeição pelos especialistas carecem de uma reflexão sobre os seus aspetos semânticos, conceptuais, utilitários e a frequência com que são referidos.

5. Metodologia de tradução

A metodologia aplicada neste projeto dividiu-se em diversas fases de pesquisa, recolha, análise, comparação e seleção de resultados. Inicialmente, foram selecionados todos os termos a serem traduzidos a partir de um corpus inicial, mantendo-se a divisão por subcategorias, tal como no original, de modo a facilitar a pesquisa do termo de chegada.

Dada a especialização pessoal na área do vestuário, o primeiro passo consistiu na tradução de todos os termos já conhecidos e utilizados em contexto de trabalho, mas tendo em consideração que, durante a fase de investigação, estes termos de chegada também requereram confirmação e validação tanto através dos recursos disponíveis como junto de outros especialistas. Após tradução dos termos já conhecidos, procedeu-se à pesquisa e investigação dos termos cujo equivalente em português não era imediatamente reconhecido.

Posto que não existe nenhum recurso disponível para consulta imediata, foi necessário recorrer a vários métodos para obtenção de um termo de chegada adequado e viável. A obtenção de termos em português europeu é um processo moroso e complexo, pois implica uma exaustiva pesquisa comparativa, muitas vezes com base numa abordagem tentativa e erro até se encontrar uma solução satisfatória.

Na análise de *corpora*⁸⁶ recolhidos para sustentar este processo foi necessário pesquisar e analisar fontes de referência, de diferentes tipologias, que permitam encontrar os termos na LC, nomeadamente:

- Pesquisa com base na tipologia da palavra original – os termos de origem histórica remetem de imediato para uma pesquisa bibliográfica sobre história da moda em português e extração dos termos adequados, o que implica pesquisar a origem histórica da palavra na LP e pesquisar dentro do mesmo contexto na LC;
- Pesquisa em páginas de comércio *online* em língua portuguesa – pesquisar peças que possam incluir na sua descrição os termos referentes aos detalhes a traduzir e comparar as diversas fontes;
- Pesquisa de campo – recolha e análise de fichas técnicas de empresas, bases de dados de instituições da área do vestuário (escolas, institutos e empresas nacionais);
- Análise de terminologia recolhida em publicações de moda ou generalistas.

Recorreu-se, por fim, à comparação com os termos equivalentes noutras línguas – uma análise comparativa da terminologia utilizada em fontes credíveis de origem espanhola, brasileira, francesa e alemã. Os termos em pt-BR poderão ou não ser os mesmos do que em português europeu, o que permite encontrar mais facilmente o termo em português europeu caso seja o mesmo. A terminologia em es-ES, dada a proximidade linguística, permitiu analisar tanto o modo como foram adaptados os

⁸⁶ Os *corpora* recolhidos serviram, sobretudo, para acesso e validação da informação. Não se seguiu um trabalho terminológico nas suas diversas fases, dado que não era esse o objetivo pretendido nesta fase.

termos estrangeiros como encontrar termos paralelos que permitam encontrar o equivalente em português europeu através da tradução do espanhol.

5.1. Análise tradutológica

Analisando a evolução histórica da moda em termos formais, deparamo-nos com heranças estilísticas do passado, que incluem termos derivados, por exemplo, de períodos históricos, personalidades, instituições, entidades ou lugares que determinam a lexicologia de determinados elementos das peças de vestuário. Esta influência verifica-se sobretudo em detalhes como golas e mangas. A origem histórica não se encontra presente de forma tão frequente em detalhes tais como bolsos, bainhas e aberturas, uma vez que, em geral, são pormenores técnicos que não estão associados a nenhum período ou evento em particular.

Além de termos históricos, existem também termos metafóricos e termos funcionais para expressão conceptual das formas e características intrínsecas de uma peça de vestuário. Existem ainda termos descritivos (que remetem para a tradução descritiva de Newmark, 1988) quando se baseiam numa ou mais características do elemento que designam.

Assim, as principais abordagens à tradução sugeridas relativamente aos termos analisados e traduzidos são as seguintes:

- Histórica, e.g., *eton collar*, *medici collar*, *virago sleeve*;
- Metafórica, e.g., *batwing sleeve*, *boat neck*, *kangaroo pouch*;
- Funcional, e.g., *pleat*, *placket*, *zipper*;
- Descritiva, e.g., *round collar*, *five pocket jeans*, *asymmetric lapel*.

É de salientar que o TP poderá pertencer a uma tipologia e o TC a outra, dependendo do contexto cultural de cada local.

Seguidamente, serão apresentados alguns exemplos de casos onde não foi possível encontrar uma tradução reconhecida do termo, ou cuja tradução exigiu alguma alteração relevante, sendo explanado o processo de pesquisa e de tradução.

(1) *Keyhole neckline*

A tradução geralmente reconhecida do termo *keyhole neckline* é *decote lágrima*, tal como encontrado em diversas fontes (conhecimento especializado, marca de vestuário). O *decote lágrima* comum tem a forma apresentada na figura 2.

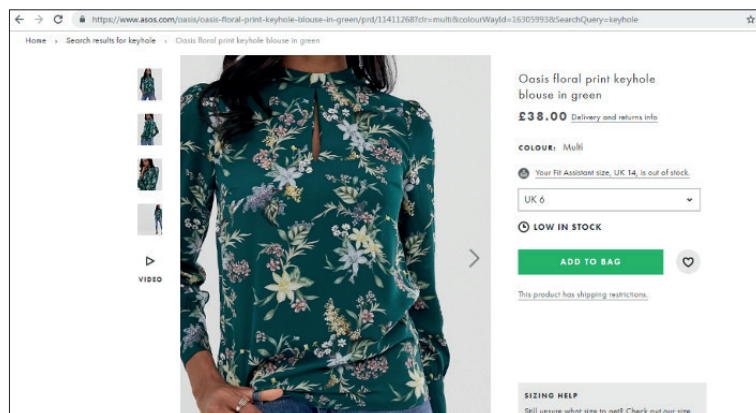


Figura 2 – Exemplo de decote keyhole (Fonte: Asos)

Contudo, no caso do dicionário visual, o formato do decote na imagem não é o do decote *keyhole/lágrima* comum, mas sim angular. O termo apresentado no livro é utilizado como metáfora formal do decote, podendo então considerar-se a tradução literal *fechadura* para designar este tipo de decote lágrima angular de linhas retas e assim diferenciá-lo do *decote lágrima*.

Em es-ES sucede um caso semelhante, que apoia a tradução que efetuámos em português europeu utilizada. *Decote lágrima* também se traduz literalmente para es-ES como *escote lágrima*. Num produto da marca Asos com um decote *keyhole*, uma das opções em es-ES foi abertura em forma de cerradura, em português europeu a opção foi *abertura em forma de fechadura*.

(2) Banded/Stand Collar

As denominações mais comuns desta gola em português europeu surgem como *gola mao*, apesar de *banded/stand collar* ser fechada e ter botão, ou mesmo como *gola em tira*, quando existe uma tradução literal do termo utilizado em algumas fontes em es-ES.

Após pesquisa em diversas fontes, a opção mais apropriada para traduzir o termo *banded/stand collar* é *gola mao*, tanto pela incidência e uso corrente como pela correção do termo em comparação com a forma. *Mandarin collar* consiste num termo histórico que designa uma gola de origem chinesa, que tem como tradução reconhecida em português europeu o termo *gola mao*. que tem o mesmo formato da gola *banded/stand*, mas que não é nem fechada nem tem botão, tendo apenas uma abertura no centro frente. A solução encontrada para evitar o problema da polissemia do termo *gola mao* reside no acréscimo opcional do equivalente descritivo *com botão*.

(3) Ruff Collar

Gorgeira (ou *gorjeira*) provém do francês *gorge* (garganta). Em diversas fontes académicas encontram-se ambos os termos *gorgeira* e *rufo*.

Viterbo (1798, p. 25) menciona o termo *gorgeira* (no original *gorgueira*) como sinónimo de abanico ou tira com pregas. Algumas referências também indicam o uso do termo *gorgeira* ou *gola de canudos*. Em pt-BR, esta gola é denominada por *gola rufo*.

Sendo o termo *gorgeira* referente a qualquer gola cingida ao pescoço e *rufo* um termo mais claro, moderno, reconhecido, utilizado e proveniente do termo em inglês, a opção será adotar o termo *gola rufo*, uma vez que será utilizado não em contexto histórico ou científico, mas sim num contexto técnico e estilístico atual. Do mesmo modo, a gola Medici em português designa-se historicamente por *gorgeira medicis* (Fialho, 2011).

(4) *Jabot Collar*

Apesar de não ser um termo muito utilizado tanto na indústria como no comércio, sendo substituído pelo termo equivalente *gola de folhos*, conceptualmente é um formato específico dessa mesma *gola de folhos*, baseado num termo histórico reconhecido em português europeu. Assim, a opção é a transferência do TP, *gola Jabot*.

Um termo que se utiliza comumente em moda para designar alguma forma de tecido que se adiciona a uma peça é *encaixe*, pois é um termo que se pode referir a qualquer coisa que se adicione ou encaixe na peça em questão. Se numa ficha técnica for colocada a descrição “top de malha com encaixe triangular na lateral”, o termo *gusset* fica perfeitamente representado. Porém, este é um dos exemplos em que o caráter descritivo da linguagem de moda é um precioso auxílio na comunicação, mas um passo atrás na afirmação e consolidação da sua terminologia, que acaba por se diluir e perder.

Este é um exemplo de como o mesmo termo tem significados diferentes conforme o contexto em que é utilizado, ou seja, é polissémico, o que torna a tradução técnica uma tarefa que requer bastante cuidado, um exaustivo trabalho de comparação, análise e conhecimento especializado.

Este é um dos casos que requer uma explanação posterior por parte do editor do livro em relação à imagem e conceito representado, de modo a validar a tradução, uma vez que nem o termo nem a imagem estão totalmente claros e perceptíveis.

6. Conclusão e trabalho futuro

Partindo dos pressupostos apresentados neste artigo, baseados na análise da terminologia de vestuário em Portugal, conclui-se que existe de facto uma necessidade premente de registo e de desenvolvimento de bases de dados terminológicas em português europeu para esta área e outras áreas afins.

A moda encontra-se em constante evolução e mudança, tendo sofrido diversas alterações ao longo da sua história. Uma das suas principais necessidades, no presente, consiste na capacidade de resposta rápida e de permanente inovação, o que exige uma comunicação eficaz entre os profissionais desta área. A indústria

do vestuário tem uma importância económica bastante relevante, não só a nível global como também a nível nacional. Assim, é da maior importância que a ITV portuguesa consiga acompanhar essa rapidez na evolução da oferta e promover uma comunicação consistente e harmoniosa.

A linguagem de especialidade desta área estabelece-se através da comunicação verbal e não verbal, sendo assim a relação entre palavra e imagem relevante aquando da identificação dos termos. Uma vez que se trata de uma linguagem de transmissão tanto oral como escrita, em contexto laboral, necessita de registos terminológicos para consulta, atualização, harmonização e fixação da sua terminologia.

Após análise dos recursos disponíveis, conclui-se então que a terminologia de vestuário em português europeu carece de registos escritos abrangentes, fidedignos e consistentes que permitam a fixação, a harmonização e a disseminação dos termos pertencentes a esta linguagem de especialidade. O presente projeto apresenta-se assim como uma proposta e um contributo para o desenvolvimento desse registo.

O trabalho desenvolvido para este artigo baseou-se na tradução de um conjunto de termos, de inglês para português europeu, com a respetiva imagem representativa, extraídos de um livro técnico de moda e pretende apresentar-se como o ponto de partida para a criação de bases de dados terminológicas relevantes para esta área de especialidade.

A existência de bases de dados terminológicas visa auxiliar não só a comunicação entre especialistas como também fornecer aos estudantes, aos profissionais da área de moda e aos tradutores acesso à terminologia desta linguagem de especialidade. A tradução de terminologia que careça de registos extensos e fidedignos é de facto um processo moroso e complicado, tanto para a aquisição dos termos equivalentes como para a validação das opções de tradução, o que se verificou durante a tradução dos termos selecionados para este projeto. Este processo foi em parte facilitado pela combinação de conhecimentos especializados na área do vestuário e de competências de tradução, o que não se verifica quando o tradutor não é simultaneamente especialista na área, necessitando assim do apoio de recursos fidedignos que, aliados às suas competências, lhe permitam obter um resultado de qualidade. Contudo, a recolha, tradução e validação dos termos é um processo complexo, abrangente e contínuo, o que implica e permite um desenvolvimento e atualização constante das bases de dados terminológicas da área de moda.

Sendo um dos objetivos deste projeto o registo da terminologia referente aos detalhes de vestuário em português europeu, pretendeu-se com os resultados obtidos contribuir para o desenvolvimento e enriquecimento da linguagem de especialidade do vestuário em português europeu e, consequentemente, da comunicação, tanto nacional como internacional, no âmbito desta área. Em suma, proporcionar recursos que facilitem a aprendizagem, a comunicação e a tradução no âmbito desta linguagem de especialidade.

Este projeto apresenta-se assim como o primeiro passo de um trabalho de longa duração que implica um estudo contínuo e aprofundado sobre a extensa e complexa temática da terminologia de moda. A continuidade e o futuro deste projeto baseiam-se em diversas tarefas realizáveis por etapas. Numa primeira fase, o objetivo será

traduzir o livro *Fashionpedia* na íntegra e validar os termos sugeridos, de modo a obter um produto que seja potencialmente comercializável.

Será fundamental em seguida a criação de uma base de dados terminológica multilíngue que sirva de suporte a todos os projetos futuros, através do preenchimento de fichas terminológicas que incluam campos como, por exemplo, o termo, a definição, a tradução, a fonte, a sua tipologia, contexto, variantes e imagem.

De modo a estabelecer a continuidade futura deste trabalho será necessário prosseguir com o desenvolvimento e manutenção da base de dados referida anteriormente – acréscimo e atualização de termos – e considerar a sua expansão – introdução de novos campos (por exemplo, fios, tecidos, acessórios e estampados) e, eventualmente, de novas línguas.

Bibliografia

- AICEP. (2018). *Portugal Global*. 113. Disponível em: <http://portugalglobal.pt/PT/RevistaPortugalglobal/2018/Documents/revista-113-outubro.pdf>
- ATP. (2019). *Associação Têxtil e do Vestuário em Portugal*. Disponível em: <http://www.atp.pt>
- ATP. (2014) *Plano Estratégico Têxtil 2020*. Vila Nova de Famalicão: ATP – Associação Têxtil Portuguesa. Disponível em: http://www.atp.pt/fotos/editor2/Plano_Estrategico_2020_ebook.pdf
- Barthes, R. (1964). *Rethoric of the Image*. Disponível em: <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Barthes-Rhetoric-of-the-image-ex.pdf>
- Brumme, J. (Ed.) (1998). Terminologias na língua portuguesa. Perspectiva diacrónica. *La història dels llenguatges iberoromànics d'especialitat (segles XVII-XIX): solucions per al present*. (pp. 98-131). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Burda Style. (2019). *Burda Style*. Disponível em: <http://www.burdastyle.pt>
- Cabré, M. T. (1995). La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones. *Ciência da Informação*, 24(3). Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/03/pdf_f7c07a179e_0008867.pdf
- Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, Methods and Application*. Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Cavaco-Cruz, L. M. (2012). *Manual Prático e Fundamental de Tradução Técnica*. Sedalia/Lisboa: Arkonte LLC.
- CITEVE (s.d.). *Sobre o Citeve*. Disponível em https://www.citeve.pt/sobre_nos
- Dicionário Porto Editora [online]. (2019). Infopedia. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/alta-costura>
- Dicionário Priberam [online]. (2019). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>
- DiPrisco, (2018). LGP vs LSP – *The Language of Medicine: Vocabulary and Terminology*. Disponível em: <https://www.translationdirectory.com/articles/article2545.php>
- Faber, P. & Rodríguez. C. I. L. (2012). Terminology and Specialized Language. In P. Faber (ed.) *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language* (pp. 9-32). Berlim: de Gruyter.

- Fashionary (2017a). *Book and Tool: Fashionpedia*. Disponível em <https://fashionary.org/products/fashionpedia>
- Fashionary (2017b). *Fashionpedia: The Visual Dictionary of Fashion Design*. Hong Kong: Fashionary International Limited.
- Fialho, M. J. M. (2011). *O traje de corte feminino em Portugal da época de D. Manuel I a D. Pedro II*. Dissertação de Mestrado não publicada em História da Arte. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Hines, T. & Bruce, M. (2001). *Fashion Marketing: Contemporary Issues*. Oxford: Elsevier.
- Humbley, J. (2018). Socioterminology. In J. Humbley, G. Budin, C. Laurén (Eds.), *Languages for Special Purposes: An International Handbook* (pp. 469-488) Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- KudoZ (s.d.). (2019). *English to Portuguese Textiles / Clothing / Fashion Translation Glossary*. Disponível em: <https://www.proz.com/glossary-translations/english-to-portuguese-translations/textiles-clothing-fashion>
- ISO 1087-1:2010. (2010). *Terminology work – Vocabulary – Part 1: Theory and application*. Geneva: ISO Copyright Office.
- ISO 17100:2015. (2015). *Translation services – Requirements for translation services*. Geneva: ISO Copyright Office.
- Lexico Dictionary Powered by Oxford. (2019). Disponível em <https://www.lexico.com/en>
- Lipovetsky, G. (1987). *El Imperio de lo Efímero*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Modatex. *Modatex – Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confecção e Lanifícios*. Disponível em: <https://www.modatex.pt/portal/>
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Nova Iorque: Prentice Hall.
- Picht, H. & Draskau, J. (1985). *Terminology: An Introduction*. Londres: Universidade de Surrey, Inglaterra.
- Shaw, M. L. G. & Gaines, B. R. (1989). Comparing Conceptual Structures: Consensus, Conflict, Correspondence and Contrast. *Knowledge and Acquisition*, 1(4), 341–363. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.33.5005&rep=rep1&type=pdf>
- Silva, M. F. M. (2012). *Localização de Ontologias de Domínio no Contexto de Redes Colaborativas*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Soares, P. C. G. C. (2008). *Comunicação Integrada de Coleções de Produtos de Moda*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Guimarães, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8479>
- Textilní Zkušební Ústav (2008). *Multimedia and Internet Guide for International Textile Trade*. Disponível em: www.texsite.info
- Viterbo, J. S. R. (1798). *Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usarão (...)*. Lisboa: Simão Thaddeo Ferreira. Disponível em: https://books.google.pt/books?id=_l9LAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q=gorgueira&f=false
- Zarrolí, J. (2013, março 11). *In Trendy World of Fast Fashion, Styles Aren't Made to Last*. Disponível em: <https://www.npr.org/2013/03/11/174013774/in-trendy-world-of-fast-fashion-styles-arent-made-to-last>