

Destaques bibliográficos

Filomena Viegas, Associação de Professores de Português:

AA.VV. (2020). *Gramática do Português*, Vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

O terceiro e último volume da *Gramática do Português* foi publicado com um intervalo de sete anos em relação aos dois primeiros. No seu todo, esta gramática, projeto da iniciativa da F. Calouste Gulbenkian realizado no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, é uma obra de referência, sem intenções normativas, acessível a não especialistas, que tem como destinatários privilegiados professores de português, autores de manuais e gramáticas pedagógicas, estudantes universitários, jornalistas e tradutores.

Os três volumes fornecem uma descrição exaustiva dos fenómenos gramaticais do português, considerada a variedade europeia contemporânea da língua, variedade essa que se circunscreve ao português-padrão, já definido na introdução do volume I como o dialeto falado nas zonas urbanas do litoral-centro, aproximadamente entre Lisboa e Coimbra. As fontes das abonações indicam-nos que foi usado um *corpus* variado com exemplos de língua falada formal e informal, de língua escrita literária e não literária, técnica e científica, possibilitando o estudo comparado de variedades africanas, brasileiras e europeias do português.

A gramática constituiu-se como obra coletiva de quarenta autores e investigadores, com uniformização conceptual e terminológica da responsabilidade de cinco organizadores dos volumes I e II e de seis organizadores deste volume III, Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa Seguro, Amália Mendes e Amália Andrade.

Os três volumes da gramática dividem-se em cinco partes. A parte 3, Sintaxe e Semântica, é iniciada no volume I, ocupa todo o volume II e conclui-se no volume III. Este último volume ocupa-se ainda das partes 4, Morfologia, e 5, Fonética e fonologia.

Alguns capítulos da Sintaxe e Semântica são de grande relevância para o currículo dos ensinos básico e secundário de Português, como é o caso de Concordância verbal, Concordância nominal, Tipos de frase e força ilocutória, Discurso relatado, Discurso e marcadores discursivos e Formas de tratamento.

A citação escolhida foi extraída do capítulo Formas de tratamento, especificamente sobre os usos do pronome *você*.

Citação:

“Até recentemente – e ainda hoje, no português-padrão, entre as pessoas cultas e entre os mais velhos –, o uso do pronome *você* implicava que o falante tivesse com o ouvinte uma relação social de igualdade (por exemplo, entre colegas de trabalho sem grande intimidade) ou de superioridade (de patrão para empregado, por exemplo), podendo mesmo chegar a considerar-se uma forma de tratamento pouco delicada ou mesmo ofensiva, se entendida como fortemente hierarquizante. Para os falantes mais cultos ou mais velhos, continua a ser uma forma de tratamento pouco cortês, preterida

P

por formas nominais alternativas, como *o senhor, a senhora*, o nome próprio do ouvinte, etc [...].

Em certas regiões, no entanto, o pronome *ocê* é usado como forma de tratamento respeitosa, sobretudo em zonas rurais, e, em classes sociais altas, é usado como forma de tratamento de intimidade, entre familiares e pessoas conhecidas (como marido e mulher, irmãos, primos, amigos ou conhecidos) ou pelos mais velhos dirigindo-se aos mais novos (como de pai para filho, de tio para sobrinho, de avô para neto, etc.). Assim, tanto pode ser uma forma de tratamento respeitosa ou familiar (regionalmente ou socialmente marcada), como uma forma ofensiva (cf. Hammermüller 1977).” (pp. 2711-12)

Feijó, A. M., J. R. Figueiredo e M. Tamen (eds) (2020). *O Cânone*. Lisboa: F. Cupertino de Miranda e Tinta-da-China.

Encontramos nesta publicação um total de sessenta e quatro ensaios distribuídos por cinquenta e um autores da literatura portuguesa, para lá de escolas, movimentos literários, grupos, revistas e termos, entre os quais se destaca o que dá título ao livro, que reúne quatro dos ensaios.

Na introdução, os editores advertem que não se deve procurar neste livro o cânone da literatura portuguesa, isto é “o elenco de nomes de autores dignos de se ler” (p.11), dado ele não ser um repositório exaustivo. Na verdade, trata-se de uma coleção de textos de crítica literária onde, naturalmente, se apresentam opiniões discordantes sobre autores portugueses e sobre algumas das suas obras.

Assumindo os editores que o livro não é um cânone, apenas “representa o que cada um dos seus autores, e desde logo os editores, acharam que devia estar representado.” (p. 9), dir-se-ia que a escolha do título, na sua abrangência universal, concretizou uma abordagem provocatória do tema das escolhas que qualquer cânone prefigura. Nesse sentido, o título é um contraditório do conteúdo do livro, que nos apresenta um cânone tão improvável quanto a secção “Cânone acidental” da *Palavras - revista em linha* e da revista *Palavras*, que, neste número 56-57, nele se inspirou para selecionar os quatro autores dos quais reuniu alguns textos.

O termo “cânone” é objeto de reflexão em ensaios de cada um dos editores do livro, aos quais se juntou Anna M. Klobucka, de cujo texto foi extraída a citação que fecha este destaque bibliográfico. São textos de diferente extensão, entre quatro e vinte páginas, de uma escrita sem estridências, mas de densidade argumentativa, por vezes de ironia acutilante, que nos proporcionam uma estimulante leitura sobre algumas das questões que se deveriam colocar no inventário de critérios para a escolha do tal “conjunto de autores dignos de se ler” (p. 15). Critérios que, inequivocamente, promovem desigualdades, segundo os quatro autores. A esse propósito, António Feijó, no ensaio “Cânone 1”, coloca um dos focos do seu estudo no facto de a arte decorrer da desigualdade de um saber, permitindo que grupos privilegiados desenhem cânones à sua imagem, e João Figueiredo, no “Cânone 3”, atesta outra natureza de desigualdades, refletida substancialmente na poesia de alguns autores, que transcorre da sua pertença a grupos com “uma vivência incompleta e amputada de um elemento nuclear da realização pessoal: a sexualidade” (p.173). Miguel Tamen, o autor do ensaio “Cânone 4”, classifica qualquer cânone como uma lista, que, por extensão, pode ser tratada como uma “lista de compras”, sendo a confusão principal o “querer transformar as nossas inclinações presentes em normas que se aplicam sem restrições.” (p. 523),

o imaginarmos que, tal como precisamos agora de determinados itens numa lista de compras, vamos continuar a precisar de determinados autores, obras de arte, movimentos ou períodos, para sempre. É sobre os problemas dessa persistente confusão que, de certa forma, se debruça o ensaio “Cânone 2”, escrito no feminino, de onde foi extraída a citação a seguir.

Citação:

“Fruto de um projeto de investigação cujos resultados desmentem as verdades recebidas sobre a inexistência ou extrema escassez da produção literária de autoria feminina em Portugal antes do século xx, a antologia [*Uma Antologia Improvável – A Escrita das Mulheres (Séculos XVI a XVIII)*] que, além de textos assinados por mulheres, contém também uma seleção judiciosa de discursos masculinos sobre as mulheres como consumidoras ou produtoras da cultura letrada – é um recurso utilíssimo para uma variedade de efeitos (como, entre outros, o efeito deste ensaio), mas proporciona igualmente um modelo estimulante do que poderá ser uma futura história da literatura portuguesa que procure não consistir apenas numa história da literatura portuguesa masculina. [...] E o que esta antologia e os trabalhos afins que a antecedem, que lhe subjazem e que se seguirão a ela demonstram com uma eficácia muito persuasiva é que seria, no mínimo, lamentavelmente empobrecedor para o futuro do cânone literário português não refletir um reconhecimento amplo e aprofundado das riquezas ocultas que o seu passado desconheceu.” (pp. 170-171)

Luís Filipe Redes, Associação de Professores de Português

Ariel Sacks(2014), *Whole Novels for the Whole Class. A Student centered approach*. São Francisco: Wiley. Edição do Kindle.

Os professores de língua materna e de leitura literária nos Estados Unidos da América parecem ter uma maior latitude de ação do que os seus congéneres em Portugal. Esta obra da professora de inglês (como língua de escolarização e materna da maioria) Ariel Sacks tem a ver com uma dificuldade que infelizmente os seus colegas portugueses não enfrentam: Como organizar a aula de leitura literária? Que obras ler com os alunos? O livro é uma resposta prática bem fundamentada.

O título, que responde à primeira questão, constitui a tomada de uma opção de fundo que é argumentada no texto: ler um romance integral na aula com os alunos. Para o outro problema, o da seleção do texto, socorre-se de teorias da didática da literatura sobejamente conhecidas, mas que reaparecem com novas roupagens. A grande vantagem que torna previsível o sucesso da obra é Ariel Sharon ser uma professora no ativo que trabalha com jovens adolescentes de 14 anos e poder dizer como aplica, no dia a dia, a teoria que tão vivamente expõe.

Assim, requerem-se critérios que incluem não tanto o conceito de cânone literário ou de clássico, mas sim o de qualidade literária no âmbito da literatura juvenil, onde procura textos que tenham, sem qualquer dúvida, “structure, style, and substance” assim como personagens e enredos complexos. A adequação da obra a ler tem de ser avaliada tendo em conta o conhecimento efetivo dos alunos da turma. O conteúdo apresenta duas perspetivas de análise: a de constituírem “mirrors” nos quais os jovens se

P

revejam em termos existenciais e a de serem “windows” para o conhecimento de novas realidades. Servem também a este propósito escalas de desenvolvimento do leitor desde o nível da criança que se projeta e identifica com a personagem, ao jovem que procura um sentido para as suas experiências de vida e ao leitor universitário que integra a sua leitura numa perspetiva crítica e histórica.

Para defender a sua opção socorre-se de referências que criticam uma educação literária baseada no cânone. Por exemplo, Gallagher, Kelly (2009). *Readicide: How Schools Are Killing Reading and What You Can Do About It*. Para evitar este assassinato da leitura pelo cânone, há que considerar a hipótese de que a “young adults literature” possa servir de “*Reading Ladders*”, conforme a chama Teri Lesesne (2010).

As propostas práticas que Ariel delinea constituem meios de garantir uma leitura integral e efetiva da obra por cada leitor da turma. Define, por exemplo, as estratégias que permitem ser os próprios alunos a selecionar as passagens que requerem atenção quanto à narração, às personagens, ao tempo, ao espaço e à linguagem, entre outros aspetos. Por exemplo, conduz os alunos a distinguir o significado literal do inferencial, para os levar depois a analisar recursos expressivos.

Temo que tenhamos atualmente em curso um *readicide*, pois é muito provável que muitos dos nossos jovens não se encontrem ainda no nível requerido para a exigência dos textos que lhes queremos impor nos nossos programas escolares.

Citação:

“Uma das barreiras a experiências de leitura autênticas dos jovens é o que chamo de papel de «o principal pensador», que é quando os professores privilegiam as suas próprias perguntas e interpretações às dos seus alunos.”(p. 16)¹

Suassuna, Livia, Telma Ferraz Leal et al. (2014), *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: Reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. Ebook.

Apresenta-se nesta obra um conjunto de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa decorrentes do V Seminário de Estudos em Educação e Linguagem realizado na Universidade Federal de Pernambuco em 2011. Abordam os objetos de ensino da disciplina e propõem caminhos para as práticas docentes de ensino e avaliação das aprendizagens.

O sociointeracionismo é o paradigma dominante nestas análises e propostas e é com esse pressuposto teórico que são investigadas práticas docentes, é inquirido o currículo, tanto a nível nacional como estadual (de Pernambuco), e são relatadas experiências de investigação pedagógica. É dado especial relevo ao ensino da produção textual, aos géneros discursivos, à argumentação e ao procedimento da sequência didática.

A perspetiva sociointeracionista é apresentada como uma das três etapas históricas das conceções de língua dominantes no ensino do português, que aparecem sob as designações de “língua como expressão

¹ “One of the barriers to authentic reading experiences for kids is what I call “the chief thinker” role, which is when teachers privilege their own questions and interpretations over those of their students.”

do pensamento”, “língua como instrumento de comunicação” e “língua como interação”. Num dos estudos, Livia Suassuna, seguindo Geraldi e Soares, apresenta um quadro sincrónico que considera que o primeiro período histórico se estende do século XVI ao século XIX, abrangendo o período colonial, o Império e parte da República. Seguem-se os outros dois que referimos atrás. Enquanto nesse período domina a herança greco-latina da retórica, da gramática e da poética, no segundo, prevalece uma perspectiva epistemológica originada em Saussure, e, no terceiro, afirma-se o sociointeracionismo. Esta redução da história a uma sequência de três paradigmas induz-me um estado de desconfiança, por me levar a evocar a dialética histórica hegeliana e marxiana da tese, antítese e síntese que resultavam na apologia do estado final, no “agora é que é” do destino para onde caminhamos. Creio que a enorme validade das propostas sociointeracionistas dispensa este enunciado ideológico.

Após Saussure, houve várias propostas teóricas que revelaram que há algo mais do que a simples oposição língua/fala. De entre eles, destacam as autoras Bahktine, que mostrou que entre a fala e a língua, há géneros de discurso que aparecem ao falante como realidades relativamente estáveis, mas que evoluem historicamente. O essencial da comunicação é o enunciado que Bakhtine distingue da unidade sintática que é a oração. A desfazer o mito da fala, Austin e Searle provaram que há um número limitado de tipos de “speech acts” e Chomski mostrou que a produção de frases ultrapassa o simples jogo de paradigmas e sintagmas.

Como a competência linguística se forma e que relação tem com a língua enquanto interação talvez não seja a questão nuclear da didática da língua, mas apresentar tudo isto como pré-história do sociointeracionismo é certamente exagerado. No aspeto que nos interessa, o do ensino, duvido que haja verdadeira oposição entre língua como interação social e língua como instrumento de comunicação. Há antes um complemento e uma mudança de ênfase no ensino da língua portuguesa. De resto, lembremos que, mesmo antes da referência a esta perspectiva sociointeracionista, a escola já trabalhava sobre os géneros em termos linguísticos e pragmáticos. Por exemplo, no âmbito da teoria das funções da linguagem, os professores levavam os alunos a produzir textos publicitários, notícias, poemas, etc. Também já havia a preocupação em criar situações autênticas de comunicação como contexto para a produção do aluno enquanto “emissor”.

Na análise dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), e da BCC-PE (Base Curricular Comum de Pernambuco), verificam as autoras uma mudança progressiva de paradigma no sentido da consideração central dos géneros de texto, na qual encontram algumas dificuldades, como a confusão entre tipos de sequências textuais, que são em pequeno número, e géneros, cujo inventário já Bakhtine considerava difícil de enumerar.

Nas pesquisas feitas, verifica-se que muitos professores continuam presos na conceção da língua como código e instrumento de comunicação a que as autoras atribuem a ideia de composição escrita, à qual opõem o conceito de produção de texto, considerando que esta vai além das regras e inclui necessariamente os dados da situação em que se insere o sujeito de enunciação, o género e a tal perspectiva dialógica bakhtiana, segundo a qual todo o texto pressupõe um outro.

Embora aceite que a aula seja vista como trabalho sobre o texto e a língua em uso em que dominam as atividades de produção oral, de leitura, de escrita e de análise linguística, creio que o estudo da frase, por

P

exemplo, ganha com a sua retirada do contexto de uso e a sua manipulação, respeitando precisamente a diferença entre oração e enunciado que Bakhtine afirmou. Se considerarmos outros níveis linguísticos como os fonemas, as sílabas e a acentuação, ainda maior razão há para os tratar separadamente, num determinado momento, para, depois, os inserir no contexto da produção discursiva oral e escrita. Importa lembrar que há itens linguísticos presentes em todos os géneros e, portanto, um trabalho independente sobre a gramática pode constituir um subsídio para a abordagem da língua em uso, que será útil, que mais não seja, para constituir um vocabulário especializado para nos referirmos a aspetos da construção de enunciados orais e escritos. Por exemplo, as autoras exemplificam um trabalho sobre as conjunções justificado pelo género reportagem, mas não há género que não as utilize.

Embora importem os géneros e a interação social, a língua não deixa de ser um sistema e, enquanto tal, um objeto merecedor de atenção escolar. Neste estudo, parece ter havido uma opção exclusiva entre a língua como sistema e a aprendizagem dos géneros. Vale, contudo, a pena o alerta para manter o uso como ponto de partida e de chegada da reflexão gramatical que será o que as autoras chamam “análise linguística”.

O modelo de sequência didática aparece relacionado com a avaliação formativa na medida em que se visa a progressão do desempenho do aluno num certo género. Assim, planeiam-se atividades orais e de leitura e escrita em torno do género selecionado seguindo como princípios a reflexão, a problematização, a interação entre pares, a valorização dos conhecimentos dos alunos, a participação e a progressão.

Citação:

“Nesse modelo, o trabalho se desenvolve em torno de um género discursivo. O reconhecimento pelos alunos da importância do contato com esses géneros constitui uma das consequências desse tipo de abordagem didática. Para isso, são necessárias uma sistematização e uma intervenção por parte do professor, de modo que sejam propiciadas situações de reflexão. Dolz (1994 apud Dolz; Schneuwly, 2004, p. 47) se posiciona nesse sentido, pois considera que «o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é em grande parte consequência da mestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação». Essa posição foi chamada posteriormente por Dolz e Schneuwly (2004) de «interacionismo instrumental», no âmbito do qual a intervenção docente é indispensável para uma boa aprendizagem dos conteúdos curriculares.” (p.110)

Paulo Feytor Pinto, Esc. Sec. de Miraflores (Oeiras) & CELGA-ILTEC (UCoimbra)

Suresh Canagarajah (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Londres & Nova Iorque: Routledge.

Tendo como ponto de partida a análise da utilização (e do ensino-aprendizagem) do inglês, a língua hipercentral do sistema linguístico mundial, em zonas de contacto global, este estudo constitui um importante contributo para a mudança que se tem vindo a operar na sociolinguística, numa perspetiva

monolíngue para uma abordagem translinguística da(s) língua(s) e da comunicação.

O acadêmico norte-americano nascido no Sri Lanka identifica duas causas da abordagem monolíngue da comunicação. Primeiro, a tríade herderiana língua, comunidade, território, um dos fundamentos do nacionalismo oitocentista europeu que está na origem da generalidade dos estados-nação da atualidade. Depois, o racionalismo cartesiano aplicado por Chomsky aos estudos linguísticos e cuja influência consolidou uma visão dualista da linguagem, privilegiando a mente sobre a matéria, a cognição sobre o contexto, o indivíduo sobre a sociedade. O autor refuta a existência de universais linguísticos ou de uma gramática universal e, a partir da análise da interação entre falantes de inglês língua não materna, adicional, segunda ou estrangeira, de diferentes origens geográficas e com diferentes níveis de proficiência, argumenta que os intervenientes comunicam, não porque partilham um mesmo sistema linguístico, mas devido a processos de negociação baseados na intercompreensão, em competências plurilíngues, na alternância de línguas, no entrosamento de diferentes línguas, no translinguajar.

Citação:

“O estruturalismo ajudou a tornar as línguas num produto analisável de forma objetiva. Tal mudança deveu-se à necessidade analítica de circunscrever convenientemente o domínio em análise. As línguas tiveram assim de ser isoladas de outros domínios como a sociedade, a cultura, os indivíduos, a política e até o investigador, para se conseguir um entendimento adequado. Esta abordagem reduziu as línguas a produtos abstratos, passivos, circunscritos e estáticos. Para uma análise adequada, até mesmo o tempo teve de ser reduzido, elevando a sincronia acima da diacronia.” (pág. 23)

Rosângela Morello (org.) (2014). *Fá d’ambô: Herança da Língua Portuguesa na Guiné Equatorial*. Florianópolis SC: Editora Garapuvu.

Este livro, iniciativa do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, surge no contexto da oficialização do português na Guiné Equatorial, em 2011, e subsequente adesão polémica do país à Comunidade de Países de Língua Portuguesa, em 2014. Esta antiga colónia espanhola tem outras duas línguas oficiais, o espanhol e o francês, mas a generalidade da população tem uma das muitas línguas autóctones como língua materna. A língua mais falada no país é o fang (86%), língua materna de Teodoro Obiang, presidente desde 1979. O fá d’ambô, ou língua anobonesa, é um crioulo de base lexical portuguesa da pequeníssima ilha de Ano Bom, 180 km a sudoeste de São Tomé, com cerca de 3.000 falantes, ou seja, 0,2% da população guiné-equatoriana.

No primeiro capítulo, é feita uma aproximação à história do povoamento de Ano Bom, desde a sua descoberta por portugueses no primeiro dia de 1471 até a atualidade. No contexto de disputas territoriais luso-espanholas na América do Sul, a ilha foi cedida a Espanha em 1777, que a colonizou efetivamente entre 1885 e 1968. Segue-se a descrição de características fonéticas, lexicais e morfossintáticas do fá d’ambô que evidenciam o contributo do português, do espanhol e de línguas bantu do continente africano e identificam duas variedades socioletais da língua: o anabonês religioso e antigo e o anabonês padrão contemporâneo. Por fim, são apresentados os resultados de um estudo sociolinguístico sobre práticas e

P

atitudes linguísticas de falantes da língua, coordenado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), de Florianópolis, no Brasil.

Citação:

“Para além desse fator – a oficialização de uma língua entendida como *vontade de participação* em uma comunidade, fato que se orienta para o futuro – o livro vem a demonstrar que a Guiné Equatorial tem, em seu território e entre seus cidadãos, uma herança da presença da língua portuguesa naquela parte do continente africano, em épocas pretéritas, evidência que emerge do passado. Essa memória do passado é que permite à Guiné Equatorial compreender-se também no âmbito dos países crioulofonos de língua portuguesa do Atlântico, como São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Cabo Verde.” (pág. 12)

Paulo Feytor Pinto & Sílvia Melo-Pfeifer (coord.) (2018). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel.

Cerca de quatro décadas após a independência da maior parte dos países que têm o português como língua oficial, este livro dá a conhecer as políticas linguísticas contemporâneas de países e territórios que expressam essas políticas oficiais em português. Ele inclui capítulos sobre as políticas internas dos oito países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa em que o português é falado e de Macau, e sobre as políticas externas da língua portuguesa, do Brasil e de Portugal, ao longo das últimas décadas do século XX e dos primeiros anos do século XXI. Trata-se de onze textos originais, da autoria de catorze especialistas originários ou a trabalhar em nove países de África, América, Ásia e Europa.

De modo diferenciado, de acordo com as especificidades dos contextos e as opções dos autores, os contributos abordam tópicos como a história social da diversidade linguística do país ou território em análise; as representações sociais, estatutos e papéis da língua portuguesa e das outras línguas presentes; as práticas e ideologias linguísticas e, naturalmente, a política linguística explícita, nos domínios do estatuto, do corpus e da educação.

Citação:

“Se a política de estatuto é a base formal de toda a política linguística (Fishman, 2000), então a política de educação linguística parece ser o instrumento fundamental de difusão de uma língua, o que tem maior impacto nas práticas. Se, no século XX, uma língua precisava de um exército, segundo o aforismo popularizado pelo sociolinguista Max Weinreich (1894-1969), no século XXI, na sociedade global de escrita, uma língua precisa sobretudo de um sistema educativo. A educação é o “braço armado” da política linguística.” (pág. 14)

Luís Reto, Nuno Crespo, Rita Espanha, José Esperança & Fábio Valentim (2020). *O Essencial sobre a Língua Portuguesa como Ativo Global*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Neste pequeno livro da coleção “O Essencial sobre”, da Imprensa Nacional – Casa da Moeda, a equipa do ISCTE que foi pioneira na caracterização sociolinguística do português no mundo com dimensões para

além da quantificação do número de falantes, com o seu estudo sobre *O Potencial Económico da Língua Portuguesa* (2012), desenvolve e aprofunda esta abordagem, propondo uma ordenação de línguas que considera, não só o número de falantes como L1 e como L2, mas também indicadores económicos, de influência global, de dispersão geográfica e de potencial de evolução futura. Na ordenação final proposta, o português figura como a sexta mais importante das línguas globais.

Esta hierarquização quantitativa das línguas dominantes no sistema linguístico mundial é precedida por uma breve história social do português em Portugal e nos restantes países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, e seguida de uma apresentação da atividade de três organismos oficiais responsáveis pela implementação de políticas linguísticas: o português Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, a brasileira Rede Brasil Cultural e o multilateral Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Por fim, são apresentados os resultados de três inquéritos a que respondeu um total de 2.639 estudantes do Camões, em todo o mundo, sobre razões, motivações e valores associados ao interesse pela língua portuguesa.

Citação:

“A primeira globalização viria a ter um efeito decisivo, entre outros, na configuração do universo linguístico atual. As quatro línguas ocidentais hoje mais faladas no mundo – inglês, espanhol, português e francês – são um resultado direto dessa fase da história da humanidade. Com exceção da língua mais falada de sempre – o mandarim, ainda hoje a primeira língua mundial –, nenhuma das restantes línguas de África, América e Ásia conseguiu manter um estatuto concorrente com as quatro grandes línguas coloniais.” (pág. 20)

Luís Antero Reto & Rebeca Gutiérrez Rivilla (coord) (2020). *A projeção mundial do espanhol e do português: o potencial da proximidade linguística. La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Este projeto editorial do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, e do Instituto Cervantes, é constituído por dois tipos de textos. Por um lado, textos bilingues sobre a proximidade linguística entre o espanhol e o português, sobre a posição das duas línguas no contexto global e sobre a promoção de um espaço de proximidade ibero-americano. Por outro, textos só em português e só em espanhol sobre um mesmo tópico em relação a cada uma das duas línguas: a internacionalização, o impacto económico, o ensino como língua estrangeira, a comunicação internacional, a influência científica e as estratégias para o futuro.

Integrado na celebração do quinto centenário da viagem de circum-navegação iniciada por Fernão de Magalhães e concluída por Sebastián Elcano, este livro é uma etapa do projeto, aqui materializado pelas autoridades portuguesas e espanholas, de “casa comum da Ibero-América” e de compromisso político-diplomático de cooperação no âmbito da política linguística externa. Ele assenta no aproveitamento da proximidade linguística entre o português e o espanhol na comunicação internacional procurando mitigar a atual hegemonia global do inglês. A intenção explicitada de alargar a capacidade de

P

compreensão mútua tendo em vista aprofundar a intercompreensão entre ibéricos e latino-americanos, que efeitos terá nas políticas de ensino do português para hispanofalantes e do espanhol para lusofalantes? O português será obrigatório lá e o espanhol, cá? As aulas centrar-se-ão nas competências de compreensão oral e escrita? E que efeitos na política de comunicação internacional institucional? Uma vez conseguida uma intercompreensão simétrica generalizada, nas organizações internacionais bastará a presença oficial de uma das duas línguas?

Citação:

“Urge [...] o desafio de uma política linguística conjunta e comum, para usar essa consciência secular de irmandade linguística, a fim de proporcionar maior prestígio internacional a ambas as línguas. Espanhol e português somam 800 milhões de falantes nativos e, apesar disso, nem sempre veem a representação que corresponde a esse número de falantes reconhecida em instituições políticas internacionais. Da mesma forma, as duas línguas, mormente, são relegadas no campo da divulgação científica, uma vez que, à escala global, o inglês vem ocupando esse espaço.” (pág. 52)