

## Um olhar psicolinguístico para a LE, também L1, decorrente de uma abordagem plural à língua(gem) e ao pensamento

Maria da Graça PINTO  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto<sup>1</sup>  
mgraca@letras.up.pt  
ORCID 0000-0002-4842-991X

### Resumo

Lançar um olhar psicolinguístico para a aprendizagem de uma LE implica uma aproximação às variadas relações patentes e latentes entre a linguagem e o pensamento quando mais do que uma língua estão em confronto. Imaginem-se, pois, duas situações: uma L1 a projetar-se num espelho como uma LE e a LE em curso de aprendizagem, ela própria uma L1, a oferecer um reflexo nessa superfície que faculta uma comparação promissora com a L1 convertida em LE. Se o efeito da distância emerge neste cenário como um fator decisivo, dele se augura também que confira à L1 tanto uma força que lhe potencie a resistência a manipulações e erosões exógenas com vista à sua amputação, como uma capacidade de aceitação das mais-valias provindas também de outras LEs no intuito de ampliar a cosmovisão que lhe é específica. Nesse confronto radica todo um procedimento psicolinguístico que, quando bem acionado, impeça excessos de zelo castradores e de descaso não menos perniciosos.

*Palavras-chave: linguagem; pensamento; L1; aprendizagem da L2, também L1; educação/literacia,*

### Abstract

To take a psycholinguistic approach to learning a foreign language (FL) implies an exploration of the various explicit and implicit relationships between language and thought when more than one language is in contrast. Let us imagine, therefore, two situations: a native language (L1) projecting itself in a mirror as a foreign language (FL), and the FL being learned, itself being an L1, offering a reflection on this surface that allows for a promising comparison with the L1 transformed into an FL. If the effect of distance emerges in this scenario as a decisive factor, it is also expected to give the L1 both the strength to resist external manipulations and erosions aiming at its amputation and the ability to accept the added value coming from other FLs in order to broaden its specific worldview. In this confrontation lies a whole psycholinguistic procedure that, when properly activated, prevents excessive castrating zeal and no less harmful negligence.

*Keywords: language; thought; L1; L2, also L1, learning; education/literacy*

---

<sup>1</sup> A presente investigação foi apoiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

### **Nota introdutória**

De pendor coadjuvante da leitura pode considerar-se a disposição do material escrito, quantas vezes, como se passa com a redação científica (Martins & Pinto 2016), mais ao serviço de quem avalia ou edita do que de quem escreve ou lê. No presente texto, sempre sob o olhar psicolinguístico inevitável quando se trata do processamento verbal inerente à leitura, podem destacar-se, para além do título que conhece no texto a sua âncora e do resumo, um verdadeiro arauto contudístico, as partes principais em que se subdivide: duas, com as respetivas secções propositadamente amplas, mas marcadas por separações sinalizadas apenas por espaços mais dilatados. Por razões de especificidade, não oferece este texto as secções usualmente vigentes em artigos científicos, designadamente aqueles com componente empírica.

Linguagem e pensamento constituem o assunto em discussão na primeira parte deste texto; na segunda parte, e com fundamento na primeira, a tónica recai sobre o que se passa afinal, apostando na perspectiva adotada, com a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como para qualquer objeto de estudo, as matérias em foco neste texto não escapam a que se parta para a sua análise com uma distância crítica que impeça a instalação de um envolvimento que anule a objetividade imprescindível à concretização de um ou outro desígnio que se tenha em vista.

Olhar criticamente para uma língua, seja ela L1 ou LE, torna-se, a todos os títulos, uma necessidade para quem as quer ensinar e não menos para quem as deseja aprender. E não se pense que uma L1, porque vista sempre mais ligada ao processo de aquisição, a põe a salvo desse exercício de distanciamento, que se reconhece não ser de fácil materialização, na medida em que corresponde a um desafio de imaginação muito exigente, ou seja, ver transformada a nossa L1 refletida num espelho, ou numa superfície que sirva o mesmo efeito, numa LE. No caso de se tratar da língua portuguesa, esse ato de separação de algo que nos constitui, que nos identifica, que integra o nosso ser, que nos é tão natural, tão intrínseco, configura a essência de um ensino de excelência do Português como Língua Estrangeira (PLE).

Vida fácil não terá, igualmente, quem for induzido a ver numa LE a L1 dos seus falantes nativos, de quem nela nasceu e por ela foi moldado simbolicamente. Talvez seja esta uma boa provocação para quem ensina e aprende línguas estrangeiras.

Atente-se também, por um lado, no que essa conversão intelectual de uma L1 em LE e de uma LE em L1 traduz de evolução do pensamento na direção de uma gradual abstração, devedora de todo o investimento feito em matéria de educação/instrução e de interação contínua, nas mais diversas vertentes, entre o organismo e o meio, e, por outro lado, no que dessa exigente laboração cognitiva emana de atitude de respeito e de defesa diante do património língua, com um passado, uma história, uma cultura singulares, seja ela a língua do próprio ou de terceiros.

Com o objetivo de introduzir o público leitor a posicionamentos como os enunciados, oferece este texto uma abordagem que, porque alicerçada numa base pluridisciplinar, só pode ambicionar-se que faculte a criação de meios que os viabilizem.

A complexidade da temática originou interrogações, algumas das quais ficarão irremediavelmente sem resposta. É convicção, no entanto, da autora deste texto de que talvez importe menos a resposta às perguntas deixadas do que o que possam suscitar de reflexão.

## **Primeira parte**

### **1. A língua(gem)**

Espera-nos, ao nascer, um mundo de objetos, de significações e de metáforas, assim crê Lledó<sup>2</sup>, mundo esse que impõe desde então ao recém-chegado um calcorrear continuado em matéria de abstração. Esse mundo feito de simbolismo com que somos confrontados à nascença comporta, entre os diversos objetos que o habitam, um objeto de exigência e potencial muito singulares, quando comparado com os restantes, em virtude de ser quer um objeto destinado a ser conhecido como os demais, quer um meio de representar o conhecido para o próprio e para terceiros (Sinclair 1974), na qualidade de objeto de simbolização, a saber: a língua.

---

<sup>2</sup> A ideia em apreço assume uma certa presença na obra de Emilio Lledó e encontra-se expressa com muita clareza na resposta a uma das perguntas que lhe foram feitas na entrevista conduzida por Noelia Calvo, *SESENTA y más*, a que a autora deste texto teve acesso em 21 de janeiro de 2004, então disponível em [http://www-arrakis.es/~afr1992/horizonte2001/emilio\\_lledo.htm](http://www-arrakis.es/~afr1992/horizonte2001/emilio_lledo.htm) (A ligação já não existe: a entrevista aparece na revista *Sesenta y más*, 1999, nº 165, pp. 12-15 [cf. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4351057> Esta ligação apenas contém o sumário da revista, não a entrevista]). Essa resposta aparece transcrita na tese de doutoramento “Las Campanas de la Catedral de Guadalajara Metamorfosis de un símbolo sonoro”, apresentada à Universidade Autónoma de Madrid, por Adriana Marina Martínez Maldonado, em 2015, disponível em <https://1library.co/document/q75pdjvz-las-campanas-de-catedral-guadalajara-metamorfosis-simbolo-sonoro.html>. Acesso em 8, ago., 2023.

Parafrazeando ainda Sinclair (1974), a singularidade do objeto-língua que o faz diferenciar dos outros objetos circundantes radica tanto na sua qualidade de oportunizar a simbolização dos objetos/acontecimentos, já de si um atributo notório, como no facto de a sua conquista/aquisição/aprendizagem requerer um modelo explícito e preciso para que possa vir a ser apre(e)ndido, num processo mais demorado e trabalhoso do que o que acompanha a construção/conservação/conquista de qualquer outro objeto, em razão da sua complexidade.

Isto posto, cabe registrar que, se um objeto só se torna objeto depois de a sua conservação ter sido atingida, talvez seja ajustado designar por “coisa” o que antecede a sua transformação em objeto, graças a todo um percurso sensório-motor que culmina na sua conservação aquando do surgimento da função semiótica ou simbólica e com esta também na sua representação em pensamento (Piaget & Inhelder 1966, Furth 1981, Ginsburg & Opper 1979). Releva do exposto, talvez tão só de modo subliminar, o papel que desempenha o conhecimento, também ele em processo de desenvolvimento, quando estão em causa a construção dos símbolos e a sua descoberta, por um lado, e, por outro, a construção dos objetos/acontecimentos, igualmente passíveis de ser simbolizados quando se passa ao plano da sua representação.

Contribui para a construção desse mundo de objetos, significações e metáforas um processo, da ordem do conhecimento, que conjuga: 1) a assimilação/incorporação/interpretação de informação nova no conhecimento existente pondo em exercício a busca de atividade que caracteriza a assimilação como função de um qualquer esquema disponível a aguardar a sua ativação, num movimento aferente e generalizante; e 2) a acomodação/ajustamento desse conhecimento a novas realidades, num movimento eferente e particularizante, que permite o aparecimento de novas estruturas, portadoras, como o nome assinala, de novidade, resultantes da aplicação de estruturas gerais a situações particulares e, em consequência disso, diferenciando-se das estruturas mais gerais já existentes (Furth 1981). E neste equilíbrio vital de ordem cognitiva com origem na relação entre o ser humano e a sua envolvência firma-se a existência humana, numa interação construtiva basilar também para o entendimento do simbolismo em que o ser humano se vê instalado por força do seu desenvolvimento intelectual e que vai

desbravando, passo a passo, à medida que o seu processo de conhecimento progride nas várias vertentes (objeto/acontecimento; símbolo; conhecimento).

A esse “objeto simbólico” por excelência que nos acolhe à nascença chamou-se neste texto língua. Foi porventura casual, mas soa propositado, o uso do termo “língua” em vez de “linguagem”. Há quem empregue um termo pelo outro, mas torna-se porventura oportuno estabelecer a distinção entre ambos, sem que para o efeito se enverede por grandes aprofundamentos teóricos. À vista disso, para fins operacionais neste contexto, consideram-se: 1) a linguagem, mais de ordem biológica, mais singular, porquanto associada a uma faculdade inerente ao ser humano; e 2) a língua, mais ligada a um espaço geográfico e linguístico, comportando pluralidade/diversidade.

Denomina Lledó essa língua adstrita a um espaço geográfico e linguístico ora “língua em que nascemos”, ora “língua materna”, esta última designação muito do agrado do autor pelas emoções que nele invoca, pela forma como o encanta, por ver nela uma expressão “formosa”. Não esteja ela, a seus olhos, numa relação íntima e estreita com o berço em que nascemos. O autor expressa essa empatia para com a expressão “língua materna” e, em particular, para com o epíteto “materna” desta maneira: “A mí me emociona mucho lo de lengua materna. ¡Qué hermosa expresión! [...] pero lo que sí que me encanta, lo de materna, pues es una cuna en la que nacemos.”<sup>3</sup> E prossegue na mesma entrevista: “El lenguaje, nacemos en él, el lenguaje, el español, el alemán, el inglés, el japonés, el idioma que sea. Hemos nacido por casualidad en él. No tenemos ningún mérito, por supuesto, porque no lo hemos elegido.”

A abordagem à língua/linguagem fica por breves momentos suspensa para ser mais adiante retomada, até porque importa atentar no que deve ser feito ao longo da nossa existência ao que o berço nos outorgou em matéria de língua, ou seja, a língua materna a que aludia Lledó. Se o acaso condicionou a língua materna à chegada, mostrando que o mérito não foi nosso, cumpre-nos acalentar esse legado, acompanhar o seu crescimento, metamorfoseá-lo, conferir-lhe um estatuto que passe inclusive a ser também devedor, em

---

<sup>3</sup> Citação extraída de uma entrevista a Lledó conduzida por Cipriano Játiva, com o título “Si volviera a nacer, volvería a ser profesor”. Disponível em <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/la-esencia-de-la-educacion-es-mostrar-el-mundo-como-posibilidad-emilio-lledo/> Acesso em 27. jun., 2023.

maior ou menor grau, ao mérito e empenho de cada um. A alusão a gradação no atinente ao mérito e ao empenho de cada um justifica-se na medida em que se torna um imperativo lembrar, nas circunstâncias, o conhecido “efeito Mateus” (Merton 1968), primeiramente trazido à cena por um sociólogo e retomado por Stanovich (1986) no seu estudo do processamento da leitura, temática próxima da que está aqui afinal em foco e que também dificilmente foge à relação entre o organismo e o meio e suas consequências no desenvolvimento cognitivo e noutras atividades que dele derivam.

## **2. O pensamento**

Legítima a breve interrupção anunciada à abordagem à língua(gem) a necessidade de ser concedido, em paralelo, um espaço ao pensamento, atendendo a que a relação entre linguagem e pensamento estará sempre, de modo patente ou latente, em debate quando o assunto em pauta é do foro psicolinguístico.

Neste texto, o pensamento é objeto de um afunilamento conceptual só justificável pelo enfoque por que se optou para discorrer sobre a língua/linguagem. Na continuidade do relevo dado ao simbolismo na sua relação estreita com a linguagem, será então circunscrito o pensamento, neste enquadramento, à atividade cognitiva que emerge como mais plausível, a saber: a categorização/classificação/conceptualização e inclusive interpretação. Reveste-se pois de pertinência evocar como Ogden e Richards (1923) colocam no seu triângulo semiótico, lado a lado, pensamento e referência, aproximando-os de interpretação quando os autores comentam o que se passa no falante e no ouvinte. Já se observam, entretanto, noutros diagramas com fins similares os termos “conceito/conhecimento” em sua substituição (Furth 1981).

Quando Lledó se refere ao mundo de objetos, de significações e de metáforas que nos aguarda à nascença tendo sobretudo em mente, tanto quanto se depreende do pensamento do autor, a linguagem, não é possível deixar de crer que também nos aguarda uma realidade à espera de ser trabalhada no plano do pensamento, ou seja, de ser “recortada”, categorizada, classificada, conceptualizada, para vir a ser progressivamente simbolizada por efeitos também de um instrumento de simbolização, a linguagem, que desempenha neste processo uma parte necessária mas não suficiente (Furth 1981, Piaget 1999). Isto porque é de pensamento que se trata e, nas circunstâncias, não se pode escamotear nem o percurso feito no plano da ação até à instalação da função semiótica ou

simbólica, nem o desenvolvimento que se deve verificar em matéria de atividade operatória.

Não se leia no que acaba de ser exposto que a linguagem não seja fundamental na “etiquetagem” aplicada aos “recortes” operados na realidade, se estas imagens demasiado toscas forem consentidas, sobretudo quando dessa “codability” (Lantz & Stefflre 1964), termo mais científico do que “etiquetagem”, resultar a acuidade de comunicação que se aspira atingir quando se transmite um determinado item numa dada língua. Os autores acabados de mencionar focaram a atenção num “recorte” da realidade muito eloquente, quando está em causa o estudo da relação entre a linguagem e o pensamento, a saber: o continuum das cores.

Seria porventura vantajoso, nesta oportunidade, expandir a ideia do *continuum*, se tal for desejado, a outras amostras da realidade. Tal como o *continuum* das cores vai sendo paulatinamente “domado” – no início são operadas partições mais englobantes e aos poucos vão sendo contempladas parcelas de menores dimensões até se atingirem todas as que integram o espetro cromático – (Pinto 1988), também, por outras vias, com uma forte base operatória de diferentes graus, os conceitos vão sendo construídos a partir dos pré-conceitos, os símbolos a partir dos primeiros esquemas verbais, e as classes a partir de coleções e arranjos (Piaget 1945). Interessa não fixar o limite da conquista, tanto no plano cromático, como no atinente aos restantes domínios elencados, na medida em que se acredita que a realidade e o mundo do simbolismo devem ser deixados em aberto por força do que representa viver e interpretar. De resto, como sinala Lledó (1998: 137), “viver es interpretar”.

A passagem do concreto ao abstrato, graças ao desenvolvimento operatório que se vai verificando etapa a etapa, concorre para todos os progressos que se observam no pensamento e na linguagem, remetendo para os mundos que nos acolhem quando nascemos: o dos objetos, significações e metáforas, de acordo com Lledó, e o das categorizações, classificações e conceptualizações, adiantado neste texto. A cada pessoa a tarefa de saber retirar da confluência dos dois mundos o que a constitui como ser, também na linguagem.

Convém lembrar o que representa de conquista sistemática por parte do ser humano a construção, que também deve ser contínua, a que vai submetendo a sua língua e o seu

pensamento, num processo de abstração sempre em curso. Não serão por certo conquistas e construções com um fim à vista, com um prazo de validade, enquanto se aceitar a ideia de que viver significa abraçar a novidade, novas realidades, que venham a ser acomodadas às estruturas existentes, atualizando-as, mas não as desfigurando por ação de exageros postos ora na acomodação ora na assimilação. Só desta forma se pode contribuir para o alargamento da capacidade de acolher mais novidades, no plano da realidade em geral e também da linguagem, com o equilíbrio exigido aos movimentos gerados entre o conhecido e o novo, mantendo presente a necessidade de se atingir a adaptação que deve caracterizar a atividade inteligente. Deve sublinhar-se a tónica posta no novo, na novidade, pois que apostar em qualquer atitude disponível para ir ao seu encontro só pode beneficiar uma outra categoria de adaptação do organismo ao meio, capacidade também ela vital, isto é, a neuroplasticidade, cuja estimulação não pode ser descurada seja qual for a idade (Levitin 2020).

### **3. Regresso à língua(gem): esse objeto complexo compatível com leituras condizentes com o seu potencial**

Após a inflexão temática operada no presente texto e devidamente anunciada, a língua volta a ser o objeto de eleição. E a língua em que nascemos, a língua materna, cede o espaço a uma outra língua, também muito acarinhada por Lledó, diria que talvez ainda mais do que a materna, ou seja, a língua que somos. É talvez melhor dar a palavra a Lledó, tomando como fonte a entrevista já identificada na nota 2 deste texto, conduzida por um outro filósofo e seu ex-aluno Cipriano Játiva, para melhor ilustrar a transição entre a língua em que nascemos e a língua em que nos tornamos, a língua que somos, a língua que fazemos, a língua que falamos com toda a nossa marca pessoal:

A linguagem determina-nos de uma maneira fundamental. Creio que não só nascemos num mundo de objetos senão também de significações, num mundo mais abstrato que não podemos tocar tão facilmente. Esse mundo de metáforas em que nascemos chama-se língua materna, mas também somos uma língua matriz, isto é, cada um de nós é uma linguagem, é uma forma de ver e de entender. O importante não é a língua em que nascemos, mas antes a que fazemos. O que falo é a minha linguagem e através dela estou manifestando quem sou. A linguagem é a impressão digital do espírito e por isso é importante a educação, para que cada um possa ser linguagem.

Não abdica, no entanto, Lledó da marca “materna” quando nos introduz à língua que somos, que para ele prossegue como sendo materna, embora corporizando uma outra prática de maternidade. O passado acompanha-nos na língua que somos e o sulco por ele deixado é profundo e de difícil apagamento: é a nossa história, a nossa memória, pejada de tudo o que fomos sendo. Porque a paráfrase poderia desvirtuar o pensamento tão cristalino do autor, o recurso à citação torna-se, a todos os títulos, mais prudente. Observe-se então como o autor conjuga o verbo ser, como que mostrando a sua presença sistemática e continuada, tanto no nosso presente, como no nosso passado e no nosso futuro. Lê-se então na sua obra “Lenguaje e historia” (Lledó 2011:12):

La tradición literaria y filosófica desde el famoso verso de Píndaro que nos definió como «efímeros», como seres de un día, nos ha enseñado también que, en el carácter temporal de la existencia, ha ido surgiendo el suelo de una lengua que seguirá siendo materna, que nos cuida y acompaña pero que exige, en el presente, que aprendamos con ella, una nueva forma de maternidad. Somos lo que hablamos pero también los lugares históricos de los que venimos. La lengua, los pensamientos que la alientan, han de tener siempre e inevitablemente la compañía de lo que hemos sido. El lenguaje es, como decía, el medio esencial de comunicación inmediata pero en esa comunicación estamos mediados, interferidos, condicionados, enseñados por todo lo que hemos sido. Nada seríamos sin la memoria que nos sostiene y sin la historia que nos orienta. En esta enseñanza nos encontramos con todos los que han hablado antes que nosotros y con los que cada día, a través del surco de la escritura, podemos aún dialogar.

A ênfase que Lledó dá à memória, à história, ao passado, ao que fomos, ao que temos sido, também em matéria de língua/linguagem, faz-nos questionar o que seríamos como falantes sem esse histórico, sem essas origens, sem essa herança, sem esse norte. Não nos podemos, porém, ficar pela herança. Temos de a rentabilizar tirando partido dos contributos advenientes da relação que se estabelece em cada um entre o organismo e o meio. Uma relação muito devedora, sem dúvida, à capacidade de abertura dos dois polos que a sustentam. A oferta do meio é valiosa, necessária, mas não é despicienda a disponibilidade do organismo para a agarrar, para a assimilar, para a interiorizar, não seja esse o significado de “educar”, “educere”, conforme adverte Lledó, e, ainda no seu dizer, para entender, para pensar, para tecer juízos e para saber. Só um trajeto deste teor permite elevar a língua materna, língua em que nascemos, a língua matriz, a língua criadora, designações tão do gosto deste filósofo para aludir à língua que somos, que falamos, que fazemos, outras tantas formulações por ele criadas para fazer referência à língua vista

como uma marca identitária de quem fala, como a sua impressão digital, mais uma imagem que nos chega pela pena deste autor. Só uma atitude dessa ordem conduz à instalação – com origem e movida pela atuação de agentes literácitos formais ou informais (família, escola, universidade), em suma de quem assume a educação – de um pensamento crítico, no sentido de apoiado em juízos resultantes de deliberações criteriosas, que: 1) nos liberte tanto de clichés e de palavras ocas prontas a exercer um efeito de contágio, como de formas de pensar instrumentadas; 2) nos assegure uma liberdade sobretudo de pensamento e não apenas de expressão; e 3) nos ponha de sobreaviso face a usos de palavras que visem manipular, levar ao engano, num mundo mais global do que nunca no que respeita aos meios de circulação da informação (Lledó 2011).

Se o epíteto “materno” associado a língua pode motivar alguma reflexão, não só em meios plurilingues, mas também em contextos familiares em que não esteja tão presente a figura da mãe, fazendo-nos estar, por exemplo, atentos ao termo “paternidade” paralelamente ao termo “maternidade”<sup>4</sup>, o epíteto “criadora” apresenta, em contrapartida, uma carga significativa talvez inesperada quando Lledó (1998) lembra que a criatividade só se atinge através da educação da memória, ela também na origem da força da própria língua.

A língua que somos impõe, pois, atitudes de muita responsabilidade sempre que a ela se recorre. Integrando, como se viu, o mundo dos objetos e sendo a porta-voz e tradutora, que se pretende fiel, dos objetos, dos conceitos, das significações e das metáforas que o mundo em que nascemos alberga, move-se numa esfera simbólica merecedora de um controle muito delicado. Numa passagem de “Um prego no coração”, Paulo José Miranda, poeta, escritor e filósofo, valendo-se de uma pergunta formulada com a concisão requerida pelo rigor a que matérias desta ordem obrigam, ecoa, conforme se transcreve a seguir, a faceta de tradutora, de transcodificadora, da língua: “Não é já a própria língua uma tradução, pois que tenta por palavras mostrar outras entidades?” (Miranda 2019: 73).

---

<sup>4</sup> A respeito de “paternidade”, ver, por exemplo, a notícia datada de 11 de junho de 2023, sobre Marcos Piangers, ex-jornalista transformado em ativista, anunciada em: <https://observador.pt/especiais/marcos-piangers-a-paternidade-permite-ao-homem-descobrir-que-chora-cuida-celebra-tem-medo/>. Acesso em 20, jun., 2023.

Tem sido repetidamente convocada a língua/gem que somos, em que nascemos. Justifica-se que a língua esteja associada a uma forma verbal conjugada na primeira pessoa do plural, uma pessoa quantas vezes usada, inclusive na escrita académica, como marca de impessoalidade? Que resultará do desafio de pedir que se conjugue em todas as pessoas a expressão “a língua que somos”? “A língua que sou,” “a língua que és”, e assim por diante. Na verdade, quem diz “a língua que sou” sente-se porventura mais implicado. Quem diz “a língua que és”, “a língua que ele/a é”, “a língua que sois”, “a língua que eles/elas/vocês são” torna-se seguramente mais sensível à ideia de língua como propriedade do outro que deve ser preservada e respeitada. Até onde posso então ir para não invadir a propriedade do outro, para não me imiscuir no legado histórico do outro no plano da linguagem? Não obstante, dessas formulações talvez não emerja o mesmo que emana de “a língua que somos”, enquanto legado, enquanto veículo de uma história, de um passado, de um mundo de significações e de metáforas que foram sendo conquistadas por um coletivo e, por isso, se revelará merecedora de um respeito que transcende qualquer outra atitude de deferência que possa ser apenas exercida para com esferas singulares, que mais não são do que memórias individuais que resultam de sucessivos “*agoras*”, de muitos presentes que nos foram constituindo como pessoas (Lledó 1998: 165).

Vem sendo usado o termo “língua” ao longo deste texto em estreita ligação com as significações e as metáforas que o mundo nos presenteia. Uma vez que significações e metáforas necessitam de ser desveladas para que o mundo faça sentido, ou seja, carecem de uma interpretação, assente sempre no diálogo entre o organismo e o meio, não surpreenderá que a educação seja crucial para que essa operação de interpretação ocorra e não menos imprescindível que se gere uma relação proporcional entre o grau de educação, o nível de literacia, e a capacidade interpretativa. A menção ao nível de literacia é mais do que legítima porquanto neste contexto tem mesmo de se convocar a leitura, a exposição ao material impresso, fonte a que muito se deve o que se conhece de um passado que nos chega pela escrita. A leitura é pois um meio que nos franqueia o acesso ao mundo dos simbolismos, nas diversas manifestações a que se presta a linguagem escrita, um meio ao serviço da abertura de horizontes, um meio que cria condições para a instalação de um pensamento crítico, um meio que contribui para prevenir a aceitação

cega de informações indesejadas, sobretudo destinadas a apanhar incautos, e, por fim, posto que a leitura também representa uma batalha contra o tempo e a cultura do pensamento abstrato (Lledó 1998), um meio que coopera no fortalecimento da nossa presença, do nosso ser, na língua que somos. Acresce o papel que a literatura, como suporte de leitura que ensina a distinguir a realidade da ficção, da fantasia, pode exercer face à desinformação, às “fake news”, conforme avisa Lídia Jorge.<sup>5</sup>

Que componente da língua se encontra visado quando está em causa a interpretação de palavras, a descodificação das significações e metáforas que habitam o mundo em que nascemos?

A referência a palavras, a metáforas inevitavelmente sustentadas simbolicamente por elas, a significações que mais não são do que os conceitos/pensamentos/referências construídos sobre símbolos/palavras também construídos pelo conhecimento, situa-nos numa esfera da linguagem que, seguindo Paradis (2007), se distingue do resto da língua. Enquanto que a esfera das palavras, na qualidade de classe aberta, não estabelece limites ao seu alargamento, mas também não é capaz de oferecer resistência a problemas de recuperação, de erosão, de esquecimento dos elementos que comporta resultantes de problemas que possam surgir em determinadas situações, o mesmo não se passa com a morfossintaxe, a fonologia e a prosódia. A parte mais complexa da língua, que remete para o processamento das frases, será menos vulnerável a imprevistos e ao desenrolar dos tempos do que a parte da língua ligada ao processamento de palavras soltas, em virtude sobretudo de cada uma dessas partes depender de sistemas de memória diferentes – da memória processual, no primeiro caso, e, no segundo caso, da memória declarativa/semântica – e envolver estruturas cerebrais com localizações distintas (Paradis 2007: 25). Mais: Paradis (1998) alia a parte da língua associada às palavras, o outro lado da língua, conforme a intitula, a uma competência pragmática, vista como complementar à competência linguística – intrínseca à parte da língua que logrou sempre uma maior atenção por parte dos estudiosos e que se circunscreve à gramática, ao código, à língua como sistema, ressaltando o papel que ambas as partes/competências exercem numa comunicação verbal normal (Paradis 2004).

---

<sup>5</sup> “Lídia Jorge e a literatura contra as “fake news”. Disponível em <https://sicnoticias.pt/cultura/2023-07-05-Ha-muitas-fake-news-porque-as- pessoas-nao-leem-literatura-lamenta-Lidia-Jorge-dd511287>. Acesso em 5. jul., 2023.

Na parte da língua aberta a novos ganhos e a outras quantas perdas, na parte da língua adstrita às palavras, à competência pragmática, situar-se-á o que de simbolismo existe na língua.

Os termos “ganhos” e “perdas” foram respigados a Baltes (1987), que deles se serve para ilustrar o que se passa no desenvolvimento ao longo da vida. Neste momento são usados por motivos operacionais, visto que, tomando por alicerce o pensamento de Lledó, nos sucessivos “agoras” constitutivos do passado até ao efêmero “agora” identificado com o também efêmero presente, os ganhos são facilmente convertíveis em perdas que permanecem, contudo, num estado de latência, por serem apenas perdas aparentes, por obra de virtudes das várias memórias.

Nesse balanço entre ganhos e perdas, tendo sempre em mente as reservas apontadas, tem de se ver: 1) a língua que somos, que falamos, em que fomos construindo a nossa identidade – a não confundir com confinamento –, sob o efeito da díade tempo-memória, e cunhando a nossa impressão digital; 2) a língua que foram os que nos antecederam, aquela em que nascemos e que recebemos como “materna”; e 3) a língua que serão os vindouros, que se tornará, por seu turno, a “materna” para futuros falantes. Haverá, portanto, sempre lugar para novas significações, novas metáforas, ao sabor das adaptações/criações que se operarem, mas também para o abandono/esquecimento de outros tantos simbolismos, talvez menos referenciais do que da ordem da condensação (Sapir 1934), porquanto estes últimos mais condicionados por usos circunstanciais, por usos mais localizados, por motivações achadas oportunas/auspiciosas.

Tais ganhos e perdas serão menos bem detetados intrageracionalmente do que entre gerações, excetuando o que se possa passar com longevos que convivam com mais do que uma geração e que tenham criado uma atitude de distância que lhes possibilite a constatação das diferenças que se vão verificando na linguagem. O ritmo da sucessão de gerações, hoje aparentemente menos espaçadas no tempo em conformidade com a cadência a que os avanços tecnológicos nos têm habituado, também terá o seu peso nessa perceção. A título ilustrativo, observe-se a listagem de gerações que sucede à dos que nasceram após a segunda guerra mundial, os “boomers”, ou seja: as gerações x, y, z e a (alfa), cada vez mais próximas no tempo à mercê das adaptações impostas pela era digital e na busca de um acompanhamento mais ajustado a vivências condizentes com evoluções tecnológicas mais rápidas. Nas circunstâncias, não surpreende que surjam novas palavras

em resposta a esses novos ambientes de trabalho, mas também o abandono de outras tantas porque mais prescindíveis e julgadas mais dispensáveis.

O efeito distância temporal, aquele efeito a que a autora deste texto se inclina a chamar “efeito Afonso X”, apoiada na cantiga 103 de Afonso X <sup>6</sup>, que relata o que acontece, por milagre de Santa Maria, a um monge que pediu à Virgem que lhe mostrasse o paraíso e que no regresso ao seu convento verifica que um novo mundo, que nada tem a ver com o que deixou trezentos anos antes, o aguarda, traduz bem, em matéria de ganhos e perdas, também no plano da linguagem, o que se pode vir a passar. Em síntese, é uma boa imagem da sincronia e da diacronia no que à matéria em debate respeita.

Não se pense, porém, que os ganhos e perdas relativas à linguagem se processam por decreto ou por simples vontade de detentores de algum poder (ver, sobre a linguagem e o poder, Kramsch 2021). Por essa via, quando muito, podem forjar-se os símbolos de condensação (Sapir 1934), os mitos (Barthes 1957), a semantização lexical (Lledó 2011), mais ditados pela atualidade do momento do que portadores de um simbolismo que venha a vingar e a granjear historicidade. Deve atentar-se seriamente nas posições assumidas por grupos ou por individualidades pretensamente poderosos que, porque simpatizantes de movimentos ou contramovimentos ligados a políticas ou similares que visem fins de reparação de propriedade de toda a índole, nela incluída também a linguagem, se prestem a falar em limpezas, tratamentos da língua, como se esta se prestasse sem mais a cosméticas, a plásticas, que lhe retirem o seu valor simbólico e a sua historicidade. Afaste-se, pois, a ideia de que se brinca com a língua como se brinca ou brincava, por exemplo, a pinhões, nomeadamente na quadra natalícia, fazendo rodar um pião em madeira de quatro faces, com uma das letras R/T/P/D impressa em cada uma delas. Uma vez atingido o final da rotação, a piorra oferecia uma das seguintes possibilidades: R (rapar), T (tirar), P (pôr) e D (deixar), indicando assim a quem se dispunha a jogar o que devia fazer com os seus pinhões e com os que tinham sido previamente postos em jogo por todos os participantes na jogada. As palavras da língua nem se resumem efetivamente a pinhões, nem estão sujeitas às regras do jogo do rapa. A despeito de pertencerem à componente da língua mais recetiva à inovação e ao esquecimento, importa notar que essa abertura não é permeável à hipótese de ser manipulada a bel-prazer.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Ver o conteúdo disponível em <https://www.ricardocosta.com/artigo/ao-som-do-passarinho-o-monge-e-o-tempo>. Acesso em 4, jun., 2023.

<sup>7</sup> A alusão ao jogo do rapa justifica-se por este ter sido convocado na comunicação apresentada pela autora deste texto no seminário online que se realizou no dia 6 de julho de 2023, organizado pelo Centro

A esses grupos e personalidades prontas a intervir na linguagem talvez se aconselhasse, muito, na esteira de Lledó, que se preparassem para lidar com as situações antes de emitirem qualquer sinal no sentido da limpeza, da eliminação, do tratamento da língua, entendendo-se o que se quiser por essas iniciativas.

Lamenta-se, por isso, que a língua que falamos se possa prestar a interpretações nem sempre as mais justas no que respeita ao legado histórico que ela representa, aos sucessivos “agoras” presentes no agora-língua de cada um, bem como ao que de coletivo comporta a memória individual.

Atendendo a que foram convocados posicionamentos que se enquadram em fenómenos de uma menos desejada semantização do léxico, e conseqüente desvirtuação do simbolismo referencial, convém regressar à ideia de que nunca será inglória a luta, por via da educação, contra a existência de incautos, de pessoas de boa fé, em geral poucos escolarizadas, mais propensas por isso a embarcar no primeiro bote ou mesmo no último modelo de navio, implementando programas educativos de qualidade que lhes incutam o sentido crítico vital para fazer face a esses fenómenos. Nada melhor do que citar Lledó (2011: 50) a este respeito:

Por consiguiente, una conciencia crítica del lenguaje que nos circunda es imprescindible para la construcción de esa sociedad flexible que nos libere de la creciente y peligrosa semantización del léxico. En un determinado momento de la historia, el lenguaje se paralizó en una terminología descontextualizada, pero hoy se está desmoronando en algunos de sus estratos al producirse ese fenómeno de semantización. Las palabras, apareciendo en contextos inusitados o describiendo hechos inadecuados a su primitiva semántica, comienzan a cargarse de los nuevos contenidos, que cuartejan y deterioran el valor simbólico del lenguaje

O papel da massa falante e do tempo, a que aludia De Saussure (1975), não parece ser do conhecimento desses agentes, alguns inclusive ligados à cultura, que pensam que a língua se pode aproximar mais de quem a fala quando é exposta a tratamentos, a limpezas. Pode questionar-se o que entendem então por língua: essa propriedade/património imaterial de quem a fala. A esses agentes não lhes ocorre seguramente operar essa limpeza, ou operações similares, no “núcleo” da língua,

---

Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa da Universidade Politécnica de Macau, intitulado “Do saber ao ensinar: contributos teóricos para o ensino do Português Língua Estrangeira”.

sustentado pela memória procedural, mais conhecido por gramática, sobre o qual a probabilidade de manipulação mal se coloca, nem mesmo por quem se acha com poder para exercer a sua influência junto dos demais. A vontade de intervir só pode mesmo recair sobre a parte da língua que se encontra mais exposta a perdas e a ganhos, por obra do tempo e da massa falante, retomando De Saussure, e não por arrojo de vozes soltas, mesmo que influentes. E a parte da língua mais propensa a incursões é o vocabulário, sustentado pela memória declarativa/semântica, conforme já referido.

Ogden e Richards (1923) e também Lledó (2011) respigam a Wittgenstein o seu famoso aforismo “Don’t look for the meanings, look for the use” para, por um lado, ilustrarem que, em matéria de linguagem, mais exatamente no atinente à parte da língua mais exposta ao tempo e à massa falante – o vocabulário, a relevância dos significados das palavras é por vezes menor do que o uso que delas se faz, e, por outro lado, mostrarem igualmente como o uso pode estar ao serviço da manipulação, da desinformação, do embuste, visando apanhar os incautos, os que estão de boa-fé. A cada qual de munir-se dos conhecimentos necessários, com origem em grande parte em práticas pedagógicas, mas também em todos os meios ao seu alcance conducentes à instalação de um pensamento crítico, a fim de: 1) olhar com distância para as diferentes “ofertas”, afastando o joio do trigo; 2) respeitar quer o valor simbólico da língua quer o legado histórico de que é portadora; 3) zelar pela integridade desse património face a ameaças de que possa ser alvo; e 4) saber acolher o que de positivo pode advir de novas conquistas, nomeadamente as que visam acompanhar os tempos.

## **Segunda parte**

### **1. A L1 no âmbito da aprendizagem de línguas: o efeito do distanciamento**

O resumo que serve de entrada a este texto principia com o anúncio da conveniência de uma aproximação, esclarecedora o bastante, à linguagem e ao pensamento, porquanto se trata de terrenos conceptuais de análise indispensável quando está em causa a aprendizagem de línguas, muito em especial das estrangeiras.

Afigura-se que a abordagem anunciada foi concretizada numa perspectiva que prepara o desenvolvimento do repto lançado no resumo à guisa de orientação:

Imaginem-se, pois, duas situações: uma L1 a projetar-se num espelho como uma LE e a LE em curso de aprendizagem, ela própria uma L1, a oferecer um reflexo nessa superfície que faculte uma comparação promissora com a L1 convertida em LE. Se o

efeito da distância emerge neste cenário como um fator decisivo, dele se augura também que confira à L1 tanto uma força que lhe potencie a resistência a manipulações e erosões exógenas com vista à sua amputação, como uma capacidade de aceitação das mais-valias de outras LEs no intuito de ampliar a cosmovisão que lhe é específica.

A interpretação levada a cabo em relação quer a L1 enquanto “língua materna”, quer a L1 enquanto “língua que somos”, apoiada nas leituras que nortearam a escrita deste texto, propicia que, por seu intermédio, se possa vir a desfrutar uma visão da L1 transferível para outras L1s (Cook 2006), afinal bem patentes nos falantes nativos de outras línguas – L2, L3, LE ou adicional, não sendo de excluir outras designações, provavelmente mais condensadas simbolicamente, como, por exemplo, “língua de herança”, a não confundir com a língua em que nascemos, que herdamos nessa altura sem qualquer responsabilidade nessa operação, conforme nota Lledó, e “língua não-materna”, com todas as leituras de raiz emotiva que possam ser conferidas ao termo “materna”.

De pertinência neste enquadramento talvez seja esclarecer o significado de L3, um termo talvez menos familiar embora muito produtivo no plano da influência entre línguas, citando Hammarberg (2001). Este autor usa o termo L3 “for the language that is currently acquired” (p. 22), ao lado de L2, termo usado “for any other language that the person has acquired after L1” (p. 22), devendo ter-se em conta que “L3 in this technical sense is not necessarily equal to language number three in order of acquisition” (p. 22). Como ainda frisa Hammarberg (2001), L1 pode estar por “first languages, in case of infant bilingualism” (p. 22).

Feita alusão a L1, cabe ir um pouco mais longe a este respeito com a ajuda de Cook (2006). Comenta este autor, contribuindo para que ninguém seja apanhado desprevenido, que por detrás de uma L2 em curso de aprendizagem está uma L1. Adverte então: “The L2 is only a second language from the perspective of the L2 learner; to its possessor it is an L1” (Cook 2006: 40). Posto isto, num processo de aprendizagem de línguas, estão duas ou mais L1s em presença: a de quem aprende e as que estão por detrás das que estão a ser aprendidas, independentemente da designação que se lhes quiser atribuir: L2, L3 ou LE.

A aprendizagem de uma L2, L3 ou LE, tomando por base a fonte citada, não deixa de oferecer um cenário revestido de alguma complexidade, sobretudo para quem planear

estudar com mais profundidade o processo em apreço. Na verdade, “a língua que somos” pode ser plural se proferida por todos os agentes de ensino/aprendizagem de línguas, obrigando a repensar aspetos trazidos à luz no presente texto.

Como sopesar, à luz da perspectiva adotada, os simbolismos constitutivos da realidade e da linguagem, a construção de objetos, de acontecimentos, de símbolos, do conhecimento, a conquista/interpretação de significações, bem como a decifração e apropriação de metáforas, também ou sobretudo as que requerem um contacto mais continuado com a cultura da língua em curso de aprendizagem, quando se encontram em confronto a L1, de preferência refletida no espelho para efeito de instalação de uma distância profícuca em matéria de análise, e uma outra L1 convertida em LE para quem decide aprendê-la, incluindo neste quadro as variedades de línguas?

## **2. O desafio (utópico?) que representa ver nas diferentes línguas simbolismos e conceptualizações próprias**

A ideia de que as aprendizagens dos diversos simbolismos elencados são convergentes quando está em causa mais do que uma língua poderá não passar de ilusória, pelo que não deveria ser motor de tranquilização. Talvez só mesmo um incauto possa ver nessa hipotética convergência motivo para afastar da matéria em estudo a sua efetiva complexidade e abraçar uma abordagem tida como mais simples, não passando, porém, de simplista, com todas as suas conotações redutoras.

De recordar que, quando estão em foco a realidade e a linguagem no que alberga de simbolismo, a abordagem se situa essencialmente na parte da língua mais dependente da memória declarativa/semântica, ou seja, aquela parte da língua que comporta a classe aberta das palavras, o vocabulário, que, porque sensível ao novo e a ameaças, se distingue da outra parte da língua mais fechada, sua complementa – a gramática –, suportada por uma outra memória próxima da que alimenta os hábitos e os mecanismos.

Se os objetos – e também a linguagem: objeto simbólico por excelência e igualmente meio de simbolização –, os símbolos, os acontecimentos e o conhecimento se constroem contando com o diálogo entre o organismo e o meio, como se poderá explicar a formação desses objetos, símbolos, acontecimentos e conhecimento em línguas distintas, mesmo em casos de bilinguismo infantil/simultâneo?

No processo de aprendizagem de uma L2, até que ponto está em causa a sua conquista/construção enquanto portadora de uma “língua que somos”, de uma “língua

matriz”, de uma “língua que fazemos”, como bem lembra Lledó, uma vez que também é uma L1, quando a nossa L1 continua a pedir que prossigamos na construção da sua/nossa impressão digital?

Caso “a língua que somos” viva da interpretação que fazemos do mundo apoiada na nossa educação, na nossa vivência e na nossa experiência, como entender essa forma de estar na linguagem quando não está apenas uma língua em processo de aquisição/aprendizagem?

De que multi-competência, vista por Cook (2006: 42) como “the knowledge of one or more languages in the same-mind”, se trata, atendendo a que o autor assinala que “multi-competence is not restricted to the high-level of balanced bilinguals but concerns the mind of any L2 user at any level of achievement.” (p. 42)?

A abrangência do termo “multi-competence” usado por Cook (2006) faz imediatamente pensar na leitura de bilinguismo que nos é dada por Grosjean (1992) e de multilinguismo que figura no documento da European Commission (2009: 3).

Face a estas leituras alargadas dos termos referidos, pode questionar-se se faz sentido não perder de vista, no processo de aprendizagem de línguas, que todas as línguas passíveis de ser aprendidas se devem tornar “línguas que somos”, no sentido de Lledó, na medida em que originalmente elas são L1s, por conseguinte, “línguas que somos”. Ficará, todavia, em suspenso se poderão algum dia vir a sê-lo para quem as aprende, na qualidade de L2s/LEs.

Não causará, por certo, estranheza que também se pergunte até que ponto uma mente multi-competente, mesmo que passível de apresentar vários perfis, se encontra capacitada para gerir mais do que uma identidade linguística, no estrito respeito pela história, cultura, passado, de cada uma. Ou dar-se-á o caso de noções como “multi-competente” nunca terem sido desenhadas para responder à abrangência conceptual ora apontada?

Em causa estão naturalmente as exigências e os objetivos pessoais de quem se propõe aprender e trabalhar com uma língua estrangeira. Em quem opte pelo exercício da tradução é bem provável que se veja alguém que não se contenta com um domínio de uma língua outra que se aproxime: 1) de uma mera competência comunicativa, de uma aprendizagem completamente dominada pela sua L1; 2) de uma forma de ser a outra língua apoiada no que se poderia intitular a “imitação” do modelo; 3) de uma simples apropriação de palavras, já não portadoras de significações e veículos de metáforas, mas

ocas, sob a forma de clichés e de fraseologias, originadas por contágios subliminares de um imediato que se impõe aos despojados de um sentido crítico, porque incapazes de se defenderem de forças exógenas de índole vária.

De estranhar não será, pois, que seja uma pessoa que mergulha na história, na cultura e na literatura dessa língua outra, carregando em consequência disso para o presente o peso de um passado e optando por viver onde ela foi, tem sido e será, também vivida/falada/feita, e com quem a é, vive/fala/faz. Dela se espera pois que assuma um ser nessa língua que a deixe dar-se conta do que distingue ou não o mundo dos simbolismos que a ela se reporta do mundo dos simbolismos que a aguardou à nascença, se só possuir uma L1, o mesmo se passando em relação aos respetivos mundos dos conceitos, porque só assim se posiciona devidamente na direção da efetivação da sua conquista e da edificação da sua arte de traduzir.

O recurso, de novo, a uma passagem de “Um prego no coração”, da autoria de Paulo José Miranda, para ajudar a entender melhor o que quem traduz comportará de um bilinguismo compatível com a apropriação de uma “língua que somos” plural, torna-se inevitável:

O que pretendo dizer-te é que traduzir é muito mais do que apenas *traduzir*. Porque de outra coisa se não trata aqui senão de conhecimento. [...] Quantas regras não precisei de conhecer até ao esquecimento, de modo a ter em mim uma verdadeira língua apátrida que [...] fosse uma efectiva mediadora de dois interesses em conflito. Evidentemente, esta imagem do tradutor enquanto embaixador não anula a motivação de um interesse por parte deste, pelo contrário, do mesmo modo que uma verdadeira língua apátrida não quer dizer ausência de língua mãe, apenas a maturidade de quem já vive bem, separado dela.” (Miranda 2019: 72 e 73).

Do trecho transcrito ressalta a distância, por várias vezes convocada ao longo do presente texto, que vale a pena transpor para um cenário focado nas línguas, a fim de se poder criar o espaço mental adequado à sua devida apropriação/aquisição/aprendizagem. Com um realce particular, sobressai naturalmente a distância em relação à L1: uma separação significativa de maturidade e de conseqüente capacidade de a observar com a objetividade necessária para qualquer fim a que se preste. Já na orientação contida no resumo que anuncia este texto se fazia exatamente apelo, é certo que mais velado, a essa separação/fissura/”tomia” operada na L1, viabilizada por estados de abstração cada vez mais avançados, como se pode ler no excerto que dele se retoma:

Imaginem-se, pois, duas situações: uma L1 a projetar-se num espelho como uma LE e a LE em curso de aprendizagem, ela própria uma L1, a oferecer um reflexo nessa superfície que faculte uma comparação promissora com a L1 convertida em LE.

E na orientação proposta pode também vislumbrar-se associada à mencionada separação a transformação da “língua mãe” em “língua apátrida”, nas palavras de Paulo José Miranda, ou numa língua “amátrida”, epíteto que se aproxima mais tanto do corte com a mãe, como da nova aceção de “maternidade”, seguindo Lledó, que se deve aprender a conferir à língua em que nos tornamos.

Essa separação – essa capacidade de desprendimento – da língua “mãe/materna” que não significa o seu abandono mas antes a sua conversão na língua em que crescemos, na língua que vamos sendo, uma língua a que se cortou a amarra umbilical original e que, em virtude disso, só pode transportar consigo uma outra “maternidade”, regressando a Lledó, ou, partindo de uma leitura menos moderada, ser tida como “apátrida”, no dizer de Paulo José Miranda, conhece naturalmente gradações e pode, por isso, comportar diferentes perfis no decurso desse processo emancipatório. Independentemente da posição mais ou menos forte que se adote nesta matéria, é de reter o alcance da separação apontada e da respetiva descrição para que se aprenda a olhar para as L1s com distância, mormente quando está em pauta o ensino do Português, Língua Estrangeira.

É possível assumir com uma marca muito pessoal um distanciamento em relação à língua que abra caminho a que nela se veja uma entidade complexa, geradora de mensagens compostas de camadas ligadas entre si de maneira estreita e profunda, desde o sentido/ideia/pensamento que lhe deu origem até à sua concretização motora (articulatória) (Garrett, 1975). Seguem-se, nessa linha, três exemplos tradutores de perceções diferenciadas do que é a língua e do que ela comporta de identitário e de profundo, mesmo do ponto de vista fisiológico.

Numa entrevista conduzida por Fátima Campos Ferreira <sup>8</sup>, Graça Morais, a dada altura, a respeito da sua pronúncia transmontana, adverte que alterar a forma de falar é alterar a forma de pensamento, a identidade. Também Lledó (s/d) se refere à “língua matriz” como a língua que nos fala e que nos converte em fala: mais um olhar, em suma,

---

<sup>8</sup> Graça Morais, Primeira Pessoa, com Fátima Campos Ferreira, Episódio de 3 de julho de 2023. Disponível em <https://www.rtp.pt/play/p11167/primeira-pessoa>. Acesso em 4, jul., 2023

para a “língua que somos”, para a “língua que fazemos”. Por sua vez, Odisho (2014) dá nota de que a pronúncia é algo de profundo, está no cérebro, é tudo menos periférica, não está na boca. São três vozes que assinalam, de modos muito próprios por ação de formações distintas, a profundidade de que se reveste, em matéria de linguagem, o que emerge auditivamente: o modo de falar, a fala, a pronúncia.

Na hipótese de a pronúncia, possível sinónimo para alguns de modo de falar, estar também implicada no “ser (a) língua”, é de questionar o que justifica a preocupação (ou não) com a pronúncia em línguas estrangeiras, o que leva a que se encontre um encantamento singular numa boa pronúncia, sem que se questione se quem detém essa pronúncia, quem emite essa cadeia falada, está sensibilizado para a existência, por detrás do que possam indiciar essas concretizações, quer de uma língua com um passado, com uma cultura, com uma história e com uma identidade em estreita dependência do tempo e da memória, quer de um pensamento sujeito a uma construção única; em resumo, um património que merece ser bem conhecido para que se venha a tornar verdadeiramente “a língua que somos”, para quem a fale.

Este texto manifesta um posicionamento em relação ao que é ser bilingue, forçosamente (ou não) no modo monolingue na senda de Grosjean (1989, 2013), e ao que implica a aprendizagem de uma língua estrangeira que pode ser entendido como utópico, mas que pode encontrar alguma receptividade na política de biliteracia defendida por Hornberger (2004) e também convocada por Lopes (2020, 2023) e Lopes e Pinto (2017, 2021, 2022).

Radica porventura na assunção dessa “ilusão” a proposta de modelos destinados a explicar o que se passa quando se aprendem línguas, quando se traduz e também no plano da memória. Apontam esses modelos ora para a associação lexical (modelo de associação lexical, de acordo com o qual uma palavra da L2 só se encontra ligada à sua representação conceptual por meio da equivalente em L1), ora para a mediação conceptual (modelo de mediação conceptual, para o qual as palavras em L1 e L2 estão ambas diretamente ligadas ao conceito correspondente), existindo ainda um outro modelo que procura tirar partido dos dois: o modelo hierárquico revisto (para uma leitura mais aprofundada acerca destes modelos e para a sua visualização diagramática, ver Menenti & Indefrey 2006: 18).

Modelos aparentemente tão simplificados como os listados, em que não estão retratados processos de construção de conceitos e de símbolos distintos em cada língua e

muito menos se encontra refletida a construção do que tem sido identificado como “a língua que somos” inerente às L1s, tornam legítimo que se pergunte como poderão explicar, por exemplo, o fenómeno do “code-switching”, não entendido aqui como exclusivo do modo bilingue do bilinguismo (Grosjean 1989, 1992, 2013).

### **3. O questionamento inevitável em situações por natureza desafiadoras**

Que faz com que quem fala se valha de uma palavra de outra língua quando, por qualquer razão, não a consegue recuperar, por exemplo, na sua língua?

A causa do uso de uma palavra, expressão ou fraseologia de outra língua está na simples dificuldade de recuperar essa palavra na própria língua ou terá também a ver com alguma lacuna a nível conceptual?

Existirá numa língua um conceito que não tenha correspondente na outra língua, nem presente em consequência disso o correspondente símbolo/simbolismo para o designar?

Poderá ser o fenómeno convocado evidência de que mundos de conceitos e de símbolos são diferentes de língua para língua, ou seja, não são comuns, em resultado de construções distintas porque com origem em relações entre o organismo e o meio, vivências, experiências, processos educativos e imersões literárias desiguais, em consonância com o que se avançou no início deste texto tomando por base tanto uma perspectiva mais piagetiana, como a posição assumida por Lledó?

Dimanará, por outro lado, o fenómeno do “code-switching” unicamente de um problema do foro ativação, levando em conta a Hipótese do Limiar de Ativação (Paradis, 2004) de inspiração neurológica, causador de uma maior dificuldade em recuperar um qualquer item lexical ou similar que se encontra menos acessível em virtude de, entre outros, não ter sido usado há algum tempo ou de não ser de uso frequente?

Todas as questões levantadas só podem ficar pendentes. Delas constam, contudo, preocupações por parte da autora deste texto no atinente a alguns dos conteúdos que, em seu entender, remetem para abordagens ao bilinguismo, independentemente da abrangência do sentido do termo, em que não fica claro o contributo da psicolinguística, sobretudo da que adota uma visão mais construtivista. E na expectativa de uma resposta só pode mesmo ser formulada mais uma pergunta.

Haverá algum benefício em enveredar por uma abordagem psicolinguística mais construtivista que procure estudar o bilinguismo numa ótica que defenda que cada L1

deve ser vista como “a língua que somos”, tal como foi apresentada neste texto, tendo em mente que por detrás das L2s estão sempre L1s?

Como as utopias também podem mover a Ciência, fica o repto lançado, na esperança de que a temática em pauta desperte em alguém a vontade de a desbravar e consequentemente participar na discussão ora deixada em aberto.

### **Nota conclusiva**

A autora deste texto, sua inevitável primeira leitora e, por certo, mais crítica e exigente do que os demais públicos interessados na sua leitura, quis deixar nele um recado muito particular a quem lida com a língua(gem). A particularidade deste recado assenta no facto de ser tão plural quanto complexo o tema que escolheu trabalhar, na medida em que é ponto de encontro ou de travessia de várias áreas disciplinares.

Olhares provindos de formações diversas foram chamados a intervir no decurso deste texto. Todos, todavia, se prestam a que para com a língua(gem) se tenha uma atitude do maior respeito, porquanto é parte integrante de qualquer pessoa, podendo mesmo consubstanciar a existência, a “impressão digital”, a identidade, que não deve ser confundida com fechamento, de cada uma.

Em resultado do diálogo que se estabelece ao longo da vida entre o organismo e o meio –um organismo em constante desenvolvimento e um meio mediado por interpretações de um grau reivindicativo em crescendo –, desabrocha e amplia-se o mundo de significações, de metáforas, de jogos de palavras também ao serviço do humor, que nos acolheu à nascença numa versão bruta, despojada ainda de significado. Ficou esse mundo, de um colorido que foi sendo igualmente conquistado, à mercê dos desenvolvimentos operados pelo pensamento e também pela linguagem, que não dispensaram o contributo da envolvência.

Aos diferentes agentes de literacia, dos informais aos formais nos seus diferentes níveis, se deve o que cada pessoa é e que tão bem se encontra estampado na sua linguagem, parte de um património coletivo com um histórico – uma memória conjugada com a fluidez do tempo – a preservar e dado a novidades que permitam que a história prossiga a sua edificação, a sua expansão, em direção do que os vindouros chamarão o seu passado.

Com este cenário por fundo, articulam-se as peças que colaboram no estabelecimento de um espírito/pensamento crítico, em que assenta a liberdade de pensamento/de

expressão, a resistência à manipulação, à desinformação, à ingenuidade, às ameaças de vária ordem que passam pela linguagem. Espanto não deve causar afirmar-se que, por intermédio da leitura, da literatura e de oportunidades ligadas à elevação do grau de uma literacia hoje eclética por imposição da atualidade, se solidificam as defesas contra as armadilhas listadas. A ampliação dos conhecimentos também deveria ser cultivada por quem ousa manipular, desinformar, operar semantizações lexicais, condensar simbolismos referenciais, em virtude de se revelar a via mais promissora para a instalação de uma forma de lidar com o património, também o do foro da linguagem, que demova interferências que só mesmo o tempo, coligado à massa falante, viabiliza a avaliação do impacto.

Ao abrigo do pensamento crítico, vai-se implantando o efeito de distanciamento, não o efeito de estranheza, que possibilita o exercício intelectual sugerido no quadro do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras: conversão de L1 em LE e sensibilidade para efetuar a mesma operação a partir de uma LE que, por ter sempre por detrás uma L1, poderá também mediante um exercício mental ser convertida em L1. Ambas as conversões são extremamente promissoras no plano da abstração e favorecem atitudes de respeito para com as línguas, uma vez que passam a ser consideradas como “língua que somos”, independentemente de quem use a expressão.

Na convicção de que, na qualidade de seres humanos, temos em elevada conta, se esse for o desígnio, a preservação da integridade e da dignidade, o mesmo se deve reclamar sem reticências para a língua(gem).

Termina assim o texto-recado. Compete agora a quem o vier a ler interpretá-lo com distanciamento, com critério e com uma liberdade de pensamento solidamente firmada.

## Referências

BALTES, Paul, B. (1987). “Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline”. *Developmental Psychology* 23 (5): 611-626.

BARTHES, Roland (1957). *Mythologies*. Paris: Éditions Seuil.

COOK, Vivian (2006). “Interlanguage, multi-competence and the problem of the second language”. *Rivista di Psicolinguistica Applicata* VI (3): 39-52. Uma versão online do texto pode ser consultada em <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/ILMC&L2.htm>. Acesso em: 19, jul., 2023.

DE SAUSSURE, Ferdinand (1975). *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payothèque.

EUROPEAN COMMISSION (2009). *Study on the contribution of multilingualism to creativity*. Compendium Part One, Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base. 16 July, 2009, Europublic sca/cva, Brussels. Disponível em [http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EUROPA-MULTI-CHAPTER-7-compendium\\_part\\_1\\_en.pdf](http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EUROPA-MULTI-CHAPTER-7-compendium_part_1_en.pdf). Acesso em: 20, jun., 2023.

FURTH, Hans G. (1981). *Piaget & knowledge. Theoretical foundations*. Second edition. Chicago: The University of Chicago Press.

GARRETT, Merrill F. (1975). "The analysis of sentence production". In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*: Vol. 9, pp. 133-177. New York: Academic Press.

GINSBURG, Herbert & OPPER, Sylvia (1979). *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

GROSJEAN, François (1989). "Neurolinguists, beware! The bilingual is not monolinguals in one person". *Brain and Language*, 36. 3-15.

GROSJEAN, François (1992). "Another view of bilingualism". In *Cognitive processing in bilinguals*, Richard J Harris (Ed.), pp. 51-62. Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland.

GROSJEAN, François (2013). *Bilingual and monolingual language modes. The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Edited by Carol A, Chapele. Blackwell Publishing Ltd., p. 1-8.

HAMMARBERG, Björn (2001). "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition". In Jasone Cenoz,, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, Jasone Cenoz,, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Eds.), pp. 21-41. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

HORNBERGER, Nancy (2004). "The continua of biliteracy and bilingual educator: Educational linguistics in practice". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(2,3): 155-171.

KRAMSCH, Claire (2021). *Language as symbolic power. Key topics in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. University Printing House.

LANTZ, DeLee & STEFFLRE, Volney (1964). "Language and cognition revisited". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 69 (5): 472-481.

LEVITIN, Daniel, J. (2020). *Successful aging. A neuroscientist explores the power and potential of our lives*. USA: Dutton.

LLEDÓ, Emilio (s/d). *La comunicación y las palabras. Congreso virtual de la lengua española. Babelia, del 1 al 5 de Marzo*. Disponível em <https://blogs.elpais.com/papeles-perdidos/congreso/pdf/emilio-lledo-chile-conferencia.pdf>. Acesso em 21, jul., 2023.

LLEDÓ, Emilio (1998). *Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades*. Madrid: Santillana, S. A. Taurus.

LLEDÓ, Emilio (2011). *Lenguaje & historia*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.

LOPES, Ângela F. (2023). “Academic writing in L2 Portuguese: the impact of corrective feedback on idea density and sentence complexity of teacher trainees’ essays”. *Plurensa-2023: Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité: perspectives épistémologiques, didactiques et politiques*. 7-19 juin 2023, Montpellier (France).

LOPES, Ângela F. & PINTO, Maria da Graça L. C. (2017). “Do ensino bilingue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento”. *Linguarum Arena* v. 8: 69-92.

LOPES, Ângela F. & PINTO, Maria da Graça L. C. (2021). “A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilingues adultos”. *Letrônica. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS* 14 (2): 1-13.

LOPES, Ângela F. & PINTO, Maria da Graça L. C. (2022). “A biliteracia – alguns aspetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita em L2”. In Luciane Baretta e Nilcéia Valdati (org.) *Perspetivas sobre/de leitura: literatura, linguística e linguagem*, org. por, pp. 67-84. Campinas: Pontes Editores.

LOPES, Ângela P. P. F. (2020). *O continuum leitura-escrita. Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Tese de doutoramento.

MARTINS, Fernanda & PINTO, Maria da Graça L. C. (2016). “Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas – Parte II”. *Linguarum Arena* 7: 65-80.

MENENTI, Laura & INDEFREY, Peter (2006). “L2-L1 word association in bilinguals: direct evidence”. *Nijmegen CNS* 1 (1): 17-24.

MERTON, Robert K. (1968). “The Matthew Effect in Science The reward and communication systems of science are considered”. *Science* 159(3810): 56-63, January 5, 1968.

MIRANDA, Paulo José (2019). *Trilogia. Um prego no coração, Natureza morta, Vício*. Lisboa: Abysmo.

OGDEN, C. K. & RICHARDS, I. A. (1923). *The meaning of meaning, A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. New York: A Harvest Book. Harcourt, Brace & World, Inc.

Disponível em [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2366948/component/file\\_2366947/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2366948/component/file_2366947/content). Acesso em 11, jun., 2023.

ODISHO, Edward Y. (2014). *Pronunciation is in the brain not in the mouth: A Cognitive approach to teaching it*. Piscataway/New Jersey: Gorgias Press.

PARADIS, Michel (1998). “The other side of language: Pragmatic competence”. *Journal of Neurolinguistics* 11 (1-2): 1-10.

PARADIS, Michel (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism. Studies in bilingualism 18*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

PARADIS, Michel (2007). "Why single-words experiments do not address language representation". In Janusz Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*, Janusz Arabski (Ed.), pp. 22-31. University of Silesia, Katowice: Oficyna Wydawnicza,

PIAGET, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, Editeurs. Sixième édition, 1976.

PIAGET, Jean (1999) *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 24.<sup>a</sup> edição revista. Disponível em <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>. Acesso em 11, jul., 2023.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel (1966). *La psychologie de l'enfant*. Collection "Que sais-je", N.º 369. Paris: PUF. 6e édition, 1975.

PINTO, Maria da Graça L. C. (1988). *Aspetos da abordagem à compreensão verbal na criança. Estudo psicolinguístico genético do "Token Test" e de materiais de metodologia complementar*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Série linguística - 8. Instituto Nacional de Investigação Científica.

SAPIR, Edward (1934). "Symbolism," *Encyclopaedia of the Social Sciences* (New York), 14: (1934) 492-495. Disponível em [https://brocku.ca/MeadProject/Sapir/Sapir\\_1934\\_a.html](https://brocku.ca/MeadProject/Sapir/Sapir_1934_a.html). Acesso em 4, jul., 2023, com a designação "An Edward Sapir source page", originalmente publicado com o título desta entrada.

SINCLAIR, Hermina J. (1974). "L'acquisition du langage d'un point de vue Piagetien". *Folia Phoniatria* 26: 1-12.

STANOVICH, Keith E. (1986). "Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly* 21 (4): 360-407.