



pelos mares da
**língua
portuguesa 2**

EDS. **ANTÓNIO MANUEL FERREIRA & MARIA FERNANDA BRASETE**





pelos mares da
língua
portuguesa 2

EDS. ANTÓNIO MANUEL FERREIRA & MARIA FERNANDA BRASETE



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Pelos mares da língua portuguesa 2

EDITORES

António Manuel Ferreira & Maria Fernanda Brasete

CONCEÇÃO GRÁFICA

Clássica

CAPA

Capa desenhada a partir de imagem criada por Álvaro Sousa

IMPRESSÃO / ACABAMENTO

Clássica Artes Gráficas · Porto

EDIÇÃO

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

EDIÇÃO

1.ª edição – janeiro 2015

TIRAGEM

500 Exemplares

DEPÓSITO LEGAL

368990/13

ISBN

978-972-789-437-6

APOIOS



Associação Portuguesa
de Linguística

CATALOGAÇÃO RECOMENDADA:

Pelos mares da língua portuguesa 2 / ed. António Manuel Ferreira e Maria Fernanda Brasete. - Aveiro: UA Editora, 2015. - 632 p.

Comunicações apresentadas no II Colóquio Internacional "Pelos Mares da Língua Portuguesa", realizado na Universidade de Aveiro em 2014

ISBN 978-972-789-437-6 (brochado)

Língua portuguesa // Identidade cultural // Literaturas de língua portuguesa

Países de língua oficial portuguesa

CDU 811.134.3(082)

ÍNDICE

- 9 **Espaços da Língua Portuguesa ou os perigos da imagináutica**
Carlos Reis
- 21 **A (re)invenção da língua portuguesa**
Mária de Fátima Marinho
- 33 **A palavra poética de Mia Couto: a *Memória em Construção***
Fernanda Cavacas
- 43 **“As dores da tristeza”: O romance *Rainhas da Noite*, de João Paulo Borges Coelho**
António Manuel Ferreira
- 53 **Língua, sociedade e a nova poesia moçambicana: notas sobre o símile-campo e *Poemas em sacos vazios que ficam de pé*, de Hélder Faife**
Nazir Ahmed Can
- 73 **Vozes literárias da lusofonia: os intertextos de Rui Knopfli**
Mária do Carmo Cardoso Mendes
- 81 **Ideais oposicionistas e manifestações literárias do século XIX nos países africanos de Língua Portuguesa**
Debora Leite David
- 93 **A Escravidão em *Os Escravos*, de Castro Alves**
Caio Cesar Esteves de Souza
- 117 **Diversidades e culturas no *Diário de Viagem* de Luís de Albuquerque (1772)**
Olga Maria Castrillon-Mendes
- 131 **Focalização e empatia**
Raquel Trentin Oliveira
- 139 **Literatura brasileira e cinema contemporâneo**
Vera Maquêa
- 149 **A ideologia nos romances de Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco e Eça de Queirós**
Roberto Loureiro
- 161 **Rasurando epitáfios: Rui Manuel Amaral e a escrita de microcontos**
Ana Sofia Marques Viana Ferreira

- 173 **O olhar autobiográfico das três *Rachéis***
Lilian Ribeiro
- 187 **Prática de ensino de literatura para professores cabo-verdianos: um relato de experiências**
José William Craveiro Torres
- 201 **A cultura literária como construtora da Cidadania Lusófona na Formação de Professores de Educação Básica**
Marta Martins
- 209 **Amor e erotismo nas literaturas de língua portuguesa no ensino básico**
Lola Geraldés Xavier
- 225 **Análise da comunicação internacional Brasil - Portugal por meio de manuscritos setecentistas – uma abordagem sobre o “terrível mal de São Lázaro” na capitania de São Paulo**
Renata Ferreira Munhoz
- 243 **O silêncio na pedagogia de atores do Teatro Bando**
Cristiane Werlang
- 253 **Traduzir, adaptar ou criar? A produção de manuais de estudo nas academias portuguesas de ensino da náutica no século XVIII**
Nuno Martins Ferreira
- 271 **Língua Portuguesa e Identidade Amazônica**
Sílvia Helena Benchimol Barros
- 283 **De Programa em Programa até às Metas Curriculares de Português: o desenho de percursos de aprendizagem na educação linguística**
Maria Cristina Vieira da Silva
- 295 **“Dos mares aos rostos da língua portuguesa” – reflexões em torno de geografias, variedades e valores do Português, na percepção de (futuros) professores, em Portugal, Brasil e Cabo Verde**
Mária Helena Ançã
- 309 **“A minha língua também é a Língua Portuguesa”: O rosto do Português Língua de Herança**
Rosa Maria Faneca
- 333 **Uma análise funcional das dificuldades do espanhol para falantes da língua portuguesa (LP) – um caso de estudo de portugueses e brasileiros imigrantes no sul da Andaluzia**
Giselle Menezes Mendes Cintado
- 343 **O Galego e a Lusofonia**
Xavier Frias Conde
- 355 **Aprendizagem da morfologia verbal no Português para Falantes de Espanhol (PFE): além da interferência**
Rocío Alonso Rey
- 369 **Aproximação ao presente e perspectivas de futuro da língua portuguesa no sistema educativo galego**
Xurxo Fernández Carballido
- 381 **Ideologias linguísticas em Portugal: A língua e a cultura mirandesas e a Lusofonia**
Alberto Gómez Bautista

- 395 **Ensinar e Aprender em Português em Timor-Leste: O caso do Ensino Secundário Geral**
Isabel P. Martins & Ângelo Ferreira
- 409 **Aprender Português em Portugal - Alunos chineses na Universidade de Aveiro**
Ran Mai & Urbana Pereira
- 433 **Aprender português, língua estrangeira, a distância como fator potenciador da mobilidade estudantil**
Filomena Amorim, Gillian Moreira & Nilza Costa
- 459 **Norma e Variação na Memória Gramatical do Português como Língua não Materna (1662-1910)**
Mária do Céu Fonseca
- 471 **Do oral ao escrito: a estrutura passiva em duas variedades do português**
Antónia Estrela & Luísa Pereira
- 481 **O género nos nomes em PE e em línguas de contacto de modalidades diferentes: natureza e processos de realização**
Celda Morgado Choupina
- 501 **Quando *querer* não é desejar: um estudo do valor aspectual do verbo *querer* no português da Amazônia Paraense**
Ediene Pena Ferreira, Jarlisom da Silva Garcia & Leydiane Sousa Lima
- 519 **O modelo de descrição no dicionário histórico morfológico: o radical de *alto***
Alina Villalva, João Paulo Silvestre & Ana Guilherme
- 529 **As ondas da fala através do Atlântico. Um estudo acústico**
Lurdes de Castro Moutinho & Rosa Lúcia Coimbra
- 539 **Pronomes clíticos e regência verbal em *Niketche* de Paulina Chiziane: estilo ou variação linguística?**
António Moreno
- 551 **Categorização e protótipo em adivinhas portuguesas e moçambicanas. Um estudo comparativo sobre o conceito de ovo**
Rosa Lúcia Coimbra, Carlos Manuel Morais & Maria Fernanda Brasete
- 577 **Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa - Equívocos e Convergências**
Lourenço do Rosário
- 581 **Língua e poder: ortografia, educação e identidade nacional (Portugal-Brasil, 1880-1990)**
Isabel Rodrigues Figueira
- 603 **Os Pilares, as Plataformas e as Pontes das Teias da Língua Portuguesa**
Carlos Fragateiro
- 617 **Para a internacionalização da língua portuguesa: factos e políticas**
Inês Duarte

Espaços da Língua Portuguesa ou os perigos da imagináutica

CARLOS REIS

Universidade de Coimbra

1. Desenvolverei este texto a partir de vários tópicos e seguindo pistas de reflexão com eles relacionadas.

- Primeiro tópico: o chamado *universo da língua portuguesa* desenha-se hoje num espaço muito amplo e descontínuo, que foi determinado por mudanças históricas ocorridas nos últimos 40 anos. Os 230 milhões de falantes (ou 250, conforme o entusiasmo que inspira os números) integrantes do referido universo são atores e agentes de variação idiomática, de conformações identitárias e de constituição de um desejado património coletivo (um património linguístico, entenda-se)
- Segundo: na sequência das mudanças de que falei (e que ocorreram, no plano político, a partir de 1974), são oito os países que adotaram o português como língua oficial, ainda que o não tenham feito todos do mesmo modo. A magnitude deste universo obriga a repensar o idioma, em função de tensões que o atravessam; incluem-se aqui as que se deduzem do conceito problemático de *lusofonia*, juntando-se-lhes outras ainda: *variação, diferença, unidade, identidade, nação, centro, periferia*, etc.
- Terceiro: o universo da língua portuguesa motiva orientações políticas no sentido da internacionalização do idioma. Essas orientações são direta ou indiretamente condicionadas por divergências e por assimetrias de vária ordem (económicas, sociais, políticas, linguísticas, etc.), que estão na base do que têm sido as contradições e os equívocos da política de internacionalização do português. Os seus efeitos são conhecidos e neles traduz-se uma realidade difícil de contrariar: na cena internacional o

português não conseguiu ainda superar o seu estatuto de menoridade, quando confrontado com outras grandes línguas de cultura.

- Quarto: a expressão “os perigos da imagináutica” tem autoria e pode ser reportada a uma questão crucial: a da conflitualidade latente entre duas forças. Por um lado, a tendência para a inovação e, decorrentemente, para a fragmentação do idioma; por outro lado, o propósito de se fazer do português um fator de agregação do mundo chamado lusófono. Está embutida na expressão *mundo lusófono* uma dimensão metafórica que, no plano histórico e no plano simbólico, associa a língua portuguesa ao imaginário do mar e da navegação.

2. Detenho-me num aspeto desta reflexão que provém do que acabo de dizer. A minha digressão pelos espaços da língua e a sua articulação com a imagem dos “mares da língua portuguesa” remetem para uma diatópica do idioma, temperada por um certo impulso metafórico. Ambos, a diatópica e a metaforização, têm história e condicionam o pensamento da língua. Explico-me, convocando alguns exemplos conhecidos.

Há alguns anos, teve larga circulação (sobretudo em discursos políticos de intuito celebratório) uma sugestiva expressão cunhada por Vergílio Ferreira: “da minha língua vê-se o mar” (Ferreira, 1991, p. 28), escreveu o autor de *Aparição*. Plasmava-se naquela expressão uma conceção geo-existencial do idioma, implicitamente servida pela noção humboldtiana (e também de filiação antropológica), segundo a qual a língua estrutura a nossa visão do mundo. Ela é, numa outra perspetiva, a *casa do ser* heideggeriana ou, acentuando a feição “topográfica” a que já aludi, “o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir” (palavras de Vergílio Ferreira, no mesmo texto; Ferreira, 1991, p. 28). O problema é que esta postulação não é isenta de marcações ideológicas, em boa parte problemáticas e restritivas, porque insinua limites para o nosso pensar e para o nosso sentir, como diz o escritor, situado, evidentemente, no *espaço português da língua portuguesa* – com perdão pelas redundâncias aqui necessárias.

Antecipando-se a Vergílio Ferreira e, tal como ele, ideologicamente motivado (ou mais ainda do que ele, *et pour cause*), Fernando Pessoa contribuiu com devastadora eficácia para impor e canonizar o imaginário marítimo e português do idioma que na *Mensagem* se acha largamente glosado; um idioma que, ao contrário do que alguns pensam, citando mal, não era a pátria de Pessoa¹. Mas

¹ Penso aqui, é claro, na famosa asserção “Minha pátria é a língua portuguesa” que não é de Pessoa (mas sim de Bernardo Soares e que, lida no seu contexto sugere tudo menos o patriotismo que as citações de ocasião lhe atribuem.

naquele início dos anos 30 do século XX em que o genial poeta escreveu e publicou a *Mensagem*, a língua devia corresponder a um lugar ideológico de timbre nacionalista, tal como o entendia um concurso literário a que Pessoa se apresentou com a *Mensagem*; e é bem sabido que esse concurso literário (que o poeta queria, naturalmente, ganhar) foi lançado pelo aparelho político e ideológico do salazarismo em ascensão.

Hoje tendemos a esquecer essa circunstância, quando lemos e citamos a *Mensagem* e quando, em Portugal e sem enquadramento contextual, integramos a sua poesia nos currículos escolares. Mais: a imagística do mar, difusamente associada à vivência da língua por Fernando Pessoa, dá testemunho daquilo que é, a meu ver, um gosto literário duvidoso, talvez explicável apenas pelo calculado alinhamento do poeta com a lógica do prémio literário que estava em causa. Como quem diz: não estou certo de que Pessoa se orgulhasse do que fez; ou então, só o fez porque um (quase) *outro* ficou com a responsabilidade de uma empresa que o cosmopolitismo de Campos, o austero classicismo de Ricardo Reis e, menos ainda, o paganismo bucólico de Caeiro nunca subscreveriam.

Seja como for, é da *Mensagem* que provém (e aparentemente está consagrada para todo o sempre) a tal imagística do mar. É nela que se encontra a imagem do “português, pai de amplos mares” (Pessoa, 1994, p. 66) e do rei que contempla “o mar que possa haver além da terra” (Pessoa, 1994, p. 72); é nela que o Infante D. Henrique, tendo “aos pés o mar novo e as mortas eras” é proclamado “o único imperador que tem, de veras, /O globo mundo em sua mão” (Pessoa, 1994, p. 71). É também na *Mensagem* que se desenrola toda uma segunda parte, justamente intitulada “Mar Português”, sob a epígrafe “*Possessio maris*”. Aí, o que o mar português inculca é um mundo unido e talvez indiferenciado (“Deus quis que a terra fosse toda uma, /Que o mar unisse, já não separasse”; Pessoa, 1994, p. 76) e uma figura, o Infante, em pose de descobridor ungido: Deus “sagrou-te, e foste desvendando a espuma” (Pessoa, 1994, p. 76).

O poema “Mar Português”, fulcro e epítome de uma visão do mundo imperialista e unificadora, culmina a retórica da exaltação marítima e enuncia aqueles que, para o meu gosto, são alguns dos versos mais artificiais (num sentido pejorativo) de toda a literatura portuguesa, dignos de uma antologia do mau-gosto poético. É naquele poema que se encontra o mar salgado pelas “lágrimas de Portugal”; é nele que sabemos que a posse do mar desatou o choro das mães, as rezas dos filhos e que, pior do que tudo, “noivas ficaram por casar”; é ainda no “Mar Português” que se formula o mais estafado lugar-comum que a moderna (e mesmo a antiga) língua portuguesa já fabricou: “Tudo vale a pena/Se a alma não é pequena”. Claro que vale, mesmo sabendo-se que esta melopeia em tom declamatório termina com uma rima do calibre de Bojador/dor (“Quem quer

passar além do Bojador/Tem que passar além da dor”) e com dois versos que o melhor Pessoa seguramente abominaria: “Deus ao mar o perigo e o abismo deu,/Mas nele é que espelhou o céu” (Pessoa, 1994, p. 87).

Por fim, já nos “avisos” da terceira parte da *Mensagem* (“O Encoberto”) chega António Vieira como “imperador da língua portuguesa”. Imperador em Portugal e no Brasil, conhecendo-se, como Pessoa muito bem conhecia, o trajeto pessoal e político, a elevação e o magistral domínio da língua que o grande jesuíta personifica. Cito:

O céu ‘strela o azul e tem grandeza.
Este, que teve a fama e à glória tem,
Imperador da língua portuguesa,
Foi-nos um céu também.

No imenso espaço seu de meditar,
Constelado de forma e de visão,
Surge, prenúncio claro do luar,
El-Rei D. Sebastião.

Mas não, não é luar: é luz do etéreo.
É um dia; e, no céu amplo de desejo,
A madrugada irreal do Quinto Império
Doira as margens do Tejo. (Pessoa, 1994, p. 103)

O “imperador da língua portuguesa” não profetiza apenas o Quinto Império a vir. Com ele prefigura-se, no pensamento do Pessoa da *Mensagem*, o universo da língua portuguesa. Para que esse universo comece a tomar forma, há de impor-se, depois de Vieira e naquele “imenso espaço seu de meditar”, a língua portuguesa no Brasil. Em sentido inverso ao de um jesuíta, José de Anchieta (que catequizou na língua autóctone), o Marquês de Pombal confirmou, bem à sua maneira, o império da língua preparado por Vieira (e não deixa se ser uma ironia da História esta cumplicidade do Marquês com um jesuíta, estabelecido como “Imperador da língua portuguesa”...). Refiro-me, naturalmente, ao decreto que em 1758 instituiu o português como língua oficial (como hoje diríamos) num Brasil em que até então se falavam duas grandes *línguas gerais* e não poucas pré-cabralinas. Por muito despótica que ela tenha sido (o despotismo era um sinal daqueles tempos...), a determinação pombalina acabou por ser a fonte e a origem do grande espaço da língua portuguesa de que hoje falamos.

3. Como se viu, o meu problema com a *Mensagem* não é tanto ideológico (dou ao seu autor o “benefício” de o supor motivado pelo prémio que, afinal,

não ganhou), como é sobretudo de gosto. Gosto literário, entenda-se, que é tanto mais exigente quanto é certo estarmos perante um poeta da dimensão de Fernando Pessoa.

Sei bem que nele abundava a camaleónica capacidade de se transmutar em infindáveis Zeligs da poesia e do trabalho da língua; e suspeito que não escasseava em Pessoa a lucidez caldeada com cinismo que o levou a escrever *Quadras ao gosto popular* (“Entreguei-te o coração,/E que tratos tu lhe deste!/É talvez por ‘star estragado/Que ainda não mo devolveste...”); Pessoa, 1990, p. 649). E de quem, por certo, sabia que um tal “menino de sua mãe” poderia ser vinculado à herança do mais sentimentalista e funéreo ultrarromantismo oitocentista: não merece outra coisa um poema do *Cancioneiro* que nos diz que o infeliz menino “jaz morto, e apodrece”, num “plaino abandonado”, ainda por cima “de balas traspassado/ - Duas de lado a lado” (Pessoa, 1990, p. 146). Não é pouca coisa.

Em todo o caso, este foi o poeta que, ainda na *Mensagem*, disse: “Screvo meu livro à beira-mágoa” (Pessoa, 1994, p. 104). Repito: foi Pessoa quem cunhou “beira-mágoa”, não ainda Guimarães Rosa, Luandino Vieira ou Mia Couto, que ousaram inovações semelhantes, nos seus casos com o tempero local e com a cosmovisão de quem tinha como horizonte o sertão mineiro, o musseque luandense ou aquele *sulbúrbio da lusofonia* de que falou Couto (cf. Couto, 1997). Antes deles, pelo trabalho exercido sobre uma língua que (ao mesmo tempo e quase paradoxalmente) desejava imperial, Pessoa acabou por abrir caminho, por meio daquele neologismo, a outros espaços e a outras aventuras do idioma.

Quando Caetano Veloso compôs e cantou “Os Argonautas”, ficámos a saber: “Navegar é preciso/Viver não é preciso”. Se bem leio o poema – “O barco, noite no teu tão bonito/Sorriso solto, perdido/Horizonte, madrugada/O riso, o arco da madrugada/O porto, nada” (Veloso, 2003, p. 289) –, então é possível entendê-lo como proposta de movimento que vai além não só do cabo Bojador de que falava Pessoa, mas de muitos outros marcos de referência cultural, histórica e geográfica.

O *navegar*, precedendo e prevalecendo sobre o *viver*, abre ao idioma a possibilidade de representações que não cabem no Império da língua portuguesa, regido pelo Vieira chamado Imperador por Pessoa. No caminho da navegação que Caetano Veloso propõe, encontra-se o bem conhecido poema “Língua”, em que emergem significados próprios, quando escutado do lado de cá do Atlântico. E isto porque na memória do *lado de cá* persistem textos e figuras canónicas que justamente Caetano trata de subverter. Lembro alguns versos:

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões
 Gosto de ser e de estar
 E quero me dedicar a criar confusões de prosódia
 E uma profusão de paródias
 Que encurtem dores
 E furtem cores como camaleões (Veloso, 2003, p. 290)

Recordo-me da perplexidade quase escandalizada que esta canção de Caetano Veloso desatou, quando chegou a Portugal, uma perplexidade suscitada por aquilo que, para a receção portuguesa, é mais provocatório: a invocação de Camões naquele contexto, a carga de erotismo e a propositada ambivalência daquela “língua”, ao mesmo tempo, língua-idioma e língua-corpo.

É no desenvolvimento de uma subversiva desconstrução cultural e linguística que, por fim, se contesta, no poema de Caetano Veloso, a imagem do idioma emanado do Portugal metropolitano e eurocêntrico. O resultado disso é uma reorientação (uma navegação) que refaz a imagem da língua como pátria, a “última flor do Lácio”, tal como se diz no famoso soneto de Bilac. Decerto que (diz Caetano) “minha pátria é minha língua”, mas já não a portuguesa de Portugal, antes a da Mangueira, encenada em euforia carnavalesca, flor do Lácio reinventada do lado do baixo do Equador, lá onde, como se sabe, não existe pecado: “Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó/O que quer/O que pode essa língua?” (Veloso, 2003, p. 290)².

4. O que a língua reivindicada por Veloso quer é um espaço próprio, liberto da tensão entre o centro e as margens, uma língua de quem diz: “A língua é minha pátria/E eu não tenho pátria: tenho mátria/Eu quero fráttria” (Veloso, 2003, p. 291).

É nesse espaço próprio, às vezes entendido como margem e resultado de deriva, que encontramos os “perigos da imagináutica”. Convoco, de novo, Mia Couto e reporto-me a um dos textos de *Cronicando*, de 1991, intitulado “Escrevências desinventosas” e motivado por uma ordem dada ao jovem jornalista de então, proibindo-lhe a invenção de palavras na língua dita materna. Cito desse texto um passo extenso, pelo sentido que ele faz no presente contexto:

Não é que eu tivesse intenção de inventar palavras. Até porque acho que palavra descobre-se, não se inventa. Mas a ordem me deixou desesfeliz. Primeiro: porquê meter a mão no assunto? Por acaso sou filho da língua, eu? Se nasci, mesmo inicialmente, foi de duplo serviço genético, obra inteira. Segundo: sou um homem

² Retomei aqui partes de uma reflexão intitulada “O Brasil é português e não espanhol: confusões de prosódia” (Reis, 2003, pp. 44-60).

obeditoso aos mandos. Resumo-me: sou um obeditado. Quando escrevo olho a frase como se ela estivesse de balalaica, respeitosa. É uma escrita disciplinada: levanta-se para tomar a palavra, no início das orações. Maiusculiza-se deferente. E, em cada pausa, se ajoelha nas vírgulas. Nunca ponho três pontos que é para não pecar de insinuação. Escrita assim, pendteada e engomada, nem sexo tem. Agora acusar-me de inventeiro, isso é que não. Porque sei muito bem o perigo da imagináutica. Às duas por triz basta uma simples letra para alterar tudo. Um pequeno «d» muda o esperto em desperto. Um simples «f» muda o útil em fútil. E outros tantíssimos, infindáveis exemplos. (Couto, 1991, p. 163)

Todos sabemos que, em Mia Couto, a inventiva (ou a descoberta, como ele prefere) léxico-semântica é uma forte e irreprimível marca de água do seu estilo. Um estilo que chega a correr o risco de esgotar nessa inventiva o talento do escritor e a representação de um imaginário ficcional muito rico.

Para aquilo que agora me interessa e tendo em atenção o que acabo de ler em Mia Couto, levanto três questões. Primeira questão: importa saber que riscos corre o sujeito da língua, seja ele jornalista ou ficcionista, naquela navegação (ou naquela *imagináutica*) não isenta de ambiguidades. Por exemplo: trata-se de uma criatividade estilo-linguística, cultural e literariamente consequente, ou estamos tão-só perante um “barroquismo” de horizonte estreito? Segunda questão: se a inventiva coutiana faz parte de um programa estilístico próprio, ainda que não radicalmente original (já mencionei Rosa e Luandino, precursores de Mia Couto), ela constitui um ponto de partida muito fecundo para desenvolvermos um pensamento não apenas sobre a língua, mas sobre o seu futuro, num amplo, multicultural e plurilinguístico universo; a esse universo chamamos muitas vezes *da língua portuguesa*, não raro esquecendo que ele é habitado por outras línguas, por outras visões do mundo e por diferentes programas políticos. Terceira questão e na linha do que acabo de dizer: se o texto de Mia Couto (mas não apenas aquele que citei, como é óbvio) induz uma reflexão sobre a língua, ele não ignora as injunções contextuais que a condicionam. Para ser mais claro: não se pensa a língua portuguesa nem se faz política de língua sem se ter em conta, antes de mais, a funcionalidade e a conformação literária de que, em Mia Couto e noutros mais, o idioma é objeto. A língua literária é plasmada em função de uma situação comunicativa específica, com um singular potencial semântico e pragmático, coisa que muitas vezes se ignora, quando se convoca o testemunho dos escritores em matéria linguística. Para além disso (ou até antes disso), não se pensa a língua de modo semelhante em Portugal ou em Moçambique, no Brasil ou em Angola, à revelia dos tempos históricos, dos cenários políticos e dos índices de desenvolvimento próprios de cada espaço de um idioma que, para o bem e para o mal, é multicontinental e de geografia descontínua.

Procuro sintetizar, mesmo correndo o risco de ser redutor: não se busca coerência onde ela não existe, nem absoluta unidade onde ela é utópica. Digo-o hoje, porque estamos num tempo histórico em que, no plano linguístico, o conceito de *metrópole*, como centro de referência matricial da língua, perdeu sentido. Com isso, relativizou-se a instância da normatividade, entendida como *doxa* linguística sem margem para contestação ou alternativa; uma relativização que não significa, note-se, o desprezo pela regulação linguística (o que é já outro assunto). De forma mais sugestiva, sublinho, então, o seguinte: a navegação pelos mares da língua não tem agora sentido único, porque ela é viagem de ida com volta marcada. E nunca se regressa como se partiu.

Ainda assim, a atualidade destas postulações não é tão flagrante (nem tão pós-colonial, de um ponto de vista histórico-político) como se poderia pensar. Antes de Mia Couto e bem antes do que a partir dele posso atingir, um grande pensador da língua portuguesa referiu-se à forma como acolhemos a herança do idioma – uma herança acumulada em função da sua viagem ao longo dos tempos –, desdramatizando e desmistificando o princípio da coerência:

[...] Sinceramente creio que num mundo tão desconchavado como este, numa sociedade tão falsa, numa vida tão absurda como a que nos fazem as leis, os costumes, as instituições, as conveniências dela, afetar nas palavras a exatidão, a lógica, a retidão que não há nas coisas, é a maior e mais perniciosa de todas incoerências. (Garrett, 2010, pp. 384-385)

Chamava-se Almeida Garrett este outro navegador da língua, que escreveu o que fica citado na sequência de uma viagem a todos os títulos decisiva, para ele e para nós. Uma viagem que, convém lembrar, fez com que a língua portuguesa chegasse ao bom porto da sua modernidade literária.

Volto, entretanto, a Mia Couto e ao volume *Cronicando*, porque também ele vive a língua como viagem ou, talvez melhor, como seu efeito. Ao texto que citei segue-se, no mesmo volume, um outro intitulado “A morte nascida do guardador de estradas (aos puristas da língua)”. Os puristas da língua têm, de facto, muito que se lhes diga; não faltam, felizmente, argumentos contrapesando o seu zelo, provindos de autores às vezes acoimados de *estrangeirados*, quando não de antipatrióticos. Aconteceu assim com o mencionado Garrett e com Eça, com Almada Negreiros e com Saramago, entre outros.

Por diferentes caminhos, Mia Couto não tem escapado ao zelo purista, no tal tempo pós-colonial em que paira sobre o universo (e sobre as viagens) da língua portuguesa um fantasma chamado *lusofonia*. Já falei dele noutros momentos e, por isso, passo adiante. A crónica “A morte nascida do guardador de estradas (aos puristas da língua)” é uma parábola passada numa estrada em que opera

um guarda atento aos movimentos e aos desvios de quem por ela transita; para esse guarda, perigosos são os caminhantes que se aventuram pelo carreirinho que conduz aos subúrbios da língua. Ou ao *subúrbio*, como prefere Mia Couto, que alerta para uma dinâmica da língua e dos seus percursos que o guarda (este e os demais) não alcança, na atenta vigilância exercida sobre quem se comporta como “anarquitecto” do idioma. Cito:

O que ele não via era o seguinte: é que o pé, posto em viagem, anula condição terrestre. Em troca, o chão se vai desnudando: na alma humana surgem as pegadas do planeta. Afinal, os carreiros, esses teimosos surgentes, não servem apenas para levar os viajantes. Eles próprios se movem junto com a travessia. Deste modo, os lugares se visitam entre si, recordando-se do tempo em que o universo estava todo no ventre de uma pequena gotinha. (Couto, 1991, p. 167)

5. A reflexão que aqui tenho desenvolvido incide, em parte, sobre as derivas da língua, as alternativas e os trajetos em que, por entre os perigos da imagináutica, se vai decidindo o destino do português. Mas essa reflexão enquadra-se num mais vasto âmbito de cogitações, conduzindo a temas e a subtemas a que me refiro de forma inevitavelmente sucinta.

Assim: falar em espaço da língua portuguesa implica que se fale também na relação entre *espaços* da língua portuguesa, no plural, porque é disso que se trata. Daqui decorrem tensões inevitáveis, que não podemos ignorar, remetendo para a dialética entre centro e periferia e entre conservação normativa e inovação transgressora. Na mais construtiva das hipóteses, a feição plural dos *espaços* da língua portuguesa será entendida como indutora de diferenças que enriquecem um idioma disseminado por cenários de complexa configuração cultural e linguística. Mas aquele *enriquecimento* é uma metáfora e, como quase sempre acontece com as metáforas, ela diz uma coisa para esconder outra ou outras. Para além disso, a dinâmica de pluralidade e de diversificação que atinge a língua portuguesa confronta-se com um desafio: o de fazer dela um fator de produção e difusão do conhecimento. Para isso, carecemos de um idioma de modelização científica com coesão e com rigor conceptual. A questão melindrosa não é apenas a de saber quem produz esse conhecimento, mas quem assegura aquela coesão e como o faz. A esta questão junta-se uma outra: quem rege e com que autoridade (não penso em países, mas antes em instituições) o processo de internacionalização da língua portuguesa, esse de que muito se fala, mas que pouco se vê?

A complexidade dos desafios a que aludo é determinada em grande parte pelas circunstâncias em que hoje vivemos as “negociações” (num sentido amplo, não comercial e nem sequer político) em que se decide muito do que fica dito. A descolonização de que resultou o cenário político e linguístico a que tenho feito

referência é recente: tem cerca de quatro décadas. É muito para as nossas breves vidas humanas, mas pouco para a das nações (pense-se, por comparação, no fim do império colonial espanhol que, em termos globais, terminou ainda no século XIX). A independência de novos países a que a dita descolonização deu lugar gerou novos atores, novos poderes e concepções autónomas do que deve ser a língua oficial, conceito que consabidamente não é vivido do mesmo modo em Portugal ou em Cabo Verde, em Angola ou em Timor. Para além disso, as assimetrias e as diferenças (de dimensão, de economia, de desenvolvimento humano, etc.) que atravessam o mundo da língua portuguesa são flagrantes e chegam a parecer irresolúveis; e o Brasil, com o seu crescente poder geoestratégico e económico, ocupa neste concerto um lugar que nem todos entendem e que alguns não aceitam.

Cedo à tentação (e aos riscos) da metáfora e digo: os mares em que a língua portuguesa hoje navega não são tranquilos. “Passar além do Bojador” provocou dor e, a prazo, uma conflitualidade cujo ponto fulcral é um desencontro que sintetizo assim: os movimentos de diferenciação do idioma não são solidários com a salvaguarda da sua coesão e unidade relativas. O que motiva uma dúvida: dentro de cem anos, entender-nos-emos em português?

Estão aqui em equação tendências antagónicas, que, com licença pelo esquematismo, tento resumir. Por um lado, valorizamos os usos do idioma dominados pela criatividade individual e pela propensão para introduzir nas práticas linguísticas elementos de inovação (sobretudo no léxico e na articulação fonológica – ou na “pronúncia”, para nos entendermos). Os escritores e a sua consabida vocação para a deriva e para a rutura (para a *imagináutica*, em suma) ocupam aqui um lugar proeminente, mas também ambivalente (um dia teremos que falar sobre isto, com desassombro). Por outro lado, é com mal disfarçado comprazimento que proclamamos o português como fator de agregação do mundo chamado “lusófono”, agregação atestada pela existência dos tais supostos 250 milhões de falantes. O número impressiona, mas não esclarece, só por si, quem, desses milhões, fala mesmo português como língua primeira, é alfabetizado e vive com um mínimo de dignidade, coisas que não são irrelevantes, quando se trata de afirmar uma *comunidade*. Sendo assim – ou seja, entre a Cila e a Caríbdis da diferenciação e da coesão – temos que decidir o que queremos. Aqui como em tudo, querer e possuir as duas coisas seria excelente, mas parece difícil.

6. Termino, enunciando pistas de reflexão (ou roteiros para viagens), que proponho como hipóteses de trabalho, sob a forma de perguntas, de asserções, de convicções e de algumas reservas.

Pergunto: qual o espaço que queremos para a língua portuguesa hoje? E antes desta, uma outra pergunta: há um espaço para a língua portuguesa?

Que fronteiras e que vias de passagem para o mundo esse espaço conhece? O que inevitavelmente conduz a esta outra interrogação: o que significa falarmos de internacionalização da língua portuguesa? E ainda: como se opera (e quem o faz) a negociação de poderes no espaço da língua portuguesa? Por exemplo: o valor do cânone literário, a autonomização de novos cânones em língua portuguesa, as instâncias da norma e da regulação, as tensões entre centralidades que se vão constituindo e periferias que ainda se reconhecem como tais.

Sejam quais forem as respostas para estas perguntas, avanço com asserções que decorrem de convicções com a marca das minhas valorações e representações pessoais. Penso que o espaço da língua portuguesa só fará sentido se for entendido como lugar de con-vivência; nesse lugar de con-vivência, um idioma comum – e comum, sabendo incluir as vozes de outras gentes e de outras terras, que não a minha – deve continuar a ser fator de comunicação que me aproxima dessas gentes e dessas terras. A amplidão geográfica e multicultural desse vasto espaço descontínuo exige um esforço acrescido para resolvermos desafios que não devem ser contaminados por preconceitos ou por inaceitáveis reservas mentais.

Falo, sem complexos, de armadilhas a que devemos estar atentos, como vigilantes havemos de estar relativamente a duas derivas perigosas. Primeiro: a deriva do nacionalismo, que tenta “compensar” traumas e medos que continuam a oprimir e a adiar a libertação de quem a deseja. Segundo: a armadilha do “politicamente correto” que perturba o julgamento e tolda o livre critério com que estudamos as práticas culturais, os discursos simbólicos e os movimentos da língua. Se aceitarmos passivamente a *doxa* do “politicamente correto”, ficaremos cativos de uma nova e insidiosa forma de totalitarismo.

No alargado espaço que hoje ocupa, a língua portuguesa não tem centro oficial. Mas isso não quer dizer que ela deva navegar ao acaso, sem rumo nem regulação que se veja, a menos que se confunda a criatividade das práticas literárias e similares com a descontrolada fragmentação que corrompe um património multissecular e, já agora, pluricontinental. A ser assim, inviabilizar-se-á o diálogo entre povos diferentes que, sem prejuízo das suas singularidades, livremente aceitaram entender-se usando o mesmo idioma, sempre sabendo-se que a proporção do que nele é *mesmo* contende com o sedutor impulso para que ele vá sendo *outro*. Ou *outros*.

Coisa bem diferente é reconhecermos que a língua dos escritores fomenta a inovação e antecipa a transformação do idioma, num processo de reinvenção que se nutre de contributos provindos de muitos lugares e de muitos climas; louvamos nessa reinvenção o potencial de liberdade e de sonho de que a poesia é suprema celebração, sem Deus único ou evangelho dogmático. Que o mesmo é afirmar: reconhecemos na língua e em particular na língua literária os afetos e as

vontades, as complicitades e as emoções de quem a fala e de quem nela enfrenta “os perigos da imagináutica”. O mesmo Mia Couto invocou a sua condição de poeta e escreveu: “Se a razão é a poesia [...] então, o importante não é tanto a língua, nem sequer o quanto ela nos é materna. Mais importante é essa outra língua que falamos mesmo antes de nascermos” (Couto, 2009, p. 197).

Antes de Mia Couto e em concordância com ele, uma outra voz poética reivindicou aquele potencial de libertação de que falei. Cito Sophia de Mello Breyner Andresen:

Se um poeta diz «obscuro», «amplo», «barco», «pedra» é porque estas palavras nomeiam a sua visão do mundo, a sua ligação com as coisas. Não foram palavras escolhidas esteticamente pela sua beleza, foram escolhidas pela sua realidade, pela sua necessidade, pelo seu poder poético de estabelecer uma aliança. (Andresen, 1992, p. 96)

E também, digo eu, pela sua vontade de navegarem nos mares da língua.

Referências bibliográficas

- Andresen, Sophia de Mello Breyner (1992). *Geografia*. In *Obra Poética II*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Couto, Mia (1991). *Cronicando*. Lisboa: Caminho.
- Couto, Mia (1997). Perguntas à língua portuguesa. Em <http://www.ciberduvidas.com/antologia.php?rid=118> (acesso a 2.11.2014).
- Couto, Mia (2009). *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, Vergílio (1991, 9 de outubro). À voz do mar. *Público*.
- Garrett, Almeida (2010). *Viagens na minha terra*. Edição de Ofélia Paiva Monteiro. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pessoa, Fernando (1990). *Obra poética*. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar.
- Pessoa, Fernando (1994). *Mensagem*. Edição de António Apolinário Lourenço. Braga: Angelus Novus.
- Queirós, Eça de (2014). *A Correspondência de Fradique Mendes*. Edição de Carlos Reis, Irene Fialho e Maria João Simões. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Reis, Carlos (2003). O Brasil é português e não espanhol: confusões de prosódia. *Convergência Lusítada*, 20, 44-60.
- Veloso, Caetano (2003). *Letra só*. Seleção e organização: Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras.

A (re)invenção da língua portuguesa

MARIA DE FÁTIMA MARINHO

Universidade do Porto

A importância de uma língua mede-se por vários indicadores, de índole variável, e que indiciam o enfoque prioritário de quem lhe atribui ou não relevância. Sabemos que o fator económico tem determinado a adoção de línguas francas, que se impõem como detentoras de inquestionável valor e cujo desconhecimento só pode reverter em desfavor de quem as não domina. O império do inglês (que sucedeu ao do latim, do espanhol ou do francês, em épocas mais ou menos recuadas) é difícil de ignorar e o meio universitário não se revela menos permeável do que o económico, político ou social. Se não se pode viajar sem compreender ou falar inglês, também não se pode pretender à internacionalização do ensino sem ceder a essa pressão ou a essa ditadura: quem não se confrontou já com a necessidade de orientar estudantes em inglês, de dar aulas nessa língua ou de a ter de usar em inúmeros contextos académicos?

É inevitável. E essa inevitabilidade deverá levar-nos a um conformismo acrítico ou a uma tentativa de reverter esta tendência, usando-a a nosso favor? Sou de opinião que o trabalho de um professor (sobretudo na área das humanidades) será de usar as competências que terá de ter em inglês (ou noutra língua, mas parece-me evidente que tentar aniquilar este predomínio será uma batalha perdida) para veicular outra cultura, que, se não tem (ou, até, nunca teve) a mesma importância política, poderá conjugar outros constituintes dignos de relevo. O trabalho de criar departamentos de língua portuguesa em várias universidades europeias, americanas, asiáticas ou africanas é fundamental para implementar o conhecimento, não só da língua, mas da cultura que lhe está subjacente. Mesmo se percebermos que o interesse pela língua deriva primordialmente de um interesse económico (de penetração em mercados brasileiros ou dos países

africanos de língua oficial portuguesa), devemos tentar rentabilizar esse interesse no sentido de potenciar cultura(s) que, apesar de diferentes, têm sempre algo de insuspeitamente comum.

O desejo universitário de internacionalização passa também por privilegiar as relações com os outros países de língua portuguesa, tentando encontrar uma estratégia de cooperação que possa funcionar bilateralmente e com iniciativas de múltipla direccionalidade: cooperação entre os vários países que detêm um património comum e imposição agressiva (no bom sentido, entendamos) nos restantes meios universitários.

Não é aqui o momento, talvez, de delinear linhas de atuação ou de pensar de forma estruturada as várias hipóteses de demonstrar a importância e o valor da língua portuguesa; mas, com certeza, o momento de refletir sobre o património de uma língua que, como diz Camões, assumindo o ponto de vista de Vénus, no Concílio dos Deuses, “Com pouca corrupção [se] crê que é a Latina” (Camões, s/d, I, 33: 61).

Já António Ferreira (contemporâneo do autor de *Os Lusíadas*), em carta a Pero Andrade Caminha, tecia o louvor de uma língua que começava a afirmar-se em íntima comunhão com o apogeu histórico das navegações:

Floreça, fale, cante, ouça-se e viva
A portuguesa língua, e já, onde for,
Senhora vá de si, soberba e altiva.

Se terei esteve baixa e sem louvor,
Culpa é dos que a mal exercitaram,
Esquecimento nosso e desamor.

Mas tu farás que os que a mal julgaram
E inda as estranhas línguas mais desejam
Confessem cedo, ant'ela, quanto erraram.

E os que depois de nós vierem vejam
Quanto se trabalhou por seu proveito,
Porque eles pera os outros assi sejam. (Ferreira, 1961, pp. 97-98)

Parece atual. Cerca de quatro séculos e meio depois, permanece a urgência de uma tarefa semelhante, tornando-se fundamental a consciência de que a afirmação da língua é também a da nacionalidade (ou das nacionalidades) e que esta e a literatura que dela se serve são criadoras de legitimações e de mecanismos fundacionais, tal como se pode ler em Sauer e Wright (2010), em relação à literatura inglesa.

Desde cedo que a literatura portuguesa fez opinião, instituindo a convicção de que a ideia de nação estaria intimamente relacionada com a da língua, que autores como Fernão Lopes, Camões, Sá de Miranda ou António Ferreira ajudaram a estabilizar, criando um *corpus* de inegável autoridade.

Mesmo em momentos históricos problemáticos, como os decorrentes da perda da independência, em 1580, e da política de casamentos com as famílias reais ibéricas, a língua portuguesa foi sempre uma língua de cultura, mesmo se ombreou frequentemente com a castelhana, como o demonstram algumas obras de Gil Vicente e, mais tarde, de D. Francisco Manuel de Melo ou Rodrigues Lobo.

No Romantismo são conhecidas as preocupações com a identidade, que passaram pelo estratagema do romance histórico e que, através de reconstruções (falsas, falaciosas, parcelares, já o sabemos) se tentou legitimar a nacionalidade e a língua (mesmo se indireta e obliquamente). A importância de Camões e de *Os Lusíadas* em autores como Almeida Garrett ou Arnaldo Gama, para só nos cingirmos aos casos mais evidentes, demonstram, sem necessidade de grande argumentação, o valor da língua como fator de estabilidade identitária.

Não será, com certeza, por acaso, que Garrett, em *Viagens na Minha Terra*, não resiste, artificialmente a convocar um verbo em inglês para designar uma realidade que ele diz não existir em português, misturando a ironia com uma mais profunda reflexão sobre os costumes e as práticas sociais:

O tom perfeito da sociedade inglesa inventou uma palavra que não há nem pode haver noutras línguas enquanto a civilização as não apurar. *To flirt* é um verbo inocente que se conjuga ali entre os dois sexos, e não significa *namorar* - palavra grossa e absurda que eu detesto - não significa 'fazer a corte'; é mais do que estar amável, é menos do que galantear, não obriga a nada, não tem consequências, começa-se, acaba-se, interrompe-se, adia-se, continua-se ou descontinua-se à vontade e sem comprometimento. (Garrett, 2010, p. 426)

Esta aparente exaltação das virtudes da língua inglesa parece ter uma dupla significação: a superficial e a escondida sob os véus da primeira. A diferença cultural indiciada no discurso de Garrett, através da carta de Carlos, cria uma tensão entre dois universos que se opõem, mas mutuamente, se inter-implicam. A ausência de correspondência entre duas realidades afins significará a diferença de mentalidades e costumes, que a língua traduz de modo preciso.

Garrett, apesar da consciência nítida da diferença, está ainda longe das frases de Eça de Queirós, "Portugal é um país traduzido do francês em vernáculo" ou "Portugal é um país traduzido do francês em calão" (Queirós, s/d, II, p. 813), cuja conclusão parece ser a de que "Nem nos palcos, nem nos armazéns, nem

nas cozinhas, em parte alguma restava nada de Portugal. Só havia arremedos baratos da França” (Queirós s/d, II, p. 818).

A subalternização de Portugal à cultura francesa, característica dos finais do século XIX e de mais de metade de novecentos, condiciona a percepção da importância da língua, e das correspondentes literatura e cultura, que se sentem na obrigação de reagir com nacionalismos, por vezes, exagerados.

Num período particularmente difícil, devido ao *Ultimatum* inglês e à instabilidade social, onde, como diria Carlo Ossola (2011), se está em *pura perda*, torna-se imprescindível idealizar o passado para tirar dividendos políticos no futuro (Escobedo, 2010, p. 208), criando uma espécie de cânone indiciador das intencionalidades pretendidas (Corse, 2010, p. 211). É este cânone que muitos autores perseguem na mira de sublimar a óbvia sensação de frustração e declínio. Há quase uma construção épica da identidade (Benmakhlouf, 2011, pp. 55-67) que se afirma como uma utopia inversa, isto é, como uma desesperada tentativa de ultrapassar a disforia presente com a insistente construção de uma euforia passada, que não deixará de se manifestar de novo. Como diria Ali Benmakhlouf (2011, p. 19), é entre a aparência, a imaginação, a negação e a mudança, que a identidade se transforma num labirinto de difícil gestão. É então que o papel da memória (mesmo se lacunar e fragmentária) se revela fundamental (Benmakhlouf, 2011, p. 74) na estruturação de uma identidade que, depois de se refugiar nos fantasmas do esquecimento, se recupera através do discurso fluido e perturbador do sujeito (Gonzalo Díez, 2009, p. 15 e Amar Sánchez, 2010, p. 123).

Em Portugal impõe-se, assim, uma reflexão sobre a importância do romance histórico e, depois de estabelecida esta, a verificação das épocas escolhidas e das personagens privilegiadas. Não devemos esquecer que as versões que nos chegam estão necessariamente enviesadas pelos propósitos de quem escreve e da ideologia que está subjacente a cada elemento do relato (Amar Sánchez, 2010, pp. 175-179): cabe ao narrador, ou ao autor empírico, silenciar derrotas e exaltar vitórias, imprimindo-lhes sinais de evidente intencionalidade.

Se é verdade que se aceitam conivências com o poder ou com o seu discurso (Amar Sánchez, 2010, p. 25), não é menos verdade que a estratégia subliminar é a de transformar vencidos em vencedores (Amar Sánchez, 2010, p. 58), criando-lhes uma identidade que deverá surgir do caos criado pela noção de perda e de impotência (Amar Sánchez, 2010, p. 129).

Não vamos agora estudar os romances históricos que se publicaram entre 1890 e 1928, mas devemos sublinhar a sua importância na criação de uma noção de identidade reforçada e de uma língua que luta por uma efetiva afirmação transnacional, apesar de algumas reações, que oportunamente analisaremos.

A crise da língua (ou das línguas) e do discurso começa no Simbolismo e não termina mais. Eugénio de Castro fala nos vocábulos que “jazem absconsos, desconhecidos, ao longo dos dicionários” (Castro, 2000, pp. 56-57) e Almada, em *A Invenção do Dia Claro*, diz que “As palavras têm moda. Quando acaba a moda para umas começa a moda para outras” (Negreiros, 1985, p. 157), chamando a atenção para a necessidade de se proceder a uma desconstrução produtiva: “Nós não somos do século de inventar as palavras. As palavras já foram inventadas. Nós somos do século de inventar outra vez as palavras que já foram inventadas” (Negreiros, 1985, p. 158).

Compreendem-se assim as afirmações de Marinetti, ao falar em palavras em liberdade e ao advogar a destruição da sintaxe (Marinetti, 2012, p. 122), destruição que autores como Almada, Pessoa / Álvaro de Campos ou Sá-Carneiro praticam em muitos dos seus textos.

Se as palavras já foram inventadas, e a nação já se construiu, é preciso, no entanto, reequacionar umas e outra, na mira de se perceber a pujança da língua que, como diz Bernardo Soares, é uma das condições da Pátria: “Minha pátria é a língua portuguesa” (Pessoa, 2006, p. 230). E é mais uma vez Bernardo Soares / Fernando Pessoa que sabe exprimir de modo inconfundível essa importância e que imprime o tom perfeito, que nos fará apreender as múltiplas facetas de uma língua que ultrapassou fronteiras e se posicionou numa vertiginosa potência libertadora:

Não choro por nada que a vida traga ou leve. Há porém páginas de prosa que me têm feito chorar. Lembro-me, como do que estou vendo, da noite em que, ainda criança, li pela primeira vez numa seleta o passo célebre de Vieira sobre o Rei Salomão. “Fabricou Salomão um palácio...” E fui lendo. Até ao fim, trémulo, confuso; depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das ideias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais – tudo isso me toldou de instinto como uma grande emoção política. (Pessoa, 2006, p. 230)

Penso que é exatamente essa *emoção política* que justificará as reações violentas ocorridas na Semana de Arte Moderna, em 1922, em São Paulo, contra o domínio europeu e português e que, em 1928, justifica a rutura que Oswald de Andrade quer protagonizar ao escrever, no *Manifesto Antropófago*, “Tupy, or not tupy that is the question” e “Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade” (Andrade, 2010, pp. 497 e 504).

Esta virulenta e radical distanciação, para além de significar uma clara intenção de rutura (mais intelectual do que real, convenhamos) acaba por traduzir evidentes intenções de legitimação de uma nacionalidade que, apesar de comemorar cem anos de independência, ainda se vê a braços com problemáticas identitárias, conflituosas e ambíguas. No século XX, assistiremos a afirmações mais subtis de identidade, mas não menos incisivas.

Será a partir dos anos sessenta de noventa que a questão da língua se porá de novo em causa, salientando-se a pertinência de outras culturas de língua portuguesa, nomeadamente a africana, para além das brasileira e portuguesa. É também por esta altura que se começa a questionar sistematicamente o poder da palavra e que autores como Herberto Helder (1971) afirmam inequivocamente a sua impotência: “não tentamos criar abóboras com a palavra «abóboras»” (Helder, 1981, p. 508).

E é na mesma década que se questiona a relação entre significado e significante, explorando ironicamente a possibilidade do vácuo semântico. Ruy Belo, no poema “Sobre um simples significante”, do livro *Transporte no Tempo* (1973), esvazia a palavra *Natal*, transmudando-a num termo de sentido duvidoso e instável:

meados de janeiro. No aeroporto duma capital
[...]
um grupo de pessoas num encontro casual
desses que nem viriam no melhor jornal
de qualquer dos países donde algum de nós seria natural
decerto por alguma circunstância puramente acidental
emprega no decurso da conversa a palavra “natal”
embora a pensem todos na respetiva língua original
E sem saber porquê eu sinto-me subitamente mal
Ainda que me considerem um filólogo profissional
e tenha escrito páginas e páginas sobre qualquer fenómeno fonético banal
não conheço a palavra. Porventura terá equivalente em Portugal? (Belo, 2000,
pp. 292-293)

A estranheza, que parece estar contida no termo referido, põe dissimuladamente em causa a transparência da linguagem, que poderá significar a do próprio pensamento em relação com as suas manifestações exteriores.

Antes de passarmos à análise de dois exemplos paradigmáticos, os dos contos “Famigerado”, de Guimarães Rosa (1962) e “A Palavra Mágica” de Vergílio Ferreira (1976), gostaria apenas de aludir a um romance do moçambicano Mia Couto, *O Outro Pé da Sereia*, publicado em 2006.

Neste romance, o tempo oscila entre 2002 e 1560, jogando com as remissões resultantes de interferências entre personagens e episódios. A importância da

língua portuguesa aparece, mesmo se aparentemente tal importância é recusada. Atentemos no seguinte diálogo, passado num dos capítulos que remete para o século XVI:

- Então o melhor é que não fique perto da árvore, é perigoso...
- Árvore? Você quer dizer «mastro»?
- É árvore que se diz. Você vai ter que aprender português.
- E é você quem me vai ensinar?
- A minha língua é o português, nunca mais terei outra

A indiana riu-se. Espreitou o rosto do negro para se garantir de que este não estaria ironizando. (Couto, 2006, p. 71)

Esta hesitação entre o negro e a indiana sobre a língua veicular não deixa de ser interessante e de indiciar sentidos só obliquamente perceptíveis. A identidade fluida e hesitante de uma personagem afro-americana reflete-se nos seus pensamentos e interfere na língua:

Parou, olhou o céu e riu-se. *Já não sou afro-americano*, pensou. Agora que tinha um nome novo, pouco lhe interessava pertencer a uma identidade maior. Ao fim e ao cabo, o Mestre Arcanjo Mistura estava com a razão. Ter pátria, ter raça, nacionalidade: que importância tinha? (Couto, 2006, pp. 335-336)

Por isso, se pode entender que “[nos] deram nome como um modo de nos dizerem que não temos eternidade” (Couto, 2006, p. 84) e como uma forma de dissimular a identidade, que se presente em vias de desestabilização:

Até ao dia 4 de Janeiro, dia do embarque em Goa, ele era branco, filho e neto de portugueses. No dia 5 de Janeiro, começara a ficar negro. Depois de apagar um pequeno incêndio no seu camarote, contemplou as suas mãos obscurecendo. Mas agora era a pele inteira que lhe escurecia, os seus cabelos se encrespavam. Não lhe restava dúvida: ele se convertia num negro. (Couto, 2006, p. 190)

Só assim se compreende a importância de entrever a casa da infância como se esta “já existisse antes de haver o Tempo” (Couto, 2006, p. 81), numa tentativa de construir o passado à medida de necessidades do presente:

Estava dada a incumbência: ao estudar os papéis de Benjamin Southman descobririam aquilo que ele aspirava encontrar em África. Depois, encenariam em Vila Longe a África com que o estrangeiro sempre havia sonhado. Mentir não passa de uma benevolência: revelar aquilo que os outros querem acreditar. (Couto, 2006, p. 175)

E a forma de construir o passado não é diferente do modo de construir a língua, de a adaptar a desejos e circunstâncias exteriores, que rigorosamente

deveriam ser impedidos de interferência. Guimarães Rosa, escritor brasileiro de meados de novecentos, soube como ninguém *brincar* com a língua, criando novos sentidos, aglutinando palavras, fazendo-as viver: “um cavaleiro rente, frente à minha porta, **equiparado**, exato” (Rosa, 1972, p. 9), onde o termo sublinhado significará “parado em cima de um cavalo (equus)”.

Mas o caso limite parece ser o exposto no conto “Famigerado”, de *Primeiras Estórias* (1963), a cuja frase anteriormente citada pertence. Este texto esgota-se na busca do significado de uma palavra:

- Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: **fasmisgerado...faz-me-gerado...falmisgeraldo...familhas-gerado...?** (Rosa, 1972, p. 11)

A encenação que antecede esta pergunta parece querer indiciar um assunto sério, escabroso, problemático, a imperiosidade de desvendar o segredo da palavra, o insulto possível, provável, mas incerto. Quando se desvenda o mistério, há uma quebra da tensão provocada pela chegada dos homens, que se apresentam, expectantes, dependentes de um significado, que é opaco, obscuro, e pode causar mortes e agravos:

Só tinha de desentalar-me. O homem queria estrito o caroço: o verivérbio.

- **Fanigerado** é inóxio, é “célebre”, “notório”, “notável”...

- Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Não me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?

- Vilta nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...

- Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia-de-semana?

- **Famigerado?** Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito...

[...]

Agradeceu, quis me apertar a mão. Outra vez, aceitaria de entrar em minha casa.

Oh, pois. Esporou, foi-se, o alazão, não pensava no que o trouxera, tese para alto rir, e mais, o famoso assunto. (Rosa, 1972, pp. 12-13)

Um caso muito semelhante é o do conto de Vergílio Ferreira, “A Palavra Mágica”, onde o termo **inócuo** merece a mesma desconfiança, derivando-se para um sem número de sentidos, todos eles falsos, mas altamente prováveis no espírito das personagens. Mesmo depois de se descobrir o verdadeiro significado continua a perdurar a o antigo, não pelo que ele significa mas pelo que o seu autor pretendeu ao usá-lo:

Desgraçadamente, porém, os receios do advogado eram vãos. A vida, de facto, emendara o dicionário. Como bola de neve, «inócuo» rolara do ódio alto dos homens e longo tempo levaria a derreter ao calor da compreensão e da justiça. Foi

assim que o filho do Gomes, depois de ter encontrado a correspondência vernácula da injúria do *pagnon*, tentou reabilitar a palavra excomungada. Esbaforido, foi com o dicionário aberto no sítio maldito, da mãe para o pai, do pai para os amigos. Mas ninguém o entendeu. *Noque* ou «inócuo» era um anátema verde de pus.

- Que importa o que dizem? – clamou o heroísmo do rapaz. – Podem chamar-me *inoque* ou «inócuo», que não ligo. Agora sei o que quer dizer.

Dias depois, porém, um colega precisou de o insultar, e arremessou-lhe outra vez com o termo nefando. Toda a gente conhecia já a opinião do dicionário. Mas o furor era sempre mais forte do que um simples livro impresso.

Pelo que, nessa noite, o filho do Gomes não dormiu, preocupado apenas com descobrir uma maneira profícua de sovar bem o colega, para uma desforra integral. (Ferreira, 1976, pp. 66-67)

Os exemplos atrás citados mostram o dinamismo da língua e o carácter decetivo que esta pode apresentar na sua vertiginosa recriação. Do momento em que a língua “navegou”, isto é, em que atravessou fronteiras, predispôs-se a usufruir de novos significados e a tornar-se imprescindível como meio de transmissão de culturas que se impõem pela diversidade.

Com Alberto de Lacerda, podemos dizer:

A LÍNGUA PORTUGUESA

Esta língua que eu amo

Com seu bárbaro lanho

Seu mel

Seu helénico sal

E azeitona

Esta limpidez

Que se nimba

De surda

Quanta vez

Esta maravilha

Assassinadíssima

Por quase todos os que a falam

Este requebro

Esta ânfora

Cantante

Esta máscula espada

Graciosíssima

Capaz de brandir os caminhos todos

De todos os ares

De todas as danças

Esta voz

Esta língua

Soberba
 Capaz de todas as cores
 Todos os riscos
 De expressão
 (E ganha sempre a partida)
 Esta língua portuguesa
 Capaz de tudo
 Como uma mulher realmente
 Apaixonada
 Esta língua
 É minha Índia constante
 Minha núpcia ininterrupta
 Meu amor para sempre
 Minha libertinagem
 Minha eterna
 Virgindade. (Lacerda, 1984, pp. 316-317).

Referências bibliográficas

- Amar Sánchez, Ana Maria (2010). *Instrucciones para la Derrota – Narrativas éticas y políticas de perdedores*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Andrade, Oswald de (2012). Manifesto Antropófago. In Teles, Gilberto Mendonça, *Vanguarda Europeia & Modernismo Brasileiro* (pp. 497-506). Rio de Janeiro: José Olympio Editora [1928].
- Belo, Ruy (2000). Sobre um Simples Significante. In *Transporte no Tempo, Todos os Poemas* (pp. 292-294). Lisboa: Assírio & Alvim [1973].
- Benmakhlouf, Ali (2011). *L'identité une Fable Philosophique*. Paris: PUF Philosophies.
- Camões, Luís de (s/d). *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora [1572].
- Castro, Eugénio de (2001). *Oaristos*. In *Obras Poéticas*. Reprodução fac-similada dirigida por Vera Vouga (pp. 45-106). Porto: Campo das Letras [1890].
- Couto, Mia (2006). *O Outro Pé da Sereia*. Lisboa: Caminho.
- Escobedo, Andrew (2010). No Early-Modern Nations? Revising Modern Theories of Nationalism. In Sauer, Elizabeth & Wright, Julia (ed.), *Reading the Nation in English Literature* (pp. 203-210). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Ferreira, António (1961). *Poemas Lusitanos*. Notícia histórica e literária, selecção e anotações de F. Costa Marques. Coimbra: Colecção Literária Atlântida [póstumo, 1598].
- Ferreira, Vergílio (1976). A palavra Mágica. In *Contos* (pp. 59-57). Lisboa: Arcádia.

- Garrett, Almeida (2010). *Viagens na Minha Terra*. Edição de Ofélia Paiva Monteiro. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda [1846].
- Gonzalo Díez, Luis (2009). *Los Convencionalismos del Sentimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Helder, Herberto (1981). *Antropofagias*. In *Poesia Toda*. Lisboa: Assírio e Alvim [1971].
- Lacerda, Alberto de (1984). A Língua Portuguesa. In *Exílio, Oferenda I*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Biblioteca de Autores Portugueses.
- Marinetti, Filippo Tommaso (2012). Manifesto Técnico da Literatura Futurista. In Teles, Gilberto Mendonça. *Vanguarda Europeia & Modernismo Brasileiro* (pp. 122-129). Rio de Janeiro: José Olympio Editora [1912].
- Negreiros, Almada (1985). *A Invenção do Dia Claro*. In *Obras Completas. Vol. I – Poesia* (pp. 149-174). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda [1921].
- Ossola, Carlo (2011). *En Pure Perte*. Paris: Rivages Poche / Petite Bibliothèque.
- Pessoa, Fernando (2006). *Livro do Desassossego – composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. Ed. de Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Queirós, Eça de (s/d). O “Francesismo”. In *Últimas Páginas. Obras II* (pp. 813-827). Porto: Lello & Irmão Editores.
- Rosa, João Guimarães (1972). Famigerado. In *Primeiras Estórias* (pp. 8-13). Rio de Janeiro: José Olympio Editora [1962].
- Sauer, Elizabeth & Wright, Julia ed. (2010). *Reading the Nation in English Literature*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

A palavra poética de Mia Couto: a Memória em Construção

FERNANDA CAVACAS

Universidade Pedagógica de Maputo

Quem te avisa, teu amigo é: o escritor escreve “como Deus: direito mas sem pauta. Quem o ler que desentorte as palavras”¹. Podemos ler este conselho em *Estórias Abensonhadas* (Couto, 1994, p. 159). O que significa que o escritor constrói a sua casa da linguagem – e nós, leitores, temos de aprender a habitá-la.

Mia Couto traz-nos uma leitura suavemente difícil. Porque toda ela extraordinariamente criativa, toda ela apontando para um mais além, para uma participação activa do leitor – ao mesmo tempo seduzido e... *atordoído*². Aí está uma das divisões da casa da linguagem, habitada por um léxico mais profundo, de maior alcance. O leitor *atordoído* é um leitor atordoado pelo inusitado, doído/dorido do esforço.

Mas Mia sabe, com Genette (1976, p. 207), que o discurso que não se dirige senão à inteligência da alma não é um corpo propriamente dito. As figuras do discurso são os traços, as formas ou os aspectos pelos quais o discurso se afasta mais ou menos da expressão simples e comum. E sem elas talvez o escritor fique aquém.

Ora, a criatividade lexical coutista avança larga, e claramente, pelo campo semântico, já numa *pista metafórica*. E vemo-lo, sem margem para dúvidas, quando sorrimos “na *pétala* de cada gesto” (*Cada Homem É Uma Raça*, p. 124) e a nossa voz “está *ajoelhada*” (*Varanda do Frangipani*, p. 78), ou quando “fios de

¹ Aliás, a ideia aparece repetida, com Izidine Naíta: “[...] escreveu durante toda a noite. Redigia como Deus: direito mas sem pauta. Os que lhe lessem, iriam ter o serviço de desentortar as palavras. Na vida só a morte é exacta” (Couto, 1996, p. 144).

² *Terra Sonâmbula*, p. 169.

sangue se *desalinhavam* num fundo de luz muitíssimo branca” (*Terra Sonâmbula*, p. 218) e “ela acendia *prontidões* masculinas” (*Mar Me Quer*, p. 27) – por exemplo.

Na verdade toda a imagética coutista irrompe estruturalmente em dois vectores:

- O vector perifrástico, que parte da *perífrase* e passa pelo *eufemismo* e pela *sinestesia* para chegar frequentemente à *hipérbole*;
- O vector metafórico, que arranca da *comparação* e passa pela *metáfora* e pela *prosopopeia*, para chegar à *alegoria*.

Seria fastidioso listar aqui exemplos da criatividade expressional dessa imagética, no entanto não resisto a partilhar convosco algumas expressões que a memória guarda.

E recordo a perífrase de quem afirma “exercer a sua infância com as miudagens” (*Estórias Abensonhadas*, p. 113) ou o eufemismo daquele outro cujo “coração nunca fora mobilado” (*Contos do Nascer da Terra*, p. 202). “A paisagem que se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca” (*Terra Sonâmbula*, p. 9) não deixa saudades a nenhum dos sentidos e prepara para o exagero hiperbólico daquele que “acendeu o cachimbo e, pela janela, fumou a inteira paisagem” (*Cada Homem É Uma Raça*, p. 170).

Mas é sobretudo na vertente comparação-metáfora que a prosa coutista atinge o fascínio, por vezes de um verdadeiro fogo-de-artifício, com explosões consecutivas de uma criatividade expressional quase surreal.

Também neste caso registamos exemplificativamente a comparação em que “ele via cair as flores do frangipani como escamas de sol, brancas transpirações das nuvens” (*Varanda do Frangipani*, p. 65).

Entretanto, é de um indefinível e vasto painel de termos/de hipóteses que Mia Couto retira – com a mais aparente facilidade/espontaneidade –, como recurso que se dirá normal, uma gama de metáforas coerentes, de extraordinária sensibilidade poética e beleza. Referimo-nos sobretudo a metáforas “in absentia”³, aquelas em que o tema está omissivo, que irrompem como cintilações das suas obsessões. E que, em alguns casos, talvez penetrem semanticamente no PM. Poder-se-á antever que os diversos tipos de metáfora trazem um enriquecimento semântico criando associações novas. Exemplificando: “Sempre que se recordava trabalhavam facas dentro da alma” (*Vozes Anoitecidas*, p. 103), ou “Eu estava aleijada desse órgão que segrega as matérias de sonhar”. (*Varanda do Frangipani*, p. 130). Ainda: “Eles devem calçar o sapato da mentira, a peúga da traição”.

³ “Selon les relations entre le terme de base (*thème) et le terme métaphorique (*phore), la métaphore revêt plusieurs formes: a) Omission du thème (métaphore «in absentia») [...] c) Coprésence du thème et du phore (métaphore «in praesentia»)” (Bonhomme, 1998, pp. 61-62).

(*Varanda do Frangipani*, p. 141) e “A noite já roía as unhas à madrugada” (*Estórias Abensonhadas*, p. 21). Finalmente a fala de Luarmina – “Não vê que eu já não desengomo lençol?” (*Mar Me Quer*, p. 13).

As construções da metáfora “in praesentia”, assentes em elos sintáticos mais ou menos fortes, são múltiplas e alguns investigadores caracterizaram já as respectivas especificidades sintáticas, naturalmente expressas na obra de Mia Couto.

A metáfora em relação atributiva é considerada a expressão mais canónica da metáfora “in praesentia”: “cada curva na estrada era um susto a emboscar o coração” (*Vozes Anoitecidas*, p. 114). Já a metáfora em relação apositiva surge como uma representação nova daquilo que é representado numa construção flexível, o que proporciona efeitos variados. Por exemplo, “as lágrimas no rosto dela, janelas escuras em sua vida” (*Terra Sonâmbula*, p. 23). A mais complexa pela heterogeneidade de relações identificáveis pela preposição “de” é a metáfora em relação determinativa: “Passou o lápis sobre os lábios. Leve, uma penumbra de cor” (*Estórias Abensonhadas*, p. 44).

Mas, para além daquilo a que poderíamos chamar “metáforas locais”, a metáfora ocorre repetidamente em sucessão, como enfiamento de metáforas, constituindo um enunciado metafórico ou uma unidade textual metafórica. Temos então a chamada “metáfora em cadeia”, “métaphore filée”, que assenta numa série de metáforas ligadas umas às outras pela sintaxe e pelo sentido.

Considerando a perspectiva dos enunciados metafóricos, retrata Mia Couto:

Em sua maior parte, o matrimónio é um maltrimónio. Os dois pensando somar, afinal, se traem e subtraem. Era o caso de Fula Fulano mais sua respectiva Dona Nadinha. O homem era um vidabundo, formado nas malandragens. A mulher era muda durante o dia. Mesmo que pretendesse não lhe saía palavra. Só de noite ela falava. No resto, se arredava, imóvel de fazer inveja às plantas. Nadinha vivia por fotografia, sonhava por interposição de imagens recortadas em revistas... (“O baralho erótico”, *Contos do Nascer da Terra*)

Do mesmo modo é possível encontrar numa obra (num texto mais ou menos longo) uma unidade textual metafórica. Assim, poder-se-á identificar em cada conto de Mia Couto uma estrutura metafórica que globalmente se apresenta como uma grande metáfora, sintetizada numa metáfora final e, por vezes, com perspectivas de símbolo. “As baleias de Quissico”, um dos contos da sua primeira obra de ficção (*Vozes Anoitecidas*), dá-nos um panorama correspondente: a síntese da frustração do sonho é o final: “Habitante único da tempestade, Bento João Mussavele foi seguindo mar adiante, sonho adiante” (*Vozes Anoitecidas*, p. 118).

Numa obra densamente mágica, como a de Mia Couto, inevitável será encontrar momentos ou expressões em que se reconhece recurso à prosopopeia

e à personificação, processos aliás frequentemente identificados. São sobretudo casos de personificação que ocorrem na linguagem, e predominantemente em perspectivas de humanização da Natureza, como em “Aquela manhã estava bem-disposta, aplaudida pelo sol” (*Terra Sonâmbula*, p. 42).

Situações de prosopopeia surgem essencialmente com seres sobrenaturais que se tornam interventivos. São aliás numerosos aqueles a cuja participação na história assistimos: do wamulambo ao mampfana e ao namwetxo moha, do tchóti aos espíritos que marcam o rumo da acção (como o de Agualberto Salvo-Erro, por exemplo).

A alegoria constitui um processo literário muito usado, sobretudo no chamado “grande estilo” e como veículo de sentimentos colectivos fortes, de panoramas sociais/morais impressionantes, de uma crítica contundente ou sarcástica. Assente numa “imagem desenvolvida sob a forma de uma descrição ou de um quadro, recorre a uma sucessão coerente de tropos, que permitem uma dupla leitura” (Robrieux, 1998, p. 25). Entre muitas outras, esta pequena sequência narrativa de cunho alegórico: “A guerra é uma cobra que usa os nossos próprios dentes para nos morder. Seu veneno circulava agora em todos os rios da nossa alma” (*Terra Sonâmbula*, p. 17).

Mas, a par dos casos que chamaremos de mini-alegoria, encontramos os exemplos de macro-alegoria, em que o texto globalmente, a obra no seu todo, assumem um valor representativo, quase simbólico. A alegoria poderá nessa perspectiva ser extremamente eficaz na transmissão de ideias ou conceitos.

Encontramos exemplos particularmente expressivos de macro-alegoria nos romances de Mia Couto: *Terra Sonâmbula* permite-nos a cada passo a leitura angustiada de um país devastado pela guerra, pela fome, pela destruição de quase tudo, excepto a teimosia de sonhar, às vezes inexplicavelmente, como que por magia. E essa magia alimenta-se de memória e concentra-se na palavra, cujo poder redentor traz vida à morte anunciada. O romance acaba com o fim dos cadernos de Kindzu e o renascimento de Gaspar: “Então, as letras, uma por uma, se vão convertendo em grãos de areia e, aos poucos, todos meus escritos se vão transformando em páginas de terra” (*Terra Sonâmbula*, p. 18); em *A Varanda do Frangipani* podemos (re)encontrar a esperança de Moçambique salvar a sua identidade. Para isso e apesar de todos os desmandos da História antes e depois da Independência – guerras, corrupção, desilusões, traições, – os velhos mantêm-se como guardiões de um mundo e apenas é necessário ouvi-los (“É que nós aqui vivemos muito oralmente” [*Varanda do Frangipani*, p. 28]), aprender a entendê-los e a amá-los, para não matar o antigamente e fazer renascer o frangipani na comunhão plena com a Natureza e os antepassados que dela fazem parte.

E mais uma vez verificamos que o grande suporte do jogo de linguagem, o obsessivo termo de referência, é a Natureza, a terra, o mar, o céu, o reino animal, o reino vegetal, o reino mineral. Será legítimo considerar esse facto como justificado: ele entrecruza, encaixilha no mesmo quadro, a mente, o sentimento, a relação com o mundo de um biólogo ecologista africano, como Mia Couto, que “aplica duro no português”, à semelhança do Prof. Agostinho, de “As baleias de Quissico” (*Vozes Anoitecidas*, p. 112), e toda uma tradição telúrica e mágica de raiz africana. Naturalmente. Porque, como ele disse um dia, a sua linguagem é sempre “uma tentativa de ir à outra margem, lá onde se forja a moçambicanidade”.

Finalmente, consideramos ainda que a ironia é um processo fundamental da expressão coutista. Construtor instintivo e codicioso de metáforas, ele é do mesmo modo um notável malabarista da ironia - o que nem sequer surpreende se considerarmos que a metáfora é, à partida, o veículo privilegiado da ironia, sem esquecer a natural associação a outros processos retóricos (hipérbole, paradoxo, personificação, alegoria, etc.).

Aliás, o recurso frequente à ironia, pensada, requintada por vezes, reflecte a atitude geral do escritor (e do homem). Ele próprio afirma que tenta fazer a crítica social através da via do humor, da ironia.

Naturalmente que a ironia consiste num jogo duplo, num mecanismo de refutação que desvaloriza para valorizar ou valoriza para desvalorizar, deixando ao leitor, apoiado no contexto, a interpretação - num processo de dissimulação pelo qual esquecemos o fanatismo rectilíneo, pois o seu regime natural é o “pizzicato”⁴. Dirá Henri Benac (1996, p. 269) que a ironia liberta o espírito dos falsos valores e do fanatismo, desenvolvendo nele o sentido da relatividade, de uma outra filosofia.

A ironia torna-se, portanto, também em Mia Couto uma marca de jogo de espírito, de dandismo de linguagem (na expressão corrente de Proust), de uma atitude mais intelectual do que afectiva, mas também de escape às regras da racionalidade, como último refúgio, de forma de liberdade individual. Com a ironia se abre caminho a uma significação indefinida e infinitamente ambígua que considera ser essa uma figura fulcral para o entendimento da modernidade (cf. Behler, 1990).

Figura de palavras, figura de pensamento, genericamente estrutura linguística, “a ironia como figura não se patenteia sempre ou só numa frase ou numa sucessão de frases, antes se apresenta disseminada no texto, de tal modo que dificilmente falaríamos de ironia como manifestação explícita de uma contradição”. Por vezes não reconhecemos mais do que uma “atitude”.

⁴ Conforme Jankélévitch (1964, p. 35).

Com base na osmose, que frequentemente se desencadeia, da ironia com outras figuras - talvez se devesse dizer com base na extraordinária versatilidade e flexibilidade da expressão -, encontramos em Mia Couto constantes exemplos de *ironia-antífrase*, de *ironia oximoro* e de *ironia-hipérbole*. Esses exemplos não podem fazer-nos esquecer as gradações da ironia e que “a força expressiva da ironia é tanto maior quanto mais os *sinais* da intenção irónica estiverem *escondidos*, o que equivale a dizer: quanto mais (dis)simulada for essa intenção” (Ferraz, 1987, p. 27).

Citam-se, de uma imensidade de casos: “*Todos se familiavam parentes aparentes*” (*Cada Homem É Uma Raça*, p. 64); “ele me pareceu falso como o azul que está no mar sem lá se encontrar” (*A Varanda do Frangipani*, p. 131); “Tanta redondeza aliás suprimia a curva” (*Contos do Nascer da Terra*, p. 141).

Aliás, grande número dos contos de Mia Couto constituem-se como casos de ironia situacional ou dramática. Apenas como exemplo: no conto “A fogueira” (*VA*), o destino do homem é acabar por morrer ele próprio em resultado da abertura da sepultura que faz para a mulher.

Cria-se uma situação dramática, por vezes trágica, em que o *fatum* se identifica com o autor, associando a partir de certa altura o leitor, para o espectáculo de quase marionetização da personagem. Mia Couto entende os riscos das paixões ou do cepticismo e a sua ironia situacional, sem fugir às leis inelutáveis da natureza ou às agruras de uma luta, é em regra marcada pela delicadeza, pela fleuma, pelo indirecto confronto com os problemas sociais, pela expressão ou pela insinuação do ideal, pela evidenciação da diferença entre o que é e o que deveria ser, por alguma angústia existencial.

A ironia transparece, igual e frequentemente, do nome das personagens coutistas. O autor recorre então ao contraste entre a actuação ou o cargo ou a personalidade da personagem e

- a) o significado simbólico de uma personagem histórica de nome afim;
- b) o significado histórico-linguístico do nome respectivo;
- c) o seu real ou aparente estatuto social;
- d) o tratamento aparentemente familiar.

Nessa perspectiva referem-se alguns exemplos: “Tiago (= Iago)” (*Cada Homem É Uma Raça*, p. 61), a criança amiga do passarinho, *sonhadeira*, interessada no próximo, companheira, está nos antípodas do Iago shakespeariano, hipócrita e vingativo; “Azarias” (*Vozes Anoitecidas*, p. 45), “aquele a quem o Senhor ajudou”, é a criança desprotegida e que morre num vago momento de esperança; “Ascolino Fernandes do Perpétuo Socorro” (*Vozes Anoitecidas*, p. 67): o nome pomposo e

aristocrático é o de um homem que “bebe com a certeza de um vice-rei das Índias”, mas é também de um homem em cujo comportamento não há nobreza; “Nãozinha de Jesus” (*Estórias Abensonhadas*, p. 175) que, pelo diminutivo e pelo sobrenome, sugere personagem religiosa encaixa numa curandeira.

Em síntese: Mia Couto é um jogador nato da linguagem, um experimentalista que procura “a palavra”, que inventa recursos e possibilidades para depois renovar e consolidar a língua. E com frequência envereda pelo *jogo verbal*, sobretudo pelo *trocadilho*, ou pelo *jogo sonoro*, sobretudo pela *aliteração* ou *assonância* – que parece deixar transparecer uma marca ancestral das línguas bantas ou a marca real, efectiva do poeta. Nestas situações, quase sempre *ronda-se* a ironia, num sentido comum, ou se vai mais além (até ao sarcasmo) ou se fica aquém (no humor displicente). Exemplificando: “A fome quando ferra nos faz feras” (*Terra Sonâmbula*, p. 37); “Mas as aparências são maiores que as sucedências. E o real espanto: a barriga da Anabela desatou a crescer” (*Cada Homem É Uma Raça*, p. 106).

Entretanto, ler Mia Couto é também detectar marcas da tradição oral moçambicana na selecção e organização dos temas da sua prosa e verificar a utilização constante de elementos dessa tradição, e nomeadamente de textos de oratura⁵, pelas múltiplas vozes narradoras criadas pelo autor e que se entrecruzam num diálogo sempre subjacente com o leitor. Para além disso, e estabelecendo uma ponte entre a forma e o conteúdo, deparamo-nos com a recriação do provérbio coutista como paradigma da voz dos antepassados que perpassa pelos tempos e nos recorda pertenças à terra da infância.

E, tal como se verifica genericamente na literatura oral, o recurso constante à imagem – basicamente à metáfora, deslizando para a alegoria, à comparação, à ironia – representa uma das características dos provérbios, como o mostra a prosa coutista: “O que amamos é sempre chuva, entre o voo da nuvem e a prisão do charco” (*Cada Homem É Uma Raça*, p. 13); ou “O velho proverbiou: o homem é como o pato que, no próprio bico, experimenta a dureza das coisas” (*Cada Homem É Uma Raça*, p. 136).

De facto, o escritor recorre sistematicamente à seiva fecundadora das culturas da terra da infância, procurando transmitir a constância, a unidade e o reconhecimento característicos da identidade numa evidente intenção didáctica, iniciática

⁵ Optamos pela designação oratura por nos parecer que, sendo a que acentua a característica mais relevante desta literatura – a oralidade – não restringe essa característica à transmissão, como é o caso de *literatura tradicional de transmissão oral*. Ainda evita a oposição escrita/oralidade que *literatura oral* contém e traduz inequivocamente um tipo de comunicação literária que “existiu, existe... numa simples fórmula encantatória (a da nossa infância, por exemplo: «Poisa, poisa, Maria Loisa, que amanhã dou-te uma coisa»), num Pai Nosso pequenino, num ensalmo ou numa benzedura, num rito de trabalho, numa lenda ou num conto, ou numa adivinha, num adágio ou mesmo numa anedota de tradição” (Pinto-Correia, 1990).

e simbólica. Trata-se – no nosso entender – de contribuir para a *Memória em Construção*, memória comum que respeite o Chão dos Antepassados, o solo sagrado da Pátria Moçambicana.

Nas palavras do escritor angolano Manuel Rui,

ser pátria assim, multilinguística e multicultural, é ser-se mais rico para a criatividade contra o nacionalismo tacanho, chauvinista, baseado quase só na raça e na língua. Numa pátria assim, sempre o real se decifra por ângulos cada vez mais diferentes e a própria comunicação é a multicriatividade, pelo que é essencial: o homem. (Rui, 1981, pp. 33-34)

Trata-se de abordar a realidade moçambicana: afrontar a complexidade gerada pela sobreposição de mundos diversos, de mentalidades diferentes e de períodos que interferem uns nos outros e muitas vezes se chocam. E esta abordagem, fundamental no caminho do reconhecimento da identidade cultural, será obrigatoriamente repetitiva e demorada uma vez que “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade, a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda a espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” que é a tradição oral (A. Hampaté Bâ. 1982, p. 181).

Entretanto, a importância da oralidade africana faz-se sentir ainda mais no caso da literatura porque muitas vezes as línguas naturais sobre que se criam os sistemas modelizantes oral e escrito são diferentes. Acresce a razão política – por vezes de aceitação difícil – de ser à (antiga) língua do colonizador que é dada a função de traduzir emoções, conflitos e aspirações, numa lógica de construção de um projecto de identidade nacional.

Muito mais haveria a dizer sobre a obra de Mia Couto e a criação e a ruptura na literatura moçambicana. Deixamos apenas pistas para reconstituir uma imagem precisa do sujeito de enunciação, o “efeito-sujeito”, sem perder de vista o carácter polifónico da obra literária, cujo contexto repõe o problema das interferências discursivas, de que a ironia é o caso exemplar. Para além da reconstituição dos valores manifestados pelas diferentes personagens, procuramos ainda resgatar a ideologia do conjunto da prosa coutista e identificar reflexos da língua portuguesa oral usada em Moçambique ao mesmo tempo que detectamos inúmeras marcas de uma expressão literária que se afirma e cujo valor é inegável.

Em termos genéricos, o “efeito-sujeito” produzido pelas narrativas coutistas (isto é, a subjectividade do enunciador/autor) e de que nos apercebemos muitas vezes confusamente na leitura, é analisável nos níveis semântico, sintáctico e pragmático o que nos confronta com um *discurso novo*, cuja novidade advém fundamentalmente da conjugação de aspectos como:

- a) O *léxico (re)criado* sempre a partir da língua portuguesa de Moçambique e de outras línguas que com ela coabitam o espaço moçambicano.
- b) A *aproximação ao português oral de Moçambique* nos seus reflexos a nível da organização sintáctica que serve o texto e na forma oralizante do discurso: o ritmo da frase, a colocação das palavras, as pausas, a respiração do texto. Ainda inúmeros exemplos de *expressão da oralidade* correspondentes a usos desviantes em relação ao POE: na voz passiva; na aquisição e na perda de reflexividade verbal; na negação e na negação pleonástica; nas pessoas verbais e no aspecto expresso pela construção perifrástica; nas regências preposicionais diversas; na flexão pronominal pessoal; nos pronomes pessoais e na colocação de clíticos; nos outros pronomes e nos determinantes; nos substantivos e nos adjectivos; nos artigos.
- c) A *expressão literária da escrita* coutista onde se reconhecem alguns aspectos formais que vão da organização e cadência das frases e do uso dos dois pontos à opção pelo pretérito mais-que-perfeito simples e a um processo próprio de adjectivação e de uso de diminutivos com valores diversos.
- d) Os variados recursos estilísticos que profusamente traduzem a *imagética* coutista nos vectores perifrástico e metafórico, com um “culto da *metáfora*” que transmite uma mensagem simbólica com uma eficácia acrescida.
- e) A *ironia* como discurso polifónico e como sistema de comunicação, onde “observar (e registar) a dualidade (quando não a duplicidade) e dar-lhe cariz de asserção (quando não de verdade)” se assume como pano de fundo à criação de palavras, personagens, cenas ou situações.

Cabe-nos então a nós, leitores *atordoiados*, desentortiar as palavras e saborear o português de Mia Couto, que denuncia claramente algumas marcas de ruralidade portuguesa, mas onde ele injectou o sangue rítmico do português oral do quotidiano de Moçambique, estruturas lógicas do xi-sena da sua infância e a força cadenciada do xi-changana também das suas vivências actuais.

Ainda nessa perspectiva, dar-nos-emos conta de uma escrita literária contaminada pela oralidade e plena de elementos significativos da paremiologia, da simbologia e da imagética das culturas em presença no contexto moçambicano. Muitos destes elementos - que correspondem a uma procura de raízes culturais e de sentimentos de pertença - resultam de contactos intertextuais com a Oratura, implícitos e explícitos, e estão presentes a vários níveis de análise literária. Em nenhum momento, o escritor deixa de o ser e perde a capacidade efabulativa - essa é uma característica fundamental da capacidade narrativa coutista. De facto, o reconhecimento que somos capazes de fazer de marcas de

moçambicanidade está sempre para lá do texto literário. Isto é, pode moldar o texto pela apropriação das estruturas oralizantes, pode caracterizar personagens e ditar tramas narrativas, pode reflectir-se nos espaços reais ou imaginários, pode cruzar-se em múltiplas vozes narradoras, mas não diminui a ficcionalidade da prosa literária, nem fere a magia do universo diegético.

Em suma, a criatividade e a sensibilidade poética de Mia Couto revelam-se pelo recurso a cambiantes múltiplos da língua que proporcionam a fruição da Palavra reconstruída: parafraseando Guimarães Rosa, o escritor utiliza cada palavra como se ela tivesse acabado de nascer, limpa-a das impurezas da linguagem quotidiana e redu-la ao seu sentido original.

Trata-se de uma utilização criteriosa e imaginativa dos recursos linguísticos que a norma põe à disposição do escritor; mas ultrapassa essa utilização porque, por um lado, podemos reconhecer no discurso coutista marcas inequívocas do português oral de Moçambique, por outro, há um rejuvenescimento da língua portuguesa que se transforma, a partir da matriz, numa perspectiva de construção de identidade nacional. E ainda, a alquimia da linguagem que se traduz num estilo literário próprio.

Referências bibliográficas

- A. Hampaté bâ (1982). A tradição viva. In *História Geral da África I. Metodologia e Pré-História da África, Ática/Unesco*.
- Behler, Ernest (1990). *Irony and the Discourse of Modernity*. Seattle e Londres: University of Washington Press.
- Benac, Henri (1996). *Guide des idées littéraires*. Paris: Hachette Éducation.
- Bonhomme, Marc (1998). *Les figures clés du discours*. Paris: Seuil.
- Couto, Mia (1992). *Terra Sonâmbula*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Couto, Mia (1994). *Estórias Abensonhadas*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Couto, Mia (1996). *A Varanda do Frangipani*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferraz, Maria de Lurdes A. (1987). *A Ironia Romântica. Estudo de Um Processo Comunicativo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Genette, G. (1976). *Figures I*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jankélévitch, Vladimir (1964). *L'Ironie*. 2.^a ed. Paris: Flammarion.
- Pinto-Correia, João David (1990, 29 de maio). Literatura oral: sonho do paradoxo ou paradoxo do sonho. *Jornal de Letras*.
- Robrieux, Jean-Jacques (1998). *Les figures de style et de rhétorique*. Paris: Dunod.
- Rui, Manuel (1980). *Memória de Mar*. Luanda: UEA.

“As dores da tristeza”: O romance *Rainhas da Noite*, de João Paulo Borges Coelho

ANTÓNIO MANUEL FERREIRA

Universidade de Aveiro

1. Na literatura moçambicana contemporânea, há um predomínio canónico dos narradores com vocação romanesca. Este facto tem alguma importância sociocultural, porque a literatura moçambicana radica numa matriz preponderantemente lírica e contística. Com efeito, até ao surgimento, em 1992, do romance *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, eram poucos os romancistas; e os grandes contistas sempre foram, por questões de natureza criativa, mais poetas do que autores de romances. Na verdade, mesmo o romance inaugural de Mia Couto está ainda muito perto da estrutura fragmentada do ciclo de contos, como é explicitamente reconhecido pelo autor¹.

A afirmação histórico-literária e internacional do romance moçambicano pós-colonial começa, factualmente, com Mia Couto. Creio, no entanto, que *Niketché – uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane, uma obra publicada em 2002, constitui um marco essencial da narrativa literária de Moçambique. A importância de *Niketché*, bem como de toda a obra anterior e ulterior de Paulina Chiziane, advém fundamentalmente de dois motivos: por um lado, salienta-se a liberdade da escrita, não condicionada por modelos exógenos ou por um idiolecto pessoal restritivo, como parece acontecer, por vezes, com Mia Couto; por outro lado, Chiziane traz as mulheres para a ficção narrativa, não apenas como escritoras, mas também como tema central dos romances. Livros como *A Confissão da Leoa* (2012), de Mia Couto, e *Rainhas da Noite* (2013),

¹ A propósito da questão genológica de *Terra Sonâmbula*, Mia Couto afirmou o seguinte: “Eu não perco tempo a intitular os géneros; o que eu queria era fazer uma história mais longa, contendo outras pequenas histórias. No fundo, continuo a fazer poesia e a escrever contos. Foi a minha editora que disse que este livro era um romance” (*apud* Maperá, 2013, p. 58).

de João Paulo Borges Coelho, reflectem, de algum modo, essa transformação, iniciada arduamente pela autora de *O Alegre Canto da Perdiz* (2008)².

Evidentemente, tanto Mia Couto como João Paulo Borges Coelho já haviam prestado atenciosa consideração ao estatuto sociocultural das mulheres, em obras tão importantes como, por exemplo, o já referido romance coutiano *Terra Sonâmbula* (1992), ou *As Visitas do Dr. Valdez* (2004), de Borges Coelho. No entanto, é em *A Confissão da Leoa* e em *Rainhas da Noite*, que as mulheres adquirem um protagonismo que as coloca no centro do universo romanesco, obrigando os escritores a um esforço estilístico e psicológico que, em princípio, lhes permite acercarem-se do mundo feminino, sem romperem, irremediavelmente, os pactos de verosimilhança.

2. O romance *Rainhas da Noite* surge, na obra de João Paulo Borges Coelho, na sequência de *O Olho de Hertzog* (2009), tendo de permeio apenas a novela “futurista” *Cidade dos Espelhos* (2011), um texto inusitado, com o qual o autor pretendeu reafirmar a natureza intrinsecamente estética da literatura. Na verdade, todos os livros do escritor obedecem a essa diretriz primordial, estando, por conseguinte, expurgados das intenções pragmáticas politicamente mais utilitárias, que, durante alguns anos, nortearam, muito naturalmente, a literatura de Moçambique. Desde o seu primeiro livro, *As Duas Sombras do Rio* (2003), um romance ainda visivelmente dependente de uma certa experimentação contística, Borges Coelho vem manifestando na literatura o seu ofício de historiador. Com efeito, todos os seus livros, mesmo os magníficos contos e novelas de *Índicos* *Indícios* (2005), têm como motivo propulsor a História de Moçambique.

Não se trata, todavia, de um historiador que escreve romances; trata-se, muito pelo contrário, de um escritor que rendibiliza esteticamente os seus recursos de pesquisador da História da África Austral. Em *Rainhas da Noite*, essa estratégia criativa é textualmente assumida, logo a partir da primeira epígrafe, que diz o seguinte: “Sempre que se tocam, é a ficção que infecta a realidade e não o contrário. Tudo passa a ser ficção. A realidade deixa de existir” (Coelho, 2013, p. 9). Esta epígrafe funciona, no intróito do livro, como uma advertência do autor, alertando o leitor para a complexa natureza do texto que está prestes a

² Acerca das dificuldades da escritora, relembre-se a confissão seguinte: “E eu às vezes sinto que tenho força para muito mais, mas tenho essas limitações. Não posso deixar os filhos sem comer para escrever um livro: é lógico. Então, às vezes trabalhava duas horas, três horas, ficava um mês sem trabalhar. Por isso, às vezes não há um equilíbrio na linguagem, porque escrevo uma coisa, depois paro, depois saio. Vou escrever passado algum tempo, e isso não tem sido benéfico para o trabalho – mas são as condições que eu tenho” (Laban, 1998, p. 991). Atente-se também no seguinte testemunho de Mia Couto: “Quando a Paulina se tornou uma escritora notável, ela foi objeto de uma campanha de maledicência para a qual ela própria não estava preparada. As agressões vieram de onde ela menos esperava, dos colegas homens escritores” (Miranda Secco, 2013, p. 376).

ler. Seguem-se mais duas epígrafes: uma frase de Nabokov sobre o desejo de suspender o tempo, e a segunda estrofe do soneto de Camões “Pensamentos, que agora novamente”. As três epígrafes veiculam informações importantes e mutuamente complementares. Enquanto a frase inicial e o pensamento de Nabokov apontam no sentido da dimensão histórica e memorialística do romance, o excerto do soneto camoniano constitui o primeiro sinal de que a narrativa lidará com o tema da dor associada ao pensamento.

Ainda no domínio paratextual, segue-se um “Prólogo”, que no final do romance será completado por um “Epílogo”, dois textos que pretendem assinalar a presença do autor no seu papel de ordenador do mundo, parecendo querer eximir-se à função de demiurgo, ou seja, de criador inteiramente responsável pela produção textual, porque a parte mais substancial da matéria romanesca provém de um caderno de Memórias de uma mulher portuguesa, recebido como oferta, na compra de um livro caro a um comerciante de rua, em Maputo. Não sei se este episódio é verdadeiro; e, de facto, interessa pouco averiguar a sua autenticidade. Trata-se de uma estratégia narrativa que tem pouco de original, como o autor reconhece no “Prólogo”, quando diz o seguinte: “Evidentemente que estou consciente do risco que corro ao narrar o episódio. Afinal, haverá expediente literário mais estafado que o do diário que encerra todos os segredos?” (Coelho, 2013, p. 19).

Com efeito, o expediente tem um tom oitocentista, e a estrutura do romance de Borges Coelho está próxima, por exemplo, de alguns livros de Camilo Castelo Branco, que recorrem a uma estratégia criativa similar. Pense-se no recentemente reeditado *Coração, Cabeça e Estômago* (1862), cujo texto principal é completado por notas que complementam os dados da narrativa e permitem ao autor a adição de comentários, de natureza diversa, que seriam demasiado intrusivos, se fossem justapostos no texto principal. Mas, apesar da possível vetustez de algumas características da técnica narrativa, *Rainhas da Noite* é um romance arejado, moderno e consciente da sua própria poética. A destreza do autor reside, precisamente, na capacidade de equilibrar, com justa medida, a exposição dos meandros da oficina romanesca, não prejudicando, ao mesmo tempo, a harmonia da totalidade ficcional. O “Prólogo” é, assim, explicativo e metatextual, mas também é um primeiro andamento do processo criativo do romance.

Tudo começa, como já referi, com a compra de um livro numa rua de Maputo, nos tempos actuais. Curiosamente, a datação do “Prólogo” diz apenas “Maputo, 2 de Julho” (Coelho, 2013, p. 27), sem indicar o ano. No entanto, várias indicações, como, por exemplo, a toponímia (“Avenida Kim il Sung” [Coelho, 2013, p. 13]) asseguram as referências do tempo histórico. O autor, assumindo a primeira pessoa do singular, fala do seu gosto em observar os “livros usados expostos nos

passeios” (Coelho, 2013, p. 13) e vai referindo alguns, que também contribuem para a delimitação dos dois tempos históricos trabalhados no romance: a época do colonialismo, e a era pós-independência de Moçambique. Do primeiro tempo, podem servir de exemplo as “truncadas séries da *Monumenta* ou do *Mundo Português*”, e do segundo, os “pomposos volumes das edições MIR com as obras completas de Marx & Engels em espanhol e papel bíblia” (Coelho, 2013, p. 14).

Na verdade, tanto as publicações coloniais como os livros marxistas sinalizam dois tempos passados, cuja influência na contemporaneidade não desapareceu totalmente. São, todavia, épocas históricas já destinadas à investigação do romancista e do historiador. O livro caro que o autor compra na rua é uma edição de *A Ilha de Próspero*, de Rui Knopfli, um conjunto de poemas sobre a Ilha de Moçambique, publicado em 1972. Trata-se de um exemplar raro, ilustrado com fotografias a preto e branco. Rui Knopfli já havia surgido na ficção de Borges Coelho, em texto relacionado com a Ilha de Moçambique. No caso deste romance, a referência proemial ao poeta de *O País dos Outros* (1959) parece-me ser relevante por dois motivos essenciais. Por um lado, a questão técnica das ilustrações, porquanto o romance também usa fotografias, justificadas como “*reforços externos*” (Coelho, 2013, p. 24). Estes reforços, coadjuvados por outros paratextos de carácter informativo, asseguram a credibilidade histórica do texto principal. Curiosamente, o empenho na demonstração da “verdade” dos eventos narrados parece estar em contradição com a primeira epígrafe, que, defendendo o primado da ficção, decreta o fim da realidade que lhe serve de suporte. Segundo julgo, a ficção, contaminando a realidade, não a elimina; apenas a acrescenta. O *mundo* dos romances não é uma cópia assética dos acontecimentos históricos; mas esse *mundo* ficcional é tão verdadeiro como o outro. E não se trata apenas da questão da verosimilhança; trata-se dos vários níveis da realidade humana, dos diversos patamares em que se desenvolve a existência de cada pessoa. Diga-se, todavia, em abono do autor, que ele justifica a inserção no romance de fotografias e outros materiais, em decorrência do facto de o caderno de Memórias original já conter alguns desses elementos. Por uma questão ética, sente-se na obrigação de mimetizar os processos comunicacionais do texto da protagonista.

A referência ao livro de Rui Knopfli, como motivo matricial do processo narrativo (sem a compra desse livro caro, não haveria a oferta do caderno), pode também ser entendida segundo outra perspetiva. Tendo sido publicado em 1972, o livro pertence, factualmente, à literatura anterior à independência de Moçambique. Ora, o tempo da história narrada na parte central do romance também tem que ver com a época colonial. O autor não se interessou, nos seus passeios de bibliófilo, pelos livros pós-coloniais. Podemos dizer que, de certa forma, já se preocupou com esses tempos em romances como *As Visitas do dr. Valdez* (2004),

Crónica da Rua 513.2 (2006) e *Campo de Trânsito* (2007), destacando-se este último título no que diz respeito às questionações ideológicas historicamente contextualizadas. A Ilha de Moçambique, poetizada no livro de Rui Knopfli, não aparece em *As Rainhas da Noite*. No entanto, a sua evocação não é inútil, porque o que caracteriza a sociedade da Ilha é, fundamentalmente, a miscigenação étnica e cultural, tão elogiada por Jorge de Sena e Miguel Torga. Em *Rainhas da Noite*, o romancista desloca a sua atenção para a região continental de Tete, totalmente diferente da índica ilha, mas um das questões essenciais continua a ser a convivência entre culturas diferentes.

Um dos temas abordados no “Prólogo” diz respeito ao título do livro. A primeira proposta recuperava o famoso poema “Grito Negro”, de José Craveirinha, através da palavra “carvão”. O autor declinou este título, porque o seu teor de luta anticolonial não se ajustava ao conteúdo do caderno, traindo, por isso, as “intenções da autora” (Coelho, 2013, p. 26), nem o seu tom épico se adequaria aos “tempos que correm”, dominados por preocupações que “se vão tornando cada vez mais comezinhas” (Coelho, 2013, p. 26). Poderemos talvez acrescentar que também não se coadunaria com os propósitos autorais. “Casa Quinze”, um dos espaços centrais do romance foi a segunda hipótese, igualmente recusada. De facto, tanto “Carvão” como “Casa Quinze” seriam títulos redutores e falaciosos. As “rainhas-da-noite”, que prevaleceram como título, aparecem poucas vezes no romance; no entanto, o seu simbolismo de flores magníficas, mas de comportamento inusitado, harmoniza-se perfeitamente com a complexidade do romance a que oferecem o nome.

A seguir ao “Prólogo” desenvolvem-se nove capítulos e um “Epílogo”. Nove é o número das Musas, filhas da Memória; é no Canto nono de *Os Lusíadas* que surge a Ilha dos Amores, onde as ninfas são instruídas e comandadas por Vénus. No texto de *Rainhas da Noite*, também lidamos com a questão da memória; e o espaço algo concentracionário de Moatize, lugar geográfico dos eventos narrados no caderno, tem igualmente as limitações de uma ilha onde as personagens se sentem aprisionadas e vigiadas não por uma deusa do amor, mas por Annemarie Simon, uma mulher belga, de natureza aracnídea, porquanto é apresentada como a reificação humana de uma aranha, que pretende controlar tudo e todos.

Em cada capítulo, o texto principal, fundamentalmente constituído pelas supostas memórias de Maria Eugénia Murilo, a protagonista, é completado por “Notas” do autor, que dão origem a outra narrativa. Temos, portanto, duas narrativas paralelas, mas não totalmente justapostas, porque são inter-relacionadas e complementares. As notas do narrador-autor completam a escrita da narradora-personagem, porém a relação entre os dois textos não é meramente esquemática

e aditiva, porque dependem ambos um do outro. Aliás, no final do romance, é a memória escrita da autora do caderno que vem esclarecer as dúvidas e interrogações do antigo criado Travessa Chassafar, uma personagem muito importante, que contracenava com o autor no trabalho de pesquisa complementar, e que estabelece a ligação viva entre o passado inscrito no texto do caderno de Memórias e o presente que decorre no texto das “Notas” autorais.

No seu papel de historiador, que procura informação esclarecedora no Arquivo Municipal de Maputo, o autor acaba por ser também uma personagem do romance, adquirindo os contornos de um *investigador*, nas duas aceções do termo, isto é, cientista e detetive. *Rainhas da Noite* é, por consequência, um romance genologicamente híbrido. Mistura habilmente o registo memorialístico e a pesquisa histórica, e envolve a totalidade romanesca na mesma contaminação ficcional salientada na primeira epígrafe. Mais do que nas obras precedentes, João Paulo Borges Coelho atinge, neste livro, a harmonia perfeita entre os seus dois ofícios, contribuindo, na verdade, para o triunfo do “autor”, uma entidade que, à semelhança da “personagem”, continua a constituir um dos elementos essenciais da narrativa literária.

3. O *incipit* técnico do romance, ou seja, o início do primeiro capítulo, constitui um elemento de estranheza, porque a frase inicial surge de forma abrupta: “Foi essa a primeira sensação que tive: a sensação de que chegava ao inferno” (Coelho, 2013, p. 29). Quem escreve, já o sabemos, é Maria Eugénia Murilo, a mulher de um engenheiro português que trabalha nas minas de carvão de Moatize. Estamos em plena época colonial; e Maria Eugénia, recém-chegada da *Metrópole* (Coelho, 2013, p. 31), vai ao encontro do marido, de quem está separada há um ano. Acompanha-a Miguel, o filho ainda criança. A reunião da família deveria pressupor um ambiente de festa e comovida celebração. No entanto, a primeira frase das Memórias é enfaticamente decetiva: Moatize é o inferno. Maria Eugénia pensa estar no inferno, por causa do calor e do aspeto desolado da terra. Mas rapidamente suspeitamos que o romance tem a intenção de desvendar outros infernos, mais perniciosos que a fornalha da região de Tete. E um indício confirmador da suspeita reside na relativa frieza cerimoniosa do reencontro de Maria Eugénia com o marido.

O ensaísta Francisco Noa, no livro *Império, mito e miopia. Moçambique como invenção literária*, estuda alguns romances da literatura colonial portuguesa, acentuando, com inteira pertinência a questão do espaço físico como fator de estranhamento que, inevitavelmente, depressa se transforma em desconforto psicológico e moral. A ação devoradora do espaço atinge particularmente as mulheres europeias, levando o estudioso a afirmar que

“a colonização foi sobretudo um fenómeno masculino” (Noa, 2002, p. 144), porque as mulheres ocupam um lugar secundário nos enredos romanescos. Em *Rainhas da Noite* a questão é substancialmente diferente, porque são as mulheres que dominam o espaço da narrativa; todavia, essa preponderância ficcional não significa uma valorização equivalente nos planos da realidade política e socioeconómica.

Com efeito, as mulheres dos colonos da classe dominante têm como principal problema a gestão quotidiana da sua “inutilidade”. É facilmente compreensível que seria diferente o estatuto das mulheres pobres, arrancadas da pequenez das aldeias portuguesas, e transpostas violentamente para espaços desmesurados, onde deveriam lutar, com sacrifício, ao lado dos homens. Mas essas mulheres silenciadas não têm despertado, que eu saiba, a merecida atenção. Este romance de Borges Coelho também não as recorda. Dá-nos, contudo, uma leve aproximação, quando refere as mulheres negras, cuja labuta diária as distancia das personagens femininas do romance, e talvez as irmane com as camponesas da metrópole que trocavam a miséria aldeã pelo combate com uma terra inóspita e sem qualquer exotismo, porque o exotismo é, normalmente, uma deturpação de olhos ociosos.

As mulheres de *Rainhas da Noite* são todas sofredoras, mesmo a tirânica Annemarie Simon, cujo comportamento pidesco acaba por ser uma estratégia de sobrevivência, em confronto com a verdadeira polícia política, omnivivamente representada pelo maléfico inspetor Cunha, também ele dominado pelo sombrio retrato de Salazar, que vigia o seu desconfortável gabinete. Sendo Moatize um pequeno mundo isolado, representa bem a estreiteza do regime autoritário, centralizado na metrópole, mas estendendo os seus malefícios a todo o império colonial. As mulheres sofrem mais do que os homens, porque são obrigadas a encarnarem o estatuto de nulidade política que lhes é imposto pelo sistema hierárquico. É facilmente imaginável que, fora do âmbito restrito do romance, nem todas as mulheres dos colonos fossem sofredoras: bastava que aceitassem as condições de privilégio material que lhes era oferecido; e, melhor ainda, se aderissem, com sinceridade, ao projeto sociopolítico representado pelo colonialismo. Em finais dos anos 1950, a mulher que se contentasse em ser dona de casa, mãe extremosa e esposa exemplar talvez conseguisse vencer, com algum sacrifício, a inclemência do clima e do espaço de Moatize. Mas neste romance não há nenhuma mulher que se ajuste a esse modelo. As quatro personagens femininas principais, a portuguesa Maria Eugénia, e as belgas Annemarie, Suzanne e Agnès, estão muito longe de cumprirem os requisitos exigidos pela ordem de valores salazarista, exemplarmente trabalhada pela escritora Luísa Beltrão no

romance *Os Bem-Aventurados* (1995), o segundo volume da tetralogia *Uma História Privada*³.

Tem, por conseguinte, uma grande importância o reencontro da protagonista com o marido. Após um ano de separação, Maria Eugénia escreve o seguinte: “Quem ali vinha, correndo para chegar a tempo, era um quase desconhecido que me esforcei por olhar com ternura” (Coelho, 2013, p. 32). Logo de seguida, acentua a distopia do espaço, salientando a angústia que lhe vai apertando o cerco. Murilo, o marido, informa-a acerca do que a espera: “as rotinas da casa, as obras mais urgentes [...]; enfim, os criados. Com um deles, referiu casualmente, era preciso especial cuidado. Chamava-se Travessa Chassafar e era espião da Casa Quinze” (Coelho, 2013, p. 32).

Com estas informações, Murilo define o que será o mundo de Maria Eugénia em Moatize, e traça as linhas-mestras da intriga romanesca. As rotinas da casa sinalizam o estatuto doméstico que espera a protagonista; e a referência ao criado Travessa como espião da Casa Quinze anuncia o ambiente de prepotências, vigilâncias e dissensões que marcam em profundidade a história narrada. A Casa Quinze é a morada do diretor da companhia que explora a mina de carvão, um colono belga dominado pela mulher, Annemarie Simon, conhecida por a aranha, a generala, e por outros epítetos de similar natureza. É ela quem governa a comunidade, através do seu pequeno exército de espiões domésticos que coloca, sem resistência, como criados nas casas dos funcionários superiores da companhia. Travessa Chassafar é o criado espião encarregado de vigiar a família de Maria Eugénia. É também, passados cinquenta anos, o ajudante, encontrado por acaso em Maputo, que irá auxiliar o autor a desvendar os mistérios do passado, que continuam a atormentá-lo no presente de uma velhice honrada mas inquieta. Fazendo a ligação entre o passado colonial e o presente da independência, Travessa Chassafar é, de facto, a figura axial do romance e é a personagem que tem mais interesse em saber o resultado do trabalho de investigação levado a cabo pelo autor na sua dupla função de narrador e de personagem.

Temos assim três fontes de informação: o caderno contendo as Memórias de Maria Eugénia, e a presença viva de Travessa Chassafar, que foi testemunha direta dos acontecimentos relatados no caderno. Há ainda o Arquivo Municipal de Maputo, que proporciona ao autor informações complementares que ajudam a entender melhor os factos narrados no caderno. O Arquivo Municipal é, portanto, uma outra “mina”⁴, tanto em sentido literal devido ao espaço que ocupa, como

³ A tetralogia é constituída pelos seguintes volumes: *Os Pioneiros* (1994), *Os Impetuosos* (1994), *Os Bem-Aventurados* (1995), *Os Mal-Amados* (1997)

⁴ A palavra “mina”, referindo o Arquivo Municipal, é utilizada quase no remate do romance: “O que me preocupava era o fim da viagem às profundezas da mina que escondia as caixas” (Coelho, 2013, p. 365).

em sentido metafórico, por conter um material precioso: documentos de variada tipologia, destacando-se os pormenorizados relatórios da polícia política que farejava a insurreição terrorista mesmo nos comportamentos mais anódinos.

Maria Eugénia não se adapta ao estatuto de inutilidade pública e privada que lhe é exigido desde o primeiro momento. O reencontro tenso e conflituoso com o marido ditará o tom do seu relacionamento com a sociedade de Moatize. Na sua atitude de perigosa indisciplina, encontra duas aliadas: Suzanne, uma mulher vivíssima, mas em acentuada desagregação depressiva; e Agnès, uma mulher desaparecida, que habitara a casa agora ocupada pela protagonista, e cuja presença fantasmática domina as duas mulheres sobreviventes. Maria Eugénia tenta reconstruir, com enorme dificuldade, a história de Agnès; e o autor, na sua função de personagem narradora, esforça-se por cerzir uma narrativa pontuada por silêncios, interditos e uma dolorosa tristeza que alastra pelo romance como um pecado sem remissão.

As dores da tristeza irmanam as três mulheres, deslocadas do seu ambiente geocultural e condenadas a servir de ornamento a um microcosmo sociopolítico que funciona como uma espécie de *mise en abyme* do macrocosmo imperial português. Predominam, em ambos os domínios, a desconfiança, a incerteza e a angústia, no seu sentido mais literal: um aperto, um encolhimento do espaço. Este sentimento de redução é, evidentemente, exasperante pelo facto de o primeiro elemento de desconforto ser precisamente a agressiva extensão espacial. Ou seja, as três mulheres estão presas num espaço desmesurado. Presas pelos preconceitos, pela obediência à autoridade, pela mediocridade cultural, e, sobretudo, pela ociosidade. Agnès apenas queria um piano, para que a sua ociosidade se transformasse em verdadeiro ócio criativo; Maria Eugénia nem sequer pode tratar do jardim, porque há um criado negro encarregado desse trabalho.

Não resta, portanto, nada: nem trabalho, nem criatividade, nem sequer pensamento, porque é tudo circular, repetitivo, de uma monomania própria da depressão. A destreza ficcional de João Paulo Borges Coelho revela-se, em grande medida, na capacidade de dar vida a um mundo putrescente, em descobrir veios de agitação numa sociedade petrificada. Com efeito, o universo do romance é constituído por vários mundos distintos: o reduto dos colonos brancos, a margem dos colonizados negros, e um território clandestino, que atravessa fronteiras e acalenta a revolta, que há de estourar alguns anos mais tarde. As notas do autor revisitam o passado, a partir da contemporaneidade pós-revolucionária, mas o foco preponderante não é dirigido por intenções estritamente políticas, porque a curiosidade do narrador é orientada pelo saber oficial do especialista em História da África Austral. Todas as descobertas levadas a cabo no Arquivo Municipal de

Maputo parecem resultar do acaso e da solicitude do funcionário, um facto que, na verdade, faz parte dos processos de investigação, tanto científica como policial. No entanto, de todo o vasto material compulsado, apenas são transpostos para a narrativa os episódios históricos que permitem contextualizar as atividades das personagens em Moatize nos anos cinquenta. Ou seja, o autor não manipula o passado nem o distorce, apenas o ilumina, através de um conhecimento que, evidentemente, as personagens não detinham.

Rainhas-da-noite não são, portanto, apenas as flores: simbolizam as mulheres e os homens a quem é negada, à luz do dia, a dignidade da cidadania plena.

Referências bibliográficas

- Coelho, João Paulo Borges (2013). *Rainhas da Noite*. Lisboa: Caminho.
- Laban, Michel (1998). *Moçambique. Encontro com Escritores*. 3º Vol. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- Mapera, Martins (2013). *Realismo e lirismo em Terra Sonâmbula, de Mia Couto, e Chuva Braba, de Manuel Lopes*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento policopiada.
- Miranda, Maria Geralda de & Secco, Carmen Lucia Tindó (2013). *Paulina Chiziane. Vozes e rostos femininos de Moçambique*. Curitiba: Appris.
- Noa, Francisco (2002). *Império, mito e miopia. Moçambique como invenção literária*. Lisboa: Caminho.

Língua, sociedade e a nova poesia moçambicana: notas sobre o *símile-campo* e *Poemas em sacos vazios que ficam de pé*, de Helder Faife¹

NAZIR AHMED CAN

Universidade de São Paulo / FAPESP

0. Introdução

Nas estantes das livrarias de Maputo coabitam livros de autores reconhecidos, mesmo a nível internacional, e de autores desconhecidos, inclusive a nível nacional. A promiscuidade entre textos consagrados e ignorados, consolidada pelo atual *boom* da edição em Moçambique, convida-nos a refletir sobre as relações e os abismos entre dois grandes circuitos literários: o *campo* (Bourdieu, 1992), espaço constituído por autores legitimados, lidos e analisados no país e/ou no exterior, e o *símile-campo* (Poliak, 2006), espaço periférico, mais ou menos desprestigiado pela instituição e ocupado por dois tipos de escritores: 1) aspirantes de todas as idades desprovidos de possibilidades reais de entrada no campo; 2) pretendentes que, por razões literárias e/ou institucionais, se encontram mais próximos da porta que dá acesso ao universo autorizado. O objetivo do presente texto é discutir as relações entre língua, sociedade e institucionalização literária no *símile-campo*. Após algumas considerações sobre as principais *doxas* do primeiro subgrupo identificado, centraremos nossa atenção em *Poemas em sacos vazios que ficam de pé* (edição de autor, 2010), de Helder Faife. Rompendo com as tendências gerais da estética do *símile-campo* e dialogando indiretamente com a escrita do campo, o jovem autor exercita um jogo que entrecruza língua e sociedade: a partir de pequenas variações prosódicas (que oferecem uma

¹ Este texto é apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no âmbito do projeto de Pós-Doutoramento *Imediações, mediações e consagrações: o campo literário moçambicano (1975-2010)*, que realizo na Universidade de São Paulo sob a supervisão de Rita Chaves.

musicalidade orgânica aos versos) e de deslocamentos morfossintáticos (que indiciam o tráfego generalizado entre os protagonistas), Faife assinala algumas das grandes contradições do atual meio urbano moçambicano.

Em seus trabalhos sobre o símile-campo francês, Claude Poliak interpreta a produção consagrada e a produção deslegitimada em termos de oposição, por um lado, e em termos de *continuum*, por outro. Ou seja, considerando as relações materiais e simbólicas existentes a um nível textual e institucional, detecta entre a literatura reconhecida e a literatura “profana” (Bourdieu, 1992)² não apenas uma distância avassaladora de práticas, como também uma fronteira, que é sempre apta à revisão e à discussão. O símile-campo é, assim, um espaço de heterogeneidade, agregando autores desprovidos de capital literário (mas que sentem a “paixão pela escrita”) e pretendentes *de facto* (que se situam numa espécie de umbral, de “zona de espera”) (Poliak, 2006, p. 255). Assim, para além de dar conta da natureza heteronímica dos espaços artísticos, o conceito de símile-campo permite situar os escritores menos reconhecidos que, sendo mais bem informados sobre as regras do jogo literário, podem alcançar o campo. Partindo do contributo teórico de Claude Poliak, a análise que aqui propomos não pretende inabilitar textos (a partir da dicotomia entre “verdadeira” e “falsa” literatura) nem reabilitar práticas (através de um exercício populista), mas simplesmente compreender determinadas lógicas da produção literária do símile-campo com o mesmo interesse que procuramos entender os produtores legitimados de Moçambique³.

1. Nas margens do campo literário

Ao contrário do que ocorreu durante décadas em tradições literárias mais consolidadas, como as ocidentais, onde os aspirantes ao título de escritor eram fortemente estigmatizados, no Moçambique atual a prática da escrita é

² Em seus estudos sobre o campo literário francês, Pierre Bourdieu demonstra como os escritores amadores, ao fazerem uso das formas inculcadas na escola, “profanam” as regras do jogo literário. Nessa discussão, que inaugura nos anos 80, o autor introduz a noções de “jogo” e de “regra”. Em *Coisas Ditas*, Bourdieu retoma os conceitos, articulando-os com a noção de *habitus*: “Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, *obedece a certas regularidades*. O jogo é o lugar de uma necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente. Nele não se faz qualquer coisa impunemente. E o sentido do jogo, que contribui para essa necessidade e essa lógica, é uma forma de conhecimento dessa necessidade e dessa lógica [...] Para construir um modelo do jogo que não seja nem o simples registro das normas explícitas, nem o enunciado das regularidades, mas que interage umas e outras, é preciso refletir sobre os *modos de existência* dos princípios de regulação: há, naturalmente, o *habitus*, essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras; e, nas sociedades onde o trabalho de codificação não é muito avançado, o *habitus* é o princípio da maior parte das práticas” (2011b, p. 83. Os grifos são do autor).

³ Com semelhante intuito, analisamos, num recente artigo (Can, 2013), as estratégias de mediação interartística (entre campo e símile-campo) executadas pela poetisa e cantora moçambicana Tânia Tomé.

incentivada por parte da elite econômica e intelectual. Tal encorajamento, que pode assumir diversas formas (concursos literários, prefácios de autores ou críticos legitimados, participação conjunta em mesas-redondas, etc.), reduz, pelo menos a um nível institucional, a distância entre consagrados e debutantes. Cabe ainda referir que a existência desse circuito paralelo não constitui um fenômeno novo no país. Mais recentes são as condições de acesso à edição, amplamente expandidas na última década. Para termos uma ideia dessa transformação, nos últimos dez anos foram editados mais livros em Moçambique do que no conjunto das três décadas anteriores. As empresas privadas (a maioria das quais de telefonia móvel) que investem na “saúde cultural” nacional, a atuação da Associação de Escritores Moçambicanos, sobretudo desde que Jorge Oliveira assumiu o cargo de Secretário-Geral, e o surgimento de algumas editoras receptivas a todo o tipo de tentativas estéticas dinamizaram o universo das publicações.

Por outro lado, e como ocorre em outros contextos literários, no símile-campo moçambicano existem e coexistem homens e mulheres de franjas etárias diferentes. Trata-se de um universo restrito, com suas próprias distribuições de capital literário e social, suas instituições, hierarquias, lutas e interesses. Os integrantes do símile-campo coincidem no desejo de expressão e de reconhecimento. E também, quase sempre, na relação que estabelecem com a língua portuguesa e com o fazer literário. Vários fatores concorrem para a fragilidade de muitos de seus textos. A começar por questões ligadas à história recente de um país jovem. Recorde-se que uma das “heranças civilizacionais” do colonialismo português foram os tais 93% de analfabetos deixados em Moçambique. E isso há menos de 40 anos atrás, período que não dista muito da média de idade dos atuais “escritores de intenção” (Poliak, 2006). A maior parte dos poemas deste macroespaço indicia que a interiorização de técnicas oriundas da formação (escolar e autodidata) e de produção literária é feita em simultâneo. Talvez por isso, duas são as temáticas privilegiadas: o “amor” e a “revolta contra as injustiças”, ambas inscritas num sentido atemporal. Essa opção, ainda que bem intencionada, potencia frequentemente o efeito contrário ao desejado: muitas vezes os versos leem a condição dominada com um olhar dominante⁴. Vejamos brevemente alguns exemplos.

Em *A Ilha de Todos* (Texto Editores, 2010), o poeta tardio de origem portuguesa Luís Correia Mendes (Nampula, 1949) recorda com insistência as figuras de Camões, Craveirinha, Noémia de Sousa, Heliodoro Baptista, entre

⁴ Naturalmente, não caberia neste ensaio o aprofundamento e a apresentação do *corpus* completo de nossa atual pesquisa, que se tem debruçado sobre cerca de 50 livros publicados em Moçambique entre 2000 e 2014. Daí que os resultados aqui apresentados constituam apenas uma parte (por muito que a consideremos predominante) das práticas literárias do símile-campo.

outros. Poder-se-ia intuir que por trás desta inscrição há um afã de diálogo com a tradição literária que, em maior ou menor medida, conferiu protagonismo, em seus versos, à Ilha de Moçambique. Porém, a sobrevalorização da língua, grafada invariavelmente em letras maiúsculas, sem contar o próprio estilo, que, entre outros elementos problemáticos, combina citação inócua, repetição lexical e articulação de clichês, distanciam-no radicalmente do universo literário legitimado: “Ser da Ilha / É ao som de um Tufo / Citar Camões / Sena, Craveirinha / Noémia, Heliodoro / Numa só LÍNGUA” (2010, p. 24); “No teu solo / Grandes poetas / Como Camões, Knopfli, Craveirinha / Couto, Noémia / Cantaram sons / Sem Ruídos / Através da fonte inspiradora / Do teu odor e da tua maresia” (2010, p. 7). O investimento em nomes ligados à instituição literária, cujo número é proporcional ao das restantes palavras mobilizadas nos poemas, revela o lado escolar da escrita de Correia Mendes. A referência reverente é, de fato, um traço comum da escrita profana, seja em Moçambique ou em outros contextos. O fetichismo pela classe artística dominante, oriundo de referências inculcadas na escola ou em círculos informais de sociabilidade, faz com que predomine no imaginário dos escritores de intenção a ideia difusa de “universal” – enquanto paradigma do belo e do intransferível. Ao citar os “clássicos da língua portuguesa” que pisaram literariamente a Ilha, Correia Mendes procura elucidar os leitores sobre o que é bom e, simultaneamente, certificar suas próprias qualidades estéticas. Não existe qualquer intertextualidade em seus poemas, mas apenas novas formas de “construção de si” (Fabre, 1997, p. 13), que, portanto, valem apenas “pelo valor genérico da referência, e não por aquilo a que se referem, ou pela maneira como o fazem: o esvaziamento do sentido [...] se dá não por privação, mas por acumulação” (Mammì, 2012, p. 112).

A idealização do amor (nos poemas “Se eu pudesse!”, “Pérola”, “Amor Eterno”), do erotismo (“Imaginação”, “Um caminho”) e da Ilha, ligada aqui ao *ethos* da sensibilidade poética (“Ser Poeta”, “Aroma do Ilhéu”, “Sentado na Rocha”, “Terra Vermelha”, “O odor da imortalidade”, “Melodia”, “Murmúrio”, “Sons Sem Ruídos”), concorrem também para os referidos efeitos de acumulação/esvaziamento. De resto, Correia Mendes faz valer o capital simbólico de ser um ex-habitante da Ilha de Moçambique (coisa rara mesmo entre os escritores legitimados) para aclamar sua aptidão para o sentimento e para legitimar sua empresa estética. No entanto, derrapa em diversos chavões do símile-campo. Vejamos ainda dois exemplos. O primeiro é retirado do poema “Murmúrio”: “Todos os Dias / Ouço a tua Voz / Sinto o Odor / Da tua Maresia / Passeio o Meu Corpo / Pelas tuas Ruas / Que Inspiram / A Minha Poesia” (2010, p. 27). O segundo vem de “Sons Sem Ruídos”: “Oh Musa / Cujos Sons / Sem

Ruído / Me fazem agitar a Química / De meu corpo” (2010, p. 31). A escrita de Correia Mendes confirma que o maior ou menor domínio da língua não conduz automaticamente a um maior ou menor domínio da técnica literária, falácia frequente no símile-campo. Seu livro não contém erros ortográficos significativos, mas possui claros sinais de distanciamento da escrita legitimada em Moçambique: a repetição lexical e formal, a reincidência nos mesmos lugares comuns em poemas diferentes e, paradoxalmente, a idealização do “eu poético” são práticas também exercitadas por aqueles aspirantes que, desprovidos de capital escolar, mantêm com a língua portuguesa uma relação de escassa intimidade.

Outro caso que parece situar-se na retaguarda do símile-campo é o de Amarildo Valeriano (Maputo, 1976), autor de *falas impossíveis. conversazioni impossibili* (União Nacional dos Escritores, 2008). Na altura da publicação do livro, Valeriano tinha 32 anos e estudava na Universidade Eduardo Mondlane. Para além de declamar poesia em eventos culturais, apresentava programas radiofónicos literários, como “Xigovia” e “Livro ao Vivo”. O autor, de resto, é um dos principais “agitadores culturais” (expressão em voga, e pela positiva, no símile-campo) de Maputo e sua participação em redes ou projetos possui, para o próprio e para quem sobre ele se refere, um peso tão significativo quanto sua produção literária. Em edição bilingue – fato que motivou o envolvimento de sete tradutores italianos (Alessandra Ghilardini, Carla Inguaggiato, Elena Viberti, Gaetano Saturno, Laura Marchisio, Mariangela Tarantino, Matteo Rei) –, o livro foi lançado em dezembro de 2008, e relançado alguns meses depois, no Teatro Gil Vicente, de Maputo. A repetição do evento foi explicada por Valeriano na entrevista fornecida a João Vaz de Almada: “a proximidade do Natal, o auge do período de férias em Moçambique, fez com que muitos admiradores e amigos não pudessem estar presentes, pelo que resolvi relançar o livro” (Almada, 2009a). No que se refere à segunda língua do livro, o autor sublinha: “O surgimento do italiano deve-se ao facto de eu ter participado num intercâmbio que envolvia estudantes moçambicanos e italianos, aqui em Moçambique” (Almada, 2009a). Nessa mesma entrevista, Valeriano identifica os objetivos perseguidos por sua poesia. Fã-lo citando um nome consagrado do panorama internacional: “como disse o poeta americano Ezra Pound, os poetas são as antenas da sociedade, porque captam transformações, tendências, denunciam perigos, alertam [...] É esse o papel que eu quero desempenhar como poeta, quero dar esse contributo à sociedade” (Almada, 2009a)⁵. Apesar de jovem e estreante, Valeriano não se

⁵ Noutra entrevista (Almada, 2009b), publicada na edição online do jornal *Verdade*, Valeriano assume-se como “poeta de intervenção”.

mostra inseguro. Pelo contrário, parece ter a certeza de uma vocação e de que a mesma gera seguidores.

A linguísta moçambicana Sara Jona assina o prefácio “(Des) arumação [*sic*] do status quo?”, dando especial relevo à participação de Valeriano na vida cultural de Maputo:

Amarildo é um jovem engajado na luta para a valorização da literatura e do livro, não seria ele membro fundador do Núcleo de Amigos do Livro – NELO – e exímio organizador das noites de poesia no Instituto Cultural Moçambique/Alemanha – ICMA – que presentemente se vão espalhando um pouco pela Cidade de Maputo. Amarildo é também frequentador assíduo de tudo quanto seja palestra ou tertúlia literária, procurando o ‘saber fazer’ e ‘saber ser’ e ‘conviver com os outros’, para alimentar a sua alma. (2008, p. 6)

Volvidos quase 40 anos da independência de Moçambique, época em que se discutiam as formas legítimas e ilegítimas de engajamento político e artístico dos autores, o que parece prevalecer agora, sobretudo entre os protagonistas daqueles tempos, é o silêncio. Contrariando essa tendência, os autores do símile-campo reivindicam o “compromisso com a cultura”. No entanto, esse compromisso reduz-se à organização ou à participação em eventos (“tudo quanto seja palestra ou tertúlia literária”) e às restantes atividades onde os jovens aprendem a “saber fazer”, a “saber ser”, a “conviver com os outros” e a “alimentar a alma”. Isto é, no símile-campo a sociabilidade torna-se, por si só, num valor, para lá do que nela se discuta. Nesses encontros, cada vez mais frequentes na capital do país, os autores possuem um público (mesmo que reduzido), o que torna mais real o jogo de ser “escritor”. Com alguma capacidade de mobilização (maneando as redes sociais, articulando refinados mecanismos de publicidade, etc.), aspirantes como Valeriano envolvem-se em *soirées* literárias, lançamentos de livros e conferências sobre o “fazer literário”, quase sempre em importantes espaços culturais da cidade. A estrutura desses eventos, diga-se, não difere da estrutura das atividades acadêmicas (congressos universitários) nas quais costumam participar alguns dos autores do campo literário⁶. No caso específico do símile-campo, esses eventos contêm uma componente efetiva de autopromoção (homenagens recíprocas, lançamentos e relançamentos, declamações, conferências, etc.), o que não deixa de surpreender, tendo em conta a juventude e a reduzida trajetória

⁶ Cabe assinalar que alguns autores do campo (como Mia Couto, Ungulani Ba Ka Khosa, Paulina Chiziane, Eduardo White, etc.) já participaram em atividades organizadas por pretendentes à condição de escritor. Sua presença demonstra que esses dois mundos não se encontram totalmente separados. A participação de autores legitimados contribui para a redução de distâncias e para um princípio de interlocução, por um lado, mas, por outro, alimenta esperanças, muitas vezes infundadas, sobretudo aos aspirantes mais desprovidos de recursos literários.

da maioria dos participantes. Esses encontros, portanto, servem de antídoto à invisibilidade a que estão votados, constituem uma espécie de reparação simbólica. Contudo, contribuem indiretamente para a perpetuação de práticas irregulares de escrita, na medida em que, neles, não existe uma reivindicação concreta por bens e instrumentos de apropriação do “fazer literário” (como o acesso a livros ou à formação).

Voltando a seu livro de estreia, a maioria dos poemas de Valeriano é dedicada a figuras consagradas do mundo político, intelectual ou artístico de Moçambique e do estrangeiro: Carlos Cardoso, Samora Machel, Martin Luther King, Nelson Mandela, Che Guevara, Emiliano Zapata, Marcelino dos Santos, Ungulani Ba Ka Khosa, Mia Couto, José Craveirinha, Noémia de Sousa, Descartes, J. M. Coetzee, Luís Vaz de Camões (“maior poeta da língua portuguesa”), Susan Sontag, Jean Paul Sartre, Sócrates, Ray Charles, Roland Barthes, Simonal, Maria Teresa de Calcutá, Chagas Levene. O jovem também dedica poemas à nação e à União Africana, à associação cultural GRAAL, a Jesus Cristo, “aos amores tidos ou pretendidos”, “às mulheres de todo o mundo”, a “todas as raparigas africanas”, a ele mesmo e a alguns amigos do símile-campo literário e artístico. Como se pode constatar, não há nenhuma hierarquização de gêneros, de tempos ou espaços, ou mesmo de orientação ideológica a separar os homenageados. A sociabilidade cultivada (participação em redes, projetos e atividades) e a vinculação simbólica a pensadores e artistas são duas formas de distinção, que visam, uma vez mais, compensar a escassez de capital literário.

Cada um dos poemas é, segundo o autor, uma homenagem, um ensinamento ou uma dádiva que oferece “aos seus”. O desejo de abraçar diversificados mundos não disfarça, contudo, a fragilidade da proposta, que se assemelha, em muitos momentos, a esforçadas redações escolares – ainda que em versos. O poema “Miar na varanda do frangipani”, dedicado “ao Mia Couto” é apenas um dos múltiplos exemplos que poderiam ser extraídos do livro: “É noite / escuto ao alto o miar do gato / mião mião mião / e o gato está no escuro / correndo na berma de nenhuma estrada / Espanto-me! / - Será que se trata da história abensonhada!? / Não estou sonâmbulo / nem diambulando sobre a terra sonâmbula. / Dentro de mim se enfrentam / o poeta exaltando a palavra / e o biólogo que a terra lava / E na aurora vejo o flamingo no céu / e as missangas sem fio / cada vez mais cheias / quantas vezes forem em livros as folhas cheias. / Sim! / Agora como sempre ninguém vai calar / enquanto o gato outro miar / mesmo na terra do queixa-andar. / Só então, vejo o flamingo no seu último voo / e as missangas sem fio / enquanto o gato mia, mia / mesmo na terra do queixa-andar” (2008, p. 29). A partir do jogo de palavras entre Mia (Couto) e “miar”, Valeriano discorre sobre os títulos dos livros do consagrado escritor

moçambicano. No entanto, nesse exercício de sobreposição bibliográfica pouca ou nenhuma indicação é fornecida sobre o conteúdo dos textos. Valeriano pratica, no máximo, uma espécie de coleção, já que, apesar de conduzirem a um núcleo de referência comum (Mia Couto), tais títulos não o atingem. Trata-se de um novo exercício de acumulação que, como ocorre com frequência entre os pretendentes desprovidos de capital literário, acarreta um esvaziamento de sentido. Como sustém uma vez mais Mammì, em seu estudo sobre o atual momento da arte contemporânea, “aqui não há sublimação possível [...] não abre caminho para um nível superior, apenas aponta para uma falha, talvez uma culpa. Ameaça nos confessar algo inconfessável, e não nos diz nada. Convida-nos ao voyeurismo, e se furta no último instante” (2012, p. 15).

No poema dedicado “ao José Craveirinha” (a contração do artigo volta aqui a ser relevante, pois visa indicar familiaridade com o sujeito da homenagem), Valeriano sugere ter recebido do célebre poeta uma certificação antecipada: “Trocamos sorrisos / e o desejo que tinha: eu também quero ser poeta / e mesmo sem nenhum poema na altura, / disseste: ‘já és poeta” (2008, p. 20). Nos escassos versos do poema, há uma dupla crença: na instituição, encarnada pelo poeta moçambicano, que se confunde aqui com a própria poesia; e em si mesmo, em sua pertença (ou reivindicação de pertença) ao universo dos consagrados. De resto, como já sublinhamos, a sobreposição de citações relaciona-se não tanto com a necessidade de cultivar uma interioridade, mas com a afirmação de uma “familiaridade estatutária com a cultura legítima” (Bourdieu, 1979, p. 68), com um desejo de distinção social. O poema que homenageia Descartes (“ao Descartes”) é apenas mais uma derivação desse afã: “Ai! Quanta emoção / envolve o coração / nos instantes em que a razão / olha para si mesma” (2008, p. 24).

Dotada de certos dispositivos, mas desprovida dos recursos necessários para os explorar com eficácia, a maioria dos escritores do *símile-campo* encontra na espontaneidade da “emoção” e na “crítica social” a legitimação para a escrita, para a entrada no universo “cultivado” e para a distinção social. Isso explica também a inscrição de uma espécie de “missão” na relação que mantêm com a poesia e com a “alta cultura” – ambas apreendidas como temas e vistas como objeto de desejo. Porém, a natureza “sentimental” dessas produções constitui o avesso simétrico da situação cultural e social de muitos de seus fazedores. Estes, ao interiorizarem a ausência de interesse por seus mundos reais e populares (praticamente nenhum dos autores do *símile-campo* forma parte da elite), parecem perseguir um quadro simbólico compensatório. Do mesmo modo, os lugares-comuns que giram em torno à ideia de “revolta” advêm, na maior parte dos casos, da “racionalização de uma situação de exclusão” (Poliak, 2006, p. 288) de quem conhece (ou vivencia)

as formas de violência da contemporaneidade, sem, contudo, conseguir perceber (e expressar) o filtro histórico e social das mesmas.

De forma a combater essa “culpa”, muitos aspirantes se refugiam na ideia romantizada de “dom”. A orelha do livro de poemas *Nau Nyau e Outras Sinas* (Aemo, 2012), vencedor do Prêmio 10 de Novembro (2010), apresenta o autor, Domi Chirongo (Maputo, 1975), da seguinte forma:

é um terráqueo que nasceu poeta e escritor [...] Fez parte de todos os elencos Directivos da SÓMAS (Sociedade Moçambicana de Autores), e faz parte do Corpo Directivo da Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO). Com efeito, Domi Chirongo é um dos mais destacados escritores da ‘2ª República de Moçambique’, posterior aos Acordos Gerais de Paz. A sua presença tem sido constante na apresentação de obras literárias, mesas redondas, conferências, entre outros eventos literários de intervenção social.

Sua formação acadêmica (é licenciado em Psicologia e Pedagogia e pós-graduado em Saúde Pública) e a participação em diversas redes literárias e artísticas fazem com que o autor assuma sem pejo, também nos poemas, a elevação do cidadão-poeta sobre o comum dos mortais. Explicitando o *ethos* da sensibilidade e da originalidade (“Sou dos / poucos / neste mundo / que ainda / acredita / na beleza / da lua / os outros? / Hummm...”, 2012, p. 14), que só se alcança através do contato com a solidão (“só / sem mensagem / e nem sol / amo-te”, 2012, p. 9), Chirongo encontra na (sua) escrita o modelo de um compromisso pessoal (“devorando / livros / escrevendo / descrevendo”, 2012, p. 27), bem como a missão de oferecer ao leitor o belo (“responsável / pelos versos / nesta dimensão / arável”, 2012, p. 22) e o amargo (“Pediram-me / p’ra poetar / sobre política / e outros / assuntos sociais [...] pois é meu dever / tragam minha arma”, 2012, p. 39). Em seus curtos textos, que vão da “poesia” à “prosa”, Chirongo posiciona-se como intelectual (“entre cigarros / e livros”, 2012, p. 40; “Fui odiado e vilipendiado por trocar os três mosquiteiros pelos três tenores”, 2012, p. 51) e como criador (“O chão choramingão clamando, chamando por mim. Poeta silvestre. Declamador terrestre”, 2012, p. 53), ajuizando negativamente todas aquelas pessoas que desdenham da “cultura”: “Temos / de ter tempo / pra acompanhar / o lançamento / dum livro / visitar / uma exposição / fotográfica / ou de pintura / [...] Às vezes / me pergunto / se é vida / essa maneira / de estar / dos meus próximos / que não visitam / uma exposição fotográfica / ou de artes plásticas / nem sequer espreitam / uma sala de cinema / será realmente vida / não assistir a uma palestra intelectual / ou ao lançamento de um livro?” (2012, pp. 23-24). Como apreciador da “cultura elevada”, esforça-se por atualizar um vocabulário complexo (“Se preferires / essa linha / estreita / respeitante /

fidedigna / desse dogma / ai de ti”, 2012, p. 25), abdicando daquilo que, para ele, é o oposto – como a religiosidade (“não são / búzios / cálices / vinhos / hóstias / que me preenchem / o imaginário”, 2012, p. 29) ou os símbolos da nação (“a sonoridade / do hino nacional / não é suficiente / para me satisfazer...”, 2010, p. 29).

Embora pretenda subverter “o imaginário” dominante, Chirongo solidifica-o. Entre outras coisas, pela língua. Como sucede com a extensa maioria de pretendentes do *símile-campo*, o autor procura reabilitar uma língua escrita (“fidedigna desse dogma”) que é absolutamente distinta da língua falada. Isto é, valorizam-se mais as formas aprendidas na escola ou em leituras autodidatas do que aquelas que se ligam às práticas do cotidiano. De resto, as expectativas dos concursos literários a que pretendem acudir, ou dos espaços editoriais que almejam atingir, poderão ter uma palavra a dizer na relação que os autores profanos mantêm com a língua portuguesa. E isto porque a reivindicação pela escrita parece correr de mãos dadas com a consciência de que se domina o idioma. Daí que a língua escolar se converta, segundo este imaginário, num equivalente da língua literária. É certo que a leitura e a escrita em português derivam, no contexto do *símile-campo*, de um processo de aquisição fundamentalmente escolar (visto que a maioria dos autores possui outra língua materna). No entanto, aprender a escrever literariamente não deriva apenas da aquisição de um domínio prático, mas sim do exercício de uma série de mecanismos (imitação, reescrita, composição, reapropriação) a que muitos dos jovens escritores, pela pressa de verem publicados seus primeiros manuscritos, não parecem sensíveis.

A diversidade de propostas e posturas institucionais nos níveis de ensino e a crescente internacionalização do sistema escolar no país poderiam também explicar, ainda que de modo parcial, as *irregularidades* literárias do *símile-campo* moçambicano. Situação comum, em maior ou menor medida, em todas as sociedades, as formas e funções escolares e universitárias têm o condão de nutrir um “sistema que engendra práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir estruturas”, a começar pelas de classe, orientando a transmissão de poderes e privilégios e, portanto, “dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento desta função” (Bourdieu, 2011a, p. 296). O papel da escola na vida do escritor moçambicano é ainda difícil de delimitar, na medida em que os programas, as instituições e as linhas de orientação pedagógica são tão recentes, diversificadas e ensombradas por dificuldades materiais quanto as produções dos jovens escritores de intenção. No que se refere ao contexto atual do ensino escolar em Moçambique, Fátima Mendonça salienta alguns aspectos, como as precárias condições salariais dos professores e a conseqüente atração pelo duplo emprego no ensino privado, bem como os condicionamentos econômicos

e políticos que enfrentam as universidades públicas no país. Para Mendonça, a escola, “cuja falta de orientação pedagógica, decorrente de uma consistente política nacional de ensino e de cultura, encontra as soluções mais variadas, que, contudo, parecem convergir num aspecto: o *corpus* literário moçambicano passou a ter um reflexo descontínuo no ensino” (2008, p. 24). Quanto ao contexto social do ensino universitário, Francisco Noa é ainda mais pessimista:

Basta que nos detenhamos a olhar para o espaço público e para espaços que deviam ser verdadeiras fábricas de soluções e de conhecimento, caso das universidades, e verificar como todos eles estão invadidos pela incompetência, o aventureirismo, o analfabetismo funcional, a subserviência, o arrivismo, a impostura intelectual e uma assustadora ausência de profissionalismo indiciando uma insuportável tibieza no que concerne a posturas, atitudes, valores e exigências. (Francisco Noa, 2007, citado por Mendonça, 2008, p. 25)

O *boom* da edição em Moçambique não se dá, portanto, num quadro institucional apaziguado e linear. Para além da ausência de políticas eficazes no plano cultural e de ensino⁷, os dados relacionados à circulação e à recepção do objeto literário são confrangedores: em Maputo, há apenas seis espaços formais que priorizam a venda de livros, cujos preços, como se sabe, são inalcançáveis para o poder de compra da grande maioria da população. Fora da capital, os números são ainda menos motivadores. Às questões de circulação e recepção se junta, como vimos, a problemática das condições sociais de produção (de livros, de autores e de leitores).

2. Na fronteira do campo literário: o caso de Hélder Faife

Apesar de todos estes fatores, parece-nos claro que, da mesma forma que a produção legitimada do campo não constitui (em nenhum país) um *corpus* intocável de obras perfeitas e desprovidas de lugares-comuns, a literatura do símile-campo também não é um conjunto indistinto de projetos esteticamente pouco relevantes. Na poesia, nomes que despontam, como os de Hélder Faife, Florindo Mudender, Mbate Pedro, Andes Chivangue, Rogério Manjate ou Sangare Okapi, apenas para citar alguns casos, nos ajudam a constatar a existência

⁷ Tem sido vasta a produção sobre o ensino (escolar e universitário) nos últimos anos em Moçambique. O número de publicações e a transversalidade dos objetos de estudo indicam a importância que a questão adquire atualmente. Eis algumas das temáticas abordadas: a evolução e os impasses da educação escolar e universitária (Castiano & Ngoenha, 2013), as práticas, os problemas e os desafios do ensino superior e de investigação (Mosca, 2009, pp. 13-35), a banalização do conceito “academia” no país (Mosca, 2012), a função da universidade enquanto instituição social (Rocha, 2012, pp. 145-156), o poder simbólico dos universitários (Serra, 2012, pp. 236-239; 243-245), o perfil linguístico, as dificuldades dos estudantes e as estratégias didáticas para o ensino do português nas universidades (Gonçalves, 2010), etc.

de uma fronteira entre estes dois grandes circuitos literários moçambicanos. É sobre o primeiro destes autores que nos deteremos a partir de agora.

Hélder Faife nasceu em Maputo, em 1974. Filho de Abel Faife (antigo jornalista moçambicano, falecido em 1987), formou-se em Arquitetura e Planeamento Físico, tendo trabalhado ainda como artista plástico, cartunista e criativo de publicidade. Obteve uma dupla conquista na quinta edição do “Concurso Literário TDM 2010”. *Contos de Fuga* e *Poemas em sacos vazios que ficam de pé* venceram as categorias de conto e poesia, respectivamente. Segundo a página eletrônica da empresa que organizou o concurso, além do prêmio monetário (150 mil meticais no total, ou seja, 75 mil para cada uma das modalidades), a Telecomunicações de Moçambique (TDM) editou 1000 exemplares de cada obra. Depois de citar o nome de algumas das personalidades presentes na cerimônia de entrega, a nota informativa acrescenta que foram convidados os “familiares dos vencedores, *escritores e fazedores de literatura* no nosso país” (TDM, *Jornal do Cliente*, 2010. Os grifos são nossos). Como se pode observar, a fronteira entre legítimos (“escritores”) e os outros (“fazedores de literatura”) é internalizada pela própria entidade organizadora.

Poemas em sacos vazios que ficam de pé (TDM, 2010) é, sem embargo, um livro muito diferente da maioria dos que compõem o símile-campo. A começar pelos elementos paratextuais, pautados pela discricção. Uma pequena nota biográfica de três linhas, na contracapa, é suficiente para apresentar o autor. Quanto à capa, ilustrada pelo próprio escritor, um vendedor (ou uma vendedora) transporta em seu carrinho de mão o título do livro. No que se refere à página de agradecimentos, apenas os nomes de familiares são evocados. Isto é, ao contrário da maioria dos pretendentes do símile-campo, Faife não homenageia nem se vincula a nenhum agente do universo literário legitimado. O livro tampouco contém prefácio ou posfácio. Há apenas uma pequena nota escrita pelo autor, na qual se anunciam, em prosa, as temáticas maiores do livro:

Tímido curso de águas domésticas suburbana o lustro urbano. Gente anti-municipal, sentenciada pelo simples delito de existir, esgueira-se pelos textos corcundando trouxas informais do comércio ilegal. As moscas em balbúrdia são borboletas colorindo frases. Não há dinheiro, diferencial que nos torna bandidos ou mendigos [...] Também há escarro, muito escarro contido, sem o ímpeto da revolta, pensamentos apenas, e um sopro oco expelido silenciosamente dos intestinos. (2010, p. 5)

“Sem o ímpeto da revolta”, característica dominante do símile-campo, Faife mergulha nas “águas domésticas” dos subúrbios, dessa “gente anti-municipal” que sobrevive e sobrevive como pode. Se excetuarmos os versos de Craveirinha (com quem Faife parece estabelecer uma indireta interlocução) e os contos de

Suleiman Cassamo (muitos deles ambientados no espaço suburbano), podemos inclusive afirmar, com certa margem de segurança, que poucos autores consagrados trabalharam com a mesma intensidade a geografia humana que Faife focaliza neste livro.

Poemas em sacos vazios que ficam de pé divide-se em três partes: “poemas em sacos vazios”, que privilegia o mundo dos vendedores informais; “dez abafos de uma p...”, que se centra nos universos privado e público da prostituta; “poema vazio e outras dores”, que, não se desvinculando das duas primeiras realidades, repensa de maneira mais geral a desigualdade entre o cimento e o caniço. Em todas elas, Faife estabelece um jogo de variações entre a língua e os abismos sociais. Isto é, a partir de pequenas alternâncias silábicas ou gramaticais, que põem em diálogo o significante e o significado, oferecendo ao poema uma musicalidade orgânica, Faife assinala as grandes contradições do meio urbano moçambicano.

É nessa linha que se situa, por exemplo, o poema “uns e outros”: “Uns sentam-se à mesa farta e tomam o pequeno almoço / Outros não se sentam, porque é pequeno, o almoço. / Uns, os que se sentam, sorvem. / Outros, os que não se sentam, servem. / Uns que se sentem. / Os outros sentem. / Claro está, uns e outros não se podem sentar à mesma mesa, pois são o contraponto uns dos outros [...] E dois pontos não podem simultaneamente ocupar o mesmo espaço. [...] o destino da refeição dos que se servem é manipulado pelos que servem, e o destino dos que servem é manipulado pelos que se servem. Como manipular o destino uns dos outros se estamos todos reféns do destino? / Uns não têm resposta. / Os outros não ripostam. / Uns têm mesa, outros têm chão. A mesa é farta, o chão é fértil. / À mesa farta sentam tramam e tomam. / Sob o chão fértil tremem e temem que lhes tomem” (2010, p. 87). Partindo de uma pesquisa sobre as potencialidades imagéticas e sonoras da língua, a poesia de Faife oferece ao leitor alguns dados sobre a crescente desigualdade social em Moçambique e confere, ao mesmo tempo, protagonismo às classes marginalizadas. Para além dos empregados domésticos, os vendedores, enquanto ícones do cotidiano, ocupam um lugar de destaque em seu imaginário literário. Com escassa presença na poesia moçambicana, tais figuras são, nos versos do autor, a face eloquente de uma realidade onde as finanças definem a agenda política. É nesse contexto que o vendedor pode apenas viver de restos, arquitetar formas de contrapoder e/ou incorrer no crime. Para além da diversidade de itinerários individuais, Faife parece querer chamar a atenção para uma perda específica na sociedade moçambicana atual: a reciprocidade.

Em qualquer relação interpessoal, a reciprocidade depende de uma base comum: a apreensão da dimensão “tempo”. O tempo dos vendedores de rua é

diferente, não por qualquer razão de natureza transcendental, mas pelo destino político e social que lhes coube em sorte. Tal destino os coloca numa posição intermédia, que se situa entre a natureza rastejante e as altas finanças: “o relógio da vendedeira / não tem ponteiros / é o fluxo estonteante / de compradores que vêm e vão / e o ângulo das penumbras / a moverem-se pelo chão / a ampulheta do sol inverte-se / no nascente e no poente / e marcas impulsos / que de tão eficientes / não lhe cabem no pulso” (2010, p. 16). Não pertencendo a nenhum dos horizontes da vida moderna (“nascente” e “poente”), desprovidos, portanto, da comunhão de uma das coordenadas de existência (o tempo), resta aos vendedores a tentativa de apropriação da outra coordenada (o espaço).

Os espaços que o autor desenha para os vendedores não exigem (nem demandam) um complemento retórico. É o caso dessa calçada, ocupada em toda sua extensão pelo solitário menino-vendedor: “lágrimas tempestuosas molham o chão / o comércio de rua está ensopado / o vento espirra / um puto funga torrencialmente / e constipa a calçada / está só e veste calças muito curtas / ou meias castanhas compridas / ... muito compridas” (2010, p. 29). É este lugar empestado pelo fungo da criança (que, como pode, negocia sua dignidade com as roupas simultaneamente curtas e compridas que possui), espaço descompensado pela ausência da tal reciprocidade, que força o menino a se tornar adulto antes do tempo: “menino sentado / a comerciar doces / sem autorização para prová-los / a cicatriz funda / da meninice no olhar / ainda é crosta / e dói / e sangra / ferida de morte / a infância amarga morre / o pequeno adulto amalgamado prova doce / e comete o primeiro roubo” (2010, p. 35). Sem revolta nem gritos de ordem, mas efetivo, Faife oferece-nos essa “modéstia porção de subúrbio encardindo o lustro urbano” (2010, p. 39), cenário de pessoas excluídas que, quando pisam o cimento, podem ser espezinhadas pelo movimento.

Ao refletir sobre o tempo descompassado e o espaço marginalizado, ambos em relação fraturada com um “centro” flutuante (neste caso, o do dinheiro), o autor demarca-se da “emoção” atemporal que recobre quase por completo o símile-campo. Seus versos chegam mesmo a confrontar esse universo: “quem dá afeto não se infeta?” (2010, p. 58). Por pressentir a violência simbólica que se esconde no *ethos* da doçura, Faife apoia-se no amargo: “ao sol / sem lirismo / florescem as palavras / empilhadas para o comércio / é poesia que vendo / música necessária / à algibeira / maestro sem pressa / desenho o ar / e espanto as moscas / com o aceno / tilinta a música / de moedas no bolso” (2010, p. 46). À ruptura com o imaginário da sensibilidade “amorosa” e “revoltada” se junta o rechaço à ideologia do “dom” artístico, também ela celebrada no símile-campo. Ambas as repulsas se fazem, como podemos notar na passagem citada, a um nível semântico e formal. Em cada série de elementos valorizados pela poesia

do símile-campo (“sol”, “lirismo” “palavras” / “poesia”, “música” / “maestro”, “desenho” / “aceno” / “música”), surge um contraponto desmistificador (“comércio” / “algibeira” / “moscas” / “moedas no bolso”). A ilustração da capa de seu livro sintetiza, pois, o projeto artístico e ideológico do jovem estreante. Nela, como já assinalamos, um (ou uma) jovem transporta, num carrinho de mão, o título do livro, anunciando implicitamente uma mensagem de natureza poética e política.

Como se não bastasse, em Faife, alguns elementos simbólicos ou culturais muito em voga no campo legitimado são também reavaliados. Por exemplo, a velhice deixa de ser apenas fonte de sabedoria: “velhos não são trapos / mas trajam farrapos / ... / o corpo pendurado nos ombros / verga ao peso do fardo dos anos / é a gravidade cínica que o convoca / a engravidar a terra com seu túmulo / ... / arrasta-se sem graça / cartão postal da desgraça / ... / esquecido o seguro de juventude / a vida não se reembolsa [...] a dignidade reformou-se com a idade / já não vende cigarros / pede esmola / ... / o abdômen é o recôncavo vazio dum prato / a mão pedinte é uma colher / a esmola é sua pensão de reforma / ... / a velhice não é um posto / é um imposto” (2010, p. 15). A capulana, por sua vez, já não realça com suas cores e texturas os contornos físicos e existenciais da mulher moçambicana. Ela é, aqui, unicamente depósito, o último dos esconderijos possíveis: “no norte da capulana / um nó providencial / é cofre seguro / o pano mãe / com que se enroupa / agasalha a receita do dia” (2010, p. 14). Já a acácia, habitualmente enquadrada como centro de beleza, ou então como referente de um celebrado saber coletivo – a raiz –, converte-se em cenário do íntimo, do marginal e do escatológico, em passarela de personagens secundárias da História: “os amantes / na discrição do escuro / encostam-se ao tronco / chilreiam seus pássaros famintos / e moram um no outro / depois vem o bêbado / mija e balbucia delírios / abraçado ao caule / escorrega tronco abaixo / e adormece de braguilha aberta / sobre o orvalho azedo da urina” (2010, p. 47). Por outro lado, se o “voo” costumava antes conotar a libertação das amarras poéticas e políticas, agora, com Faife, é associado também ao mendigo (esse “man digno”, 2010, p. 74) ou às larvas: “desfiar as ruas / engravatar o silêncio frio do deserto urbano / espiolhar fórmulas artesanais de existir / reciclar a vida com delicadeza de ave / colher bocados de relento / e edificar um ninho / com o bico / assim / como quem alimenta suas crias” (2010, p. 75); “milagre no bazar, insólito de tão banal: fruta gera vida, larvas! / da podridão os bichos bebês espreitam tímidos / ensaiam a vida, coreografia dócil de movimentos molares [...] enquanto a vida resplandece da podridão cadavérica do fruto / cogito a nossa condição: / para onde voar sem asas o corpo inquieto que nos pesa a alma? / ou somos ainda larvas na polpa deste mundo apodrecido?” (2010, p. 42). Finalmente, a “poesia líquida”, imagem que atualiza a natureza compósita da nação, devido ao permanente encontro

de culturas que sua paisagem favoreceu desde os primórdios da história, é, de certa forma, contraposta nos versos de Faife. E isto se dá porque o autor sugere a violência que também se deixa dimanar: “deixem o poema ser líquido / e escorrer pela borda da estrada / encontrar-me-ão caseiro / e de portas abertas / na sarjeta” (2010, p. 72).

Desmistificando a escrita profana e, conscientemente ou não, desafiando algumas formas celebradas no campo literário, Hélder Faife não se esquece de posicionar socialmente seu sujeito poético. Este, a certa altura, se pergunta pelo lugar que ocupa no palco do atropelamento social: “enquanto o mundo se ri dele / o homem crespo de cabelos / e liso nos bolsos / estende a mão pedinte / outro / liso de cabelos / e crespo na bolsa / cospe-lhe uma moeda / eu / descabelado / e mulato no bolso / serei liso ou crespo? / roto no cabelo / ou calvo nos bolsos?” (2010, p. 84). Também o universo da prostituta, temática cara a escritores do símile-campo e do campo literário, é repensado por Faife. Em alguns poemas, sobretudo aqueles que entrecruzam a exterioridade e a interioridade da prostituta, um diálogo com a poesia de Craveirinha ou com a fotografia de Ricardo Rangel parece estabelecer-se: “a rachadura no espelho / parte-me em duas / dispo lentamente a alma / deixo-a ileisa / do outro lado do reflexo” (2010, p. 52). Ao corpo da prostituta, isto é, a essa “repartição pública nocturna / expediente / para homens e moscas” (2010, p. 60), o jovem autor acrescenta novas simbologias: “corpo enrolado em outro / yin and yang / in and out / out put, in put / imputa-me / onde mais fundo me tocas: / na bolsa” (2010, p. 56). Nestes sete versos, a prostituta possui uma tripla função: materializa a dualidade, por ser o espaço onde coabitam duas forças opostas e complementares. Segundo a tradição do taoísmo, “yin” é o princípio feminino, da terra, da absorção, da escuridão e da passividade, “yan” sinaliza o outro lado, o masculino, do céu, da luz, da penetração, da atividade. Para além de convocar um conceito chinês para descrever o encontro entre a prostituta e o cliente (conceito que pode indiciar também uma presença crescente no país), interliga-o à conjunção em língua inglesa (“and”), a língua internacional dos negócios financeiros, do encontro desigual dos tempos neoliberais moçambicanos. A primeira função liga-se diretamente à segunda: a prostituta materializa a violência do hibridismo. O “out put, in put”, ou esse entrar e sair do corpo da prostituta, enquadra-se na mesma lógica do *entrar y salir* da modernidade, teorizada por Cornejo Polar (1997). Segundo o teórico peruano, o tom de celebração com que se aplica normalmente o conceito “hibridismo” pode facilmente transportar a análise ao equívoco. O engano consubstancia-se na insistente ideia de abertura e fusão de culturas e no esquecimento das contradições intrínsecas desse encontro (1997, p. 21). Finalmente, a terceira função: a prostituta pode encarnar o contrapoder.

O poema finaliza com o desprezo da trabalhadora ante a suposta força desses ilustres “estrangeiros”, que em seu corpo se esvaziam, a nível simbólico e material.

A temática do contrapoder não se limita, assim, àquele sentimento apaziguador e conservador de que o pobre é melhor do que o rico simplesmente porque é excluído. A “infrapolítica dos desvalidos” (Scott, 2003) é, em Faife, uma forma possível e legítima de luta: “tua voz vem comprar / pergunta receosa / quanto custa / solícito / dou-te os preços / inflacionados com astúcia / regateias mas não cedo / viras as costas mas regressas / após inspeccionar o mercado / resmungas mas compras / e eu espero paciente / pela imbecil distração / de outras presas” (2010, p. 37). Os marginalizados inscritos pelo autor não são, portanto, um mero instrumento de antiexotismo literário. Como bem detecta Jéssica Falconi, no único texto crítico, até à data, escrito sobre o autor, “a instância de denúncia da desumanização faz com que a poesia resista à retórica da idealização da pobreza” (2011, p. 63). Ainda segundo Jéssica Falconi:

As personagens e as dinâmicas relativas ao mundo do comércio informal são, de fato, representadas, em vários poemas, através de estratégias de imitação e apropriação dos códigos da economia e do trabalho “formais”, da lei e da administração, produzindo um efeito de subversão, que procura reatribuir, a estes sujeitos subalternos, o poder de resistência e de negociação da sua identidade social dentro do espaço da cidade e da nação. (2011, p. 62)

Deslocados no cimento moçambicano, os marginalizados de Hélder Faife exercitam um conjunto de estratégias cujas finalidades são variadas e complementares: a luta pela minimização da naturalização do poder e o combate pela sobrevivência.

Paralelamente a todos esses dados, o autor revela uma característica rara no *símile-campo*: o domínio da língua e da linguagem literária. O fato de ter crescido à volta de livros parece estar na origem desse diferencial. Em entrevista ao jornal moçambicano *Verdade*, Faife explica a influência familiar em sua trajetória:

Para começar tinha uma estante enorme de livros. Na altura não tínhamos um televisor, o meu pai morreu em ‘87. A decoração da sala sem um aparelho de televisão era mais para o rádio, gira-discos, cristaleira e, principalmente, uma estante de livros. A estante do meu pai era enorme, tinha muitos livros e eu conhecia os livros todos pela cor e pelos títulos. Por fim, acabei por ler grandes livros. Aprendi a ler com Jorge Amado, naquela altura, não entendia nada, mas sabia que era um bom livro, apesar de ter letras pequenas. Também lia os artigos do meu pai que ele recortava. (*Verdade*, 2010)

Nessa mesma entrevista, o escritor garante que seus textos e seus versos apenas pretendem “pegar em coisas corriqueiras e espremer poesia delas para ver se sai algo palpável” (2010). Faife esclarece ainda que este livro é o resultado de uma seleção de poemas escritos há alguns anos, mas que adormeciam na gaveta. Ao revê-los, encontrou um fio condutor: “Uma vez recolhi os meus poemas e procurei o que tinham de comum e vi que era o prazer de escrever” (*Verdade*, 2010). O fato de ter crescido num meio familiar que cultivava a leitura, aliado a uma prática de escrita que não dispensa a releitura e a seleção, são, em suma, condimentos decisivos para qualquer tentativa de aproximação ao universo literário.

3. Conclusão

O *boom* da edição em Moçambique não é capaz de mascarar um fosso de desigualdades: os desenvolvimentos da política cultural, quase sempre entregue a instituições privadas de Maputo, em pouco ou nada contribuem para o aumento das possibilidades reais de acesso e de apropriação dos fundamentos da literatura escrita nem das condições de produção social de leitores. O problema não é específico de Moçambique. Pelo contrário, é característico das sociedades de consumo, que, acumulando coisas (imagens, palavras, ideias, livros, concursos, eventos), banalizam seu significado. Dessa forma, em vez de se dirigir a uma igualdade efetiva, a propaganda “democratização cultural” acaba por perenizar uma demarcação entre a elite letrada e os aspirantes (de outras classes sociais), alimentando ilusões irrealistas e convidando a práticas autodidatas e irregulares.

Por outro lado, da mesma forma que a literatura autorizada se caracteriza pela heteronímia, a escrita do circuito secundário possui diversas facetas. O caso de Helder Faife é disso exemplo. Demonstrando um conhecimento profundo do *símile-campo* (cujo imaginário desconstrói) e do *campo* (onde sua escrita, em prosa ou em verso, necessariamente caberá), suplantando a capa superficial da língua e demarcando-se de exuberâncias retóricas ou de conteúdos inconsequentes (sem deixar, porém, de abalar pela língua e pelo enunciado), Faife é contundente em sua estreia, comprovando que, apesar das dificuldades materiais que recobrem a prática literária no país, algumas das novas vozes merecem a atenção da crítica especializada e o interesse de leitores e editores.

Referências bibliográficas

- Almada, J. V. (2009a). Amarildo Valeriano relança ‘Falas Impossíveis’ em Maputo. Entrevista a Amarildo Valeriano. Consultado a 11-07-2013 em <http://mozindico.blogspot.com.br/2009/03/amarildo-valeriano-relanca-falas.html>.

- Almada, J. V. (2009b). Quero fazer poesia de intervenção. Entrevista a Amárido Valeriano. Consultado a 11-07-2013 em <http://iphone.verdade.co.mz/cultura/871-queero-fazer-poesia-de-intervencao>.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2011a). *A economia das trocas simbólicas*. Trad. de Sérgio Miceli. 7 edição. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2011b). *Coisas ditas*. Trad. de Cássia R. Silveira & Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense.
- Can, N. (2013). Mediações interartísticas no campo literário moçambicano: o caso de 'Agarra-me o sol por trás (e outros escritos & melodias)', de Tânia Tomé. *Fronteiraz*, 10, 135-152.
- Castiano, J. & Ngoenha, S. (2013). *A Longa Marcha duma 'Educação para Todos' em Moçambique*. Maputo: Publiflix.
- Chirongo, D. (2012). *Nau Nyau e Outras Sinas*. Maputo: AEMO.
- Correia Mendes, L. (2010). *A Ilha de Todos*. Maputo: Texto Editores.
- Fabre, D., Soudière, M., Voisenat, C. (orgs.). (1997). *Par écrit: ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris: Les Editions de la MSH.
- Faife, H. (2010). *Poemas em sacos vazios que caem de pé*. Maputo: Edição de autor.
- Falconi, J. (2011). As margens da nação na poesia de Sangare Okapi e Helder Faife. *Mulemba*, 4, 57-64. Consultado a 02-03-2014 em http://setorlitafica.lettras.ufrj.br/mulemba/download/artigo_4_5.pdf.
- Gonçalves, P. (org.). (2010). *O Português Escrito por Estudantes Universitários. Descrição Linguística e estratégias didáticas*. Maputo: Texto Editores.
- Mammì, L. (2012). *O que resta. Arte e crítica da arte*. São Paulo : Companhia das Letras.
- Mendonça, F. (2008). Literaturas emergentes, identidades e cânone. In Ribeiro, M. C., Meneses, M. P. (orgs.), *Moçambique - das palavras escritas* (pp. 19-33). Porto: Afrontamento.
- Mosca, J. (2009). *Economicando*. Maputo: Alcance.
- Mosca, J. (2012). *Longo Caminho para a Cidadania*. Maputo: Alcance.
- Cornejo Polar, A. (1997). Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas. Apuntes. *Revista Iberoamericana*, LXIII, 180, 341-344.
- Poliak, C. F. (2006). *Aux frontières du champ littéraire: sociologie des écrivains amateurs*. Paris: Economica.
- Rocha, A. (2012). A Universidade e a sua função como instituição social. In Cruz e Silva, T., Teresa, Coelho, J. P. B., Souto, A. N. (orgs.), *Como Fazer*

- Ciências Sociais e Humanas em África. Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas* (pp. 145-156). Dakar: Codesria.
- Scott, J. C. (2003). *Los Dominados y el arte de la resistência*. Tafalla: Txalaparta.
- Serra, C. (2012). *Chaves das portas do social (Notas de reflexão e pesquisa)*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Tdm. *Jornal do Cliente* n.º55. (2010). “Vencedor do Concurso Literário laureado com dois prémios”. Consultado a 10-04-2014 em <http://www.tdm.mz/portdm/jornal/jc55.indd.pdf>.
- Valeriano, A. (2008). *falas impossíveis. conversazioni impossibili*. Maputo: União Nacional de Escritores.
- Verdade* (2010). Quem sai aos seus, não degenera. Entrevista a Hélder Faife, 07-11-2010. Consultado a 22-11-2013 em <http://www.verdade.co.mz/index.php/opiniao/vida-e-lazer/cultura/15247-quem-sai-aos-seus-nao-degenera>.

Vozes literárias da lusofonia: os intertextos de Rui Knopfli

MARIA DO CARMO CARDOSO MENDES

Universidade do Minho

“Sou uma daquelas criaturas que ninguém sabe onde situar. Ninguém sabe ao certo se sou português ou moçambicano, embora acreditem que sou um poeta de língua portuguesa. [...] Eu sei que sou de língua portuguesa, e os meus mestres são o Camões, o Pessoa, alguns contemporâneos, são as leituras do Herberto, do Alexandre O’Neill, do Sena e, depois, daquilo que a gente vai roubando das outras culturas.”

Rui Knopfli

1. Na obra poética do moçambicano Rui Knopfli (1932-1997) o diálogo com a literatura e a cultura ocidentais evidencia cruzamentos intertextuais que contribuem para a aproximação linguística, literária e cultural de povos e de territórios. Figuras e obras do cânone literário ocidental – Luís de Camões, William Shakespeare e Fernando Pessoa – ocupam um lugar privilegiado na sua vasta obra poética, desde a coletânea *O País dos Outros* (1959) até *O Monhé das Cobras* (1997). Tal aproximação a outras literaturas não significa, todavia, uma renúncia à sua própria condição de poeta moçambicano, que defende num texto escrito em Londres, publicado em 1989 na revista *Colóquio Letras* e intitulado “Carta para Moçambique”:

Devo confessar que nunca terei escrito um verso, ainda quando o roubo a Camões, ou colho a Shakespeare, em que Moçambique não esteja presente. Se digo Tamisa ou escrevo Avon, penso em Incomati e Limpopo, rios que emolduraram e glorificaram a minha infância, a minha formação, inicial e definitiva, desde uma Moamba longínqua [...]. Invoco o meu passado e a minha experiência, anteriores

ao conceito de nacionalismo, só tardiamente adquirido. O mundo da minha infância, seu imaginário mais fértil, construiu-se em redor do *Sítio do Picapau Amarelo* [...]. Meus mestres iniciáticos seriam, sem detrimento dos vinculatórios aedo camoniano e pessoano, Drummond e Bandeira, nossa leitura compulsiva, com os outros brasileiros empenhados, desde Jorge Amado e Lins do Rego ao enorme Graciliano Ramos, todos aproximados pelo denominador comum da língua.” (Knopfli, 1989, pp. 103 e 106)¹

Por outro lado, sendo certo que são os diálogos com as literaturas portuguesa, brasileira, francesa e anglo-saxónica que mais incisivamente mobilizam Knopfli, não devem de igual modo descurar-se relações com outras artes, como o cinema, a música (em particular o jazz) e a pintura (nomeadamente em alusões a Velasquez, Goya e El Greco).

Procurarei pôr em relevo os seguintes elementos: os mais relevantes intertextos literários da obra poética de Rui Knopfli; a importância desses intertextos nas coletâneas *O País dos Outros* (1959), *Reino Submarino* (1962), *Mangas Verdes com Sal* (1969) e *A Ilha de Próspero* (1972); os processos de apropriação e de revisão do cânone literário português, com particular relevo para a épica camoniana e a heteronímia pessoana; a intertextualidade recorrente da obra poética knopfliana como enriquecimento das literaturas de língua portuguesa.

O elevado número de intertextos presente na poesia knopfliana impõe uma restrição aos mais significativos, aqueles que, do meu ponto de vista, contribuem para estreitar os laços da lusofonia.

2. Logo na primeira secção da coletânea poética *O País dos Outros* se manifesta o valor concedido a escritores lusófonos. Na composição “Terra de Manuel Bandeira”, Knopfli evoca o mito de Pasárgada, esse lugar de evasão e de concretização de todos os sonhos imaginado pelo brasileiro em diversas composições da obra poética *Libertinagem* (1930). Bandeira transforma esse espaço da Pérsia antiga num mítico regresso à felicidade da infância e do desejo de experimentar sensações de plenitude. Desde o verso inicial, Knopfli reitera a ambição que perpassa nos textos de Bandeira: “Também eu quisera ir-me embora / pra Pasárgada, / Também eu quisera libertar-me / e viver essa vida gostosa / que se vive lá em Pasárgada” (Knopfli, 2003, p. 44). Mas enquanto no poeta brasileiro o desejo de fuga é absoluto, na poesia do moçambicano colide com vivências felizes do momento e a perspectiva de as perder: “Como deixar ao abandono o olhar / luminoso dessa mulher que eu

¹ Como assinala Pires Laranjeira (1995, p. 305), Knopfli assume na poesia “uma *hesitação de identidade* ou, talvez melhor, uma aguda consciência de divisão interior entre dois mundos, na medida em que o determinismo do grupo étnico lhe demarcava o lugar no território de Próspero (o senhor), mas sem perda de simpatia pela miséria e sofrimento dos outros”.

amo? / Quem responderá às inquietas / perguntas de minha filha pequena? / [...] / E os meus mortos e as doces recordações, / as conversas de café e os passeios no / entardecer fusco da cidade? / E o cinema todos os sábados, segurando / com força a mão de minha mulher?” (Knopfli, 2003, p. 44).

Os versos finais da composição mostram que os prazeres antevistos em Pasárgada não são suficientes para realizar o desejo de evasão, ao contrário do que acontece no intertexto de Bandeira. Knopfli conclui assim: “Por isso é que eu não fujo / dum vez, pra Pasárgada” (Knopfli, 2003, p. 44).

Na secção final da mesma coletânea, o poeta altera o título do célebre poema “Lisbon Revisited” do heterónimo pessoano com o propósito de homenagear Fernando Pessoa: o título escolhido, “Pessoa Revisited”, antecipa uma apreciação não tanto do poema pessoano quanto do escritor do Primeiro Modernismo, evocado na sua “miopia”, “bigode estreito do manga-de-alpaca” (Knopfli, 2003, p. 95). De facto, toda a composição de Knopfli é um encontro imaginário entre dois escritores, que o poeta moçambicano interpreta como um imperativo: “Alguma vez todos os poetas / se encontram contigo. / Mesmo os menores como eu” (Knopfli, 2003, p. 94).

Revisitar Pessoa significa analisar a colisão que Knopfli observa entre vida literária e vida profissional – “O teu génio desmedido / frustrava em ti / o burocrata para uso externo” (Knopfli, 2003, p. 95) – e realçar a dimensão da criação literária, numa singular apreciação dos seus heterónimos Álvaro de Campos e Ricardo Reis: o primeiro, “snob”; o segundo, de “frieza geométrica e longínqua” (Knopfli, 2003, p. 95).

No poema “Kaa Die Goeie Hoop” (incluído em *Mangas Verdes com Sal*), Knopfli evoca o criador de *Mensagem*. Trata-se de uma composição especialmente relevante na recriação da viagem marítima dos Portugueses, no período das Descobertas, e da simbologia das adversidades por eles sofridas, na alusão ao Mostrengo: “Verdes vinhas de entre dois oceanos, / na lança antártica da rosa-dos-ventos, / ao limite extremo do Cabo Fim. / Luxurioso, leito azul do Mostrengo // adormecido” (Knopfli, 2003, p. 337).

Em *Máquina de Areia* (1964), terceira coletânea poética de Knopfli, mantêm-se os diálogos com vozes da lusofonia: em primeiro lugar, numa citação paratextual da obra de Carlos Drummond de Andrade *Sentimento do Mundo*:

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.

.....

O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
Os homens presentes,
A vida presente (Knopfli, 2003, p. 169)

A citação peritextual serve uma estratégia de legitimação poética de vinculação à realidade do presente. De igual modo, a presença do texto do poeta brasileiro demonstra a relevância concedida ao tempo, um dos motivos literários mais relevantes da obra poética de Rui Knopfli. Os poemas incluídos nesta coletânea analisam os efeitos negativos do fluir temporal e revelam uma inquietação com a ideia de morte, traduzida em composições como “Certidão de óbito” e “Epitáfio”.

Cinco anos mais tarde, Knopfli publicaria a coletânea *Mangas Verdes com Sal* e nela evidenciaria a relevância que outorga a escritores portugueses, com destaque para Miguel Torga – evocado na composição “Ars Poética” como “Poeta de S. Martinho da Anta” (Knopfli, 2003, p. 191) – e Luís de Camões, qualificado como Épico, mas recuperado pela citação de uma composição lírica: “A ua moça de olhos verdes que o poeta tomara por azuis” (Knopfli, 2003, p. 197). A metamorfose revela um desejo de demonstrar que a cor dos olhos de uma mulher amada é um elemento irrisório no seu elogio. E o mesmo acontece com a cor da pele: o tom parodístico do poema não oculta uma rejeição explícita da discriminação racial nas relações amorosas:

Que importa? Verdes em ti,
 Reflectindo azul em meu olhar,
 Eles são apenas belos
 [...]
 Se o próprio Épico não discriminava,
 Não era discriminatório, digo,
 Em matéria de mulheres,
 Bastando-lhe,
 Independentemente da coloratura,
 Que fossem do sexo oposto
 (Dinamene não era escura?)
 Porque não haveremos de relegar
 Este pormenor à conta
 De liberdade metafórica (Knopfli, 2003, p. 197-8)

Mais significativa na recuperação de aspetos da biografia camoniana e na manifestação da ausência de reconhecimento dos seus compatriotas é a composição poética “Glosa de Camões”. Nela recupera Knopfli *topoi* que o poeta renascentista havia já confessado no derradeiro canto de *Os Lusíadas*. Procura insistir na ideia de que, muito embora a passagem do tempo tudo possa apagar – mesmo a memória de um poeta imortal como Camões –, a sua rememoração constituirá um momento de felicidade ou, como se lê na citação da canção camoniana, “de viver triste sou contente” (Knopfli, 2003, p. 334).

A coletânea em análise é particularmente relevante no que toca às relações dialógicas da obra poética de Rui Knopfli com escritores da lusofonia: o moçambicano confessa-se na poesia lírica “Contrição” herdeiro de Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Manuel da Fonseca, Miguel Torga, José Régio, Alexandre O’Neill, Augusto Gil, António Nobre, João de Deus, Herberto Helder, Jorge de Sena e Camões, para além de escritores de países não lusófonos.

O título da composição adianta um tom intimista através do qual o sujeito poético reconhece que “a letra indecisa dos meus versos” necessita de buscar em noites de vigília “palavras e seus modelos” (Knopfli, 2003, p. 210). O uso de diversos termos semanticamente próximos - “roubada”, “colhido”, “decalcado”, “furto”, “subtraio”, “pilho” - e a apropriação poética do lema de Robin Hood na expressão “roubar aos ricos para dar a este pobre, sou o Robin Hood dos Parnasos e das Pasárgadas” (Knopfli, 2003, p. 211) - demonstram uma assumida consciência da influência de escritores na sua construção poética.

O reconhecimento de heranças literárias marca de modo determinante a obra poética de Rui Knopfli². Torna-se também relevante, neste âmbito, o título do poema “Hereditariedade” e as influências que o sujeito poético identifica na sua própria construção literária: de poetas franceses como François Villon, Charles Baudelaire e Paul Verlaine; de escritores portugueses como Bocage, Pessoa e Manuel Laranjeira; do dramaturgo inglês William Shakespeare.

Se se atentar de seguida na coletânea poética de 1972, *A Ilha de Próspero*, forçoso será concluir que Rui Knopfli continua a insistir nos diálogos intertextuais entre a sua obra literária e escritores da lusofonia. Mantém tal presença a partir de referências em epígrafes: neste caso concreto, à obra de Jorge de Sena, *Peregrinatio ad Loca Infecta*, cujos versos iniciais são citados: “Eu sou eu mesmo a minha pátria. A pátria / de que escrevo é a língua em que por acaso de gerações / nasci” (Knopfli, 2003, p. 311).

A citação evoca o *topos* do semi-heterónimo pessoano Bernardo Soares - “A minha pátria é a língua portuguesa” - e reforça a relevância da língua portuguesa na construção literária de Rui Knopfli e na sua própria identidade como escritor da lusofonia. O mesmo Jorge de Sena viria a ser citado na epígrafe da coletânea *O Escriba Acorado* (1978): “Estava velho / e não havia / em Portugal espaço pra morrer-se” (Knopfli, 2003, p. 375). Esta citação pode ler-se como um desejo de aproximação biográfica do poeta moçambicano com

² Como assinala Fátima Monteiro (2003, p. 29), “As primeiras influências literárias propriamente ditas, segundo o mesmo Knopfli, vêm-lhe do neo-realismo português e do modernismo brasileiro (particularmente de Bandeira e Carlos Drummond de Andrade), assim como de Cesário Verde, Pessoa e Camões. Mas insiste que cedo se envolve, também, com a anglofonia, durante as suas idas à África do Sul. São essas ‘fugas’, como as designa, que lhe permitem a descoberta de Yeats, Wordsworth e Eliot”.

o escritor português: tal como este, também aquele sentiu que o seu país natal não legitimou o seu mérito literário.

De resto, é constante em Knopfli a preocupação com o reconhecimento literário. Tal inquietação é declaradamente expressa na epígrafe peritextual que abre a coletânea *O Corpo de Atena* (1984): aí, a citação dos versos camonianos “E sabeí que segundo o Amor tiverdes, / tereis o entendimento dos meus versos” (Knopfli, 2003, p. 425) manifesta aquela ambição, que o poeta renascentista quatro séculos antes confessara, de ver gratificado o seu labor poético, ao mesmo tempo que se conclui da existência de idêntico sofrimento diante da sua ausência. De facto, tal como no final de *Os Lusíadas* Camões lamentava a indiferença dos seus compatriotas – “venho / cantar a gente surda e endurecida. / O favor com que mais se acende o engenho / Não no dá a Pátria, não, que está metida / No gosto da cobiça e na rudeza / D’uma austera, apagada e vil tristeza” (Camões, 1989, p. 283) –, assim Knopfli sente com amargura que os seus detratores são inúmeros e o seu mérito literário não é autenticado.

Na sua derradeira coletânea poética, *O Monhé das Cobras*, publicada no ano em que viria a falecer, Rui Knopfli retoma essa vertente do dialogismo com as literaturas não africanas e, em particular, com dois escritores que marcam de modo indelével toda a sua criação poética: Camões, rememorado na composição “Cabo Camões” e William Shakespeare, recordado como criador da personagem de Yorick. Camões é evocado na sua vertente humana, assistindo-se assim no texto a uma contaminação entre o poeta renascentista e o modernista Fernando Pessoa. A cegueira do poeta gera um sentimento de proximidade emocional, que é intensificado pela alusão pessoana ao “guardador de rebanhos”.

3. As diversas influências literárias reconhecidas pelo próprio Rui Knopfli nas suas composições poéticas não iludem em momento algum a sua identidade como poeta da língua portuguesa. O próprio o diria de modo insistente:

Sou uma daquelas criaturas que ninguém sabe onde situar. [...] Eu sei que sou de Língua Portuguesa, e os meus mestres são o Camões, o Pessoa, alguns contemporâneos, são as leituras do Herberto, do Alexandre O’Neill, do Sena e, depois, daquilo que a gente vai roubando das outras culturas. (*apud* Monteiro, 2003, p. 13)

Na supra-referida “Carta para Moçambique”, Knopfli insiste na ideia de que o que deve ser preservado na identificação dos escritores – e na sua própria identidade como poeta moçambicano – é um denominador comum: a língua portuguesa. Tal declaração espelha-se inteiramente numa obra poética que aproxima países da lusofonia. Na verdade, a presença de intertextos literários alheios ao continente africano – com relevo para aqueles que constituem o

cânone literário ocidental, com Camões, Shakespeare e Pessoa – não significa uma renúncia à identidade poética como moçambicano, mas uma via de estreitamento dos laços da lusofonia. A obra de Rui Knopfli é, portanto, um espaço de diálogo entre as vozes da lusofonia.

Referências bibliográficas

- Camões, Luís Vaz de (1989). *Os Lusíadas*. Leitura, prefácio e notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Knopfli, Rui (1989). Carta para Moçambique. *Colóquio Letras*, 110-111, 99-107.
- Knopfli, Rui (2003). *Obra Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Laranjeira, José Luís Pires (1995). *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Monteiro, Fátima (2003). *O País dos Outros. A poesia de Rui Knopfli*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ideais oposicionistas e manifestações literárias do século XIX nos países africanos de Língua Portuguesa

DEBORA LEITE DAVID

Universidade de São Paulo / FAPESP

A imprensa como um veículo privilegiado à disseminação de um ideário de oposição, assim como de manifestações literárias, nas duas últimas décadas do século XIX, apresenta-nos um discurso, subjacente às suas colaborações, carregado de nativismo e de sentimentos de coletividade, implicando no esboço de um novo pertencimento, que inicia o afastamento da metrópole portuguesa. Essa geração oitocentista, os “velhos intelectuais” como são denominados em Angola, sugere, para além de uma postura independentista frente à realidade colonial, a circulação dessa imprensa nos espaços relativos aos países africanos de língua portuguesa, com a atuação ativa de seus colaboradores, como José de Fontes Pereira, Joaquim Dias Cordeiro da Matta e Alfredo de Aguiar, entre outros.

Estas iniciativas espelham a importância da imprensa e do jornalismo durante o século XIX nos países africanos de língua portuguesa, que tiveram acesso tardio a uma estrutura gráfica e editorial própria. O papel dos periódicos é extremamente relevante na formação das respectivas literaturas, como meio de difusão acessível aos novos escritores, inclusive dos almanaques como afirma Manuel Ferreira:

No entanto, para a formulação de uma correta idéia dos valores que povoam a última parte do século XIX e a primeira do século XX, em relação a qualquer desses países, é necessário ter em conta a colaboração dada aos almanaques, com especial atenção ao *Almanach de Lembranças (1851-1932)*, publicado em Lisboa, mas para onde convergiam muitos poetas africanos de língua portuguesa. (Ferreira, 1987, p. 35)

São numerosas as colaborações nos exemplares do *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro* que indicam uma leitura atenta do seu conteúdo, como também uma especial atenção aos escritores que por esse espaço editorial circulam. As dedicatórias, os poemas indicados como “imitação”, as epígrafes, sem contar as respostas e réplicas em relação, principalmente, a fatos históricos ou culturais, que algumas vezes são contestados. Nesse sentido, temos alguns exemplos em relação a Angola, principalmente. Destacamos no recorte temporal que adotamos, o diálogo constante entre Cordeiro da Matta e outros colaboradores, alguns de Angola, outros de Portugal, em relação a questões angolanas, especialmente históricas, como foi a polémica em torno da história da rainha Ginga nos anos de 1882, 1883 e 1884.

Compiladas as colaborações desse período (1878-1898), pudemos verificar que as mesmas podem ser indicadas a partir de cinco categorias que seriam a poesia, o *fait-divers*, a prosa etnográfica, a micronarrativa e a adivinha (charadas, enigmas e logogrifos). É de notar, no entanto, igual importância das citações e das interlocuções que encontramos nas palavras dos editores nas seções de “Prólogo” e de “Correspondência”. Nestas últimas notamos a revelação de uma diretriz editorial, e, principalmente, de um cuidado com a sua manutenção, como podemos ver no excerto a seguir destacado: “A.S. (Angola). – Ainda que a sua indicação seja a benefício d’essa parte da Africa, tão digna de uma boa sorte, parece ella envolver censura a uma authority, e como tal foge do nosso programa” (*Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, 1864, p. 32).

Além disso, notamos, outrossim, indícios de uma postura que não se distancia da postura colonial, que se poderia esperar de um periódico metropolitano, ainda que aberto a todas as comunidades de língua portuguesa, publicando, inclusive, textos em línguas de algumas “etnias africanas” ou em crioulo. Destacamos, nesse sentido, a resposta dos editores ao colaborador “Reparador africano”, em que se aponta “a índole que imprime nos corpos o calor africano”: “Ao leitor, que dominado pela índole que imprime nos corpos o calor africano, só mezes depois de lá chegar o *Almanach* de 1884, se lembrou de debicar n’uma das suas paginas, respondemos: - Escapou, sim senhor” (1885, p. 57).

Como elemento de leitura e fruição, ao mesmo tempo em que é instrumento de lazer e de informação, o *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro* é dirigido por seus editores com uma atenta seleção dos textos recebidos, evitando as participações marcadamente críticas e combativas de seus colaboradores, o que certamente traria à nossa colação um perfil mais completo dessa elite intelectual africana oitocentista que perscrutamos.

Colocamos, assim, algumas reflexões acerca da possibilidade de existência de um discurso protonacional que começaria a ser construído no final do século XIX da imprensa dos espaços de língua portuguesa do continente africano.

Desse modo, teríamos uma expressão política desses indivíduos na imprensa local, produzindo um discurso sobre o seu próprio lugar, a sua própria sociedade.

Podemos apontar no final do século XIX, um período de intensa atividade da imprensa com uma produção literária peculiar que nos chama a atenção e merece destaque no tocante às reflexões sobre uma primeira fase nacionalista ou protonacionalista em algumas das então chamadas províncias ultramarinas portuguesas do continente africano. Uma fase incipiente, mas que faz parte de um processo de invenção nacionalista que Gellner e Hobsbawm enfatizam como uma engenharia na formação das nações, em que o nacionalismo toma culturas preexistentes, as inventa ou mesmo as oblitera completamente para a consolidação de um Estado-nação (Cf. Hobsbawm, 2002, p. 19). Nessa perspectiva, cabe ressaltar que não são os Estados ou as nações que promovem o nacionalismo, mas sim o contrário. É a construção desse sentimento de pertença, a consolidação do nacionalismo, que levará ao surgimento da nação, e assim, do Estado-nação.

A partir da concepção de nação e Estado-nação na era do liberalismo burguês durante o século XIX, um dos critérios que permitiam a um povo ser classificado como nação era a existência de uma elite cultural estabelecida, que possuísse um vernáculo administrativo e literário escrito. Assim, a identificação nacional era muito mais linguística, ainda que a língua nacional fosse falada apenas por uma pequena minoria inserida na elite intelectual local. São relevantes, pois, à nossa perspectiva de pesquisa e análise na imprensa oitocentista, notadamente no *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, os laços e vocabulários políticos dessa elite que estava diretamente ou indiretamente ligada às esferas de poder (instituições políticas e administrativas), ocupando cargos públicos da administração colonial portuguesa, assim como de uma certa burguesia local. A atuação desses escritores / jornalistas amadores seria a responsável pelas tentativas de generalização, extensão e popularização desse sentimento de pertença à terra africana, além dos ideais separatistas em relação à metrópole portuguesa.

Entretanto, antes mesmo de rotularmos esse período como um pré-nacionalismo ou um protonacionalismo, não podemos nos esquecer de que a acepção do nacionalismo moderno requer a ligação com uma unidade de organização política territorial, e o parâmetro colonial não era contestado completamente naquele momento, haja vista que aquela elite, apesar de manter uma postura mais aguerrida, não estava ainda voltada a uma práxis de definitiva ruptura com a metrópole portuguesa (independência). Nesse sentido, encontramos algumas referências nas colaborações africanas do *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, entre estas, uma de direta e explícita relação com uma postura independentista angolana, em que Joaquim Cordeiro da Matta faz uma homenagem póstuma a José de Fontes Pereira:

Está de luto o jornalismo angolense! José de Fontes Pereira, o denotado propugnador dos interesses da sua pátria, o estrenuo separatista, já não existe! [...] Contristou-me immenso a morte d'este prestante angolense. Lamentei-a como se fosse a d'uma pessoa de minha família. (Mas o que são os nativos d'uma terra, senão uma só família?) (*Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, 1894, pp. 419-422)

Nas páginas do *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, Cordeiro da Matta ainda descreve extensamente as qualidades jornalísticas do homenageado, chamando-o de “fiel depositário das tradições da terra”:

Foi durante muitos annos um funcionario incansável, e como jornalista, no período de vinte e sete annos, foi correspondente d'alguns jornaes da metropole e collaborou em quase todos os jornaes que se publicaram na capital d'esta provincia. (*Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, 1894, pp. 419-422)

Os jornais que tiveram a sua colaboração foram *A Voz do Minho* (Valença), *O Campeão das Províncias* (Aveiro), *O Século* (Lisboa), todos da metrópole portuguesa, além dos jornais da região de Luanda como *Mercantil*, *Cruzeiro do Sul*, *Jornal de Loanda*, *Echo de Angola*, *O Futuro de Angola*, *Ultramar*, *Pharol do Povo*, *Imparcial*, *Arauto Africano* e *Desastre*.

Apesar de José de Fontes Pereira não aparecer entre os colaboradores do *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, trata-se de um jornalista extremamente ativo, cuja atuação questiona e problematiza a máquina colonialista portuguesa, destacando-se na imprensa em Angola, como também em Portugal. Nesse sentido, trazemos um excerto de um texto seu publicado no jornal *O Futuro d'Angola*, cujo título muito diz por si próprio, “A Independência d'Angola”:

[...]

Assim como respeitamos as suas glorias e os grandes homens que immortalizaram Portugal detestamos e regeitamos sua deleteria administração. Aceital-a tal qual a vemos hoje applicada nas colônias em geral sem protestar, seria um crime de lesa liberdade. A emancipação d'um povo tanto se pode fundar nas suas riquezas naturaes bem desenvolvidas, na vasta illustração de muitos dos seus concidadãos, como se [?]. E despotismo da nação que o detinha.

O Brazil que desenvolveu as suas riquezas naturaes á custa dos milhares de braços arrancados a esta provincia com a coadjuvação do governo da metropole; o Brazil para onde affluiu a imigração sempre crescente de Portugal e que teve no seu seio a corte, achou se em breve apto para proclamar a sua independência.

A Angola, a quem roubaram os braços, que lhe [estragaram?] os campos; a quem se negam escholas e tudo quanto pode concorrer para o seu engrandecimento, assiste o direito de [extinguir?] o jugo que o opprime e esphacela, e escolher quem, sem o subjugar o [proveja?] de toda a proteção para o seu desenvolvimento moral e intellectual.

Portugal dando o impulso ao florescimento de Brazil, deu-lhe tambem a liberdade. Portugal negando nos durante 400 annos esse mesmo impulso autorisa-nos a trabalhar pela nossa emancipação.

O proteccionismo não traz em si a idéa do jugo.

O Brazil quando se viu ultrajado pelo governo inglez, collocou os seus navios sob a proteção da bandeira da União Americana, que não exerceu pressão alguma sobre a sua protegida. E, no entanto, o Brazil é um império com 12 milhões de habitantes, rico, com um exercito disciplinado de 30 mil homens em tempo de paz, e mais de 200 mil em pé de guerra; e que conta uma esquadra de mais de 60 navios, sendo muitos de moderno sistema.

É mais justificável o nosso protectorado dado o caso que o pretendamos. Não temos capitães, a população não excede a 500 mil almas: o exercito compõe se de 2.500 praças (pelo orçamento) sem disciplina; esquadra não temos, nem commercio, nem agricultura, nem industria, nem instrucção, nem egrejas, nem religião, nem nada! Quão bem empregados não tem sido os quatro [séculos] da occupação e domínio portuguez em Angola!!!

(*O Futuro d'Angola*, 49, 21 out 1887, p. 1)

A crítica do defensor da independência de Angola, não se faz apenas à metrópole portuguesa, mas também ao Brasil. Se de um lado, a ex-colônia permanece como um modelo, para quem a metrópole contribuiu para que a sua emancipação fosse conquistada, de outro, também recebe críticas, haja vista que foi à custa da exploração perpetuada pela metrópole em Angola, que foi possível a independência brasileira. É de notar que a ideia de proteccionismo colocada por José de Fontes Pereira, não traz consigo o peso da exploração ou da dominação. O jornalista reclama outra forma de administração colonial, sem que haja o “crime de lesa liberdade”, o que traz a percepção de uma tolerância ao domínio colonial em razão da fragilidade estrutural de Angola, desprovida dos favorecimentos que a metrópole portuguesa proporcionou ao Brasil.

Este exemplo da colaboração de José de Fontes Pereira ao jornal *O Futuro d'Angola* demonstra as diferenças que podemos encontrar entre periódicos mais críticos em razão da sua direção e local de publicação e o *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, que mantinha um caráter de distanciamento das questões políticas coloniais e mesmo metropolitanas. No entanto, é possível inferir a postura de outros colaboradores do *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, que, como Cordeiro da Matta, intentavam outros meios de representação literária de um novo sujeito que começava a surgir no final do século XIX, e que não estava mais completamente ligado à metrópole. Alguns destes colaboradores como Campos Oliveira (Moçambique), Francisco Stockler (São Tomé) e Guilherme Dantas (Cabo Verde) afastaram de sua escrita os estereótipos perpetuados pelo

colonizador, muito embora aquela ainda permanecesse vinculada/engessada a um modelo de referências metropolitanas e ocidentais.

Notável, sem dúvida, é a atuação de Cordeiro da Matta que, como colaborador do *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, esteve presente em vários números desse periódico, entre os anos de 1879 e 1897. Com uma participação incansável, buscava reproduzir os caminhos necessários à construção de uma literatura pátria angolense. Destacamos, nesse sentido, um trecho da resenha ao seu livro *Delírios*, publicada no jornal *O Arauto Africano*, em que Mamede de Sant'Anna e Palma elogia o compatriota:

[...]

O mancebo a que me refiro é o meu dedicado amigo Joaquim Dias Cordeiro da Matta. Não cursou universidades, nunca esteve em collegio nenhum da Europa, nem em escola nenhuma de Loanda; e é por isso mesmo que tem jus ao elogio universal, á consideração dos seus contemporâneos, á estima dos seus patrícios e ao respeito dos homens illustrados; porque á força de muita [?] tem querido honrar o seu paiz, legando á posteridade o fructo da sua dedicação – uma obra primorosa, em fim.

[...]

E oxalá Deus vos torne mais feliz, para que um dia vosso nome figure nos lastros patrios.

(*O Arauto Africano*, 9, Loanda, 19 mai 1889, pp. 3-4)

Para além das dificuldades que uma língua comum inexistente à grande maioria pudesse causar, a escolha feita naquele momento foi a língua de prestígio em razão do poder exercido pelo colonizador. Toda a administração e a pouca e única escolarização realizada em língua portuguesa impingiam essa escolha, muito embora possamos encontrar em variados periódicos o uso do bilinguismo (Angola e Moçambique) ou da língua crioula (Cabo Verde, São Tomé e Guiné). A subversão da língua portuguesa, assim, passava pelas iniciativas de criação literária (poesia e pequenas narrativas) que traziam, em geral, a língua da etnia dominante local. (Exemplos: quimbundo em *Jornal de Loanda* e ronga em *O Africano*). No entanto, não encontramos um padrão de criação que se mantivesse ao longo das publicações consultadas.

No caso dos autores de Moçambique presentes no *Almanach de Lembranças Lu-so-Brasileiro*, é figura de destaque o poeta José Pedro da Silva Campos Oliveira, nascido na Ilha de Moçambique em 1847, e que viveu vários anos em Goa. Funcionário da administração e jornalista, esse autor também foi diretor do *Almanaque Popular* (1864-1866, Margão) e da *Revista Africana* (1885-1887, Ilha de Moçambique). Colaborou em numerosos periódicos como *O Progresso*, *Noticiário de Moçambique*, *Jornal de Moçambique*, *Ilustração Goana*, etc. Muito

embora seja considerado por alguns como o mais antigo escritor moçambicano, o “poeta d’África”, como o chamava Arthur Serrano, Campos Oliveira não foi além das qualidades poéticas inerentes às circunstâncias lírica e sentimental do Romantismo. Na sua obra, à exceção do poema “O pescador de Moçambique”, não parece haver qualquer traço de componentes socioculturais inerentes à realidade moçambicana, nem tampouco, questões afeitas à problematização do colonialismo português ou à reivindicação independentista.

Nessa perspectiva, é que seguem as considerações de José Capela em relação à imprensa moçambicana. Se de um lado temos uma considerável atividade jornalística desde a instalação do prelo oficial em 1854, como se verifica do *Catálogo dos Periódicos e Principais Seriados de Moçambique*, de Ilídio Rocha, de outro lado, é incontestável que o primeiro periódico de perfil africano, como aponta José Capela, será fundado somente em 1908 pelos irmãos Albasini. E Capela vai além, em relação aos numerosos periódicos que surgiram na segunda metade do século XIX, não apenas na capital Ilha de Moçambique, como também em outras cidades como Inhambane e Quelimane:

Outros títulos apelando para a africanidade nada representam mais do que um mimetismo. [...] A publicação é africana porque é moçambicana pela naturalidade e pela paternalidade, mas nem a estética que a caracteriza nem os objectivos que persegue se fundamentam em raízes africanas. (Capela, 1996, p. 15)

Entretanto, verificamos que Campos Oliveira não estava completamente alheio às questões africanas se cotejarmos algumas colaborações oriundas de Moçambique ao *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro* e a outras publicações do mesmo período. É o caso da produção literária de Arthur Serrano, reunida no livro de poesia *Sons orientaes*, publicado pela Imprensa Nacional em Maputo no ano de 1891, cujos poemas já haviam sido publicados em alguns jornais e no *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*. Um deles, publicado no *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro para o ano de 1886*, no seu Suplemento, e que tem por título “O Selvagem” (pp. 95-96), traz uma importante perspectiva em relação a este autor que também assinava como Arthur S. Rano, ou simplesmente, S. Rano, de Quelimane. Nesse sentido, destacamos, do referido poema, os versos que seguem:

[...]
 A noite é funda e triste: [...]
 [...]
 A branca e fresca brisa [...]
 [...]
 Do preto na palhota ha lenha ainda accessa;
 Os fumbas, sobre o chão, estiram corpos nús,

E os filhos seus, boçães, dormindo, que tristeza!
 Com pretas imbecis em cima de bambus.
 [...]

O poema dedicado a Lucio Velloso da Rocha, um negociante de Quelimane, traz uma terrível descrição dos moçambicanos, absolutamente eivada do olhar colonizador com todos os estereótipos possíveis, e assim segue por quatro estrofes (oitavas). Por essa razão, não nos espanta ao consultar as notas ao final do livro *Sons orientaes*, encontrar a seguinte explicação do seu autor:

AOS QUE LERAM

Quizemos fazer um livro puramente africano, mas não podémos conseguil-o tão absolutamente como desejavamos. Versos unicamente feitos em Africa, e impressos em typographia africana, são elles; mas ambicionavamos que fossem prefaciados por um poeta d'África.

Pedimos essa distincção ao único poeta que possuímos, a José Pedro da Silva Campos Oliveira, mas operou mais n'elle a influencia da raça e do clima, do que o nosso desejo, e nós vimo-nos privados do prazer de sermos apresentados por um homem de letras tão justamente apreciado.

Sabemos em demasia que a apresentação envergonhava o nosso poeta; mas tambem pensâmos que não era demais o sermos encaminhados, d'olhos vendados como vamos, por quem via tão bem e com tanta lucidez. Aos cegos faz-se sempre a esmola d'um bordão ou d'um braço onde se encoste, e o poeta foi duramente impellido por influencias proprias a deixar-nos cahir no pelago onde cahimos, sem pensar que, chegando vivos ao fim da ingreme ladeira, havíamos de dizer bem alto quanto fora deshumanitario e falto de caridade.

Mas, como temos a coragem para marchar sósinhos, ahi vamos caminhando por mãos amigas, crentes de que, sendo castigados, teremos sómente a soffrer nos fogos da indignação um auto de fé que nos fará desaparecer sem nos maguar. Doêr-nos-iam as labaredas se fossemos tão presumidos que podessemos, quando muito, pensar em ser classificados na ordem dos que sabem fazer poesia. (Serrano, 1891, pp. 91-92)

Para além do citado poema “O pescador de Moçambique”, de Campos Oliveira, esta observação de Arthur Serrano somada a outros trechos já encontrados de autoria do “poeta d'África”, permite-nos relativizar a apreciação de José Capela, que retira da figura de Campos Oliveira uma postura pela africanidade. O poema “O pescador de Moçambique”, nesse sentido, é exemplar:

Eu nasci em Moçambique,
 de paes humildes provim,
 a côr negra que elles tinham
 é a côr que tenho em mim;
 sou pescador desde a infancia

e no mar sempre voguei,
a pesca me dá sustento,
nunca outro mister busquei.

Antes que o sol se levante
eis que junto á praia estou;
se ao repouso marco as horas,
á preguiça não as dou;
em fragil casquinha leve,
sempre longe do meu lar,
ando entregue ao vento e ás ondas
sem a morte receiar.

Ter continuo a vida em risco
é triste coisa, não é?
mas do mar não teme as iras
quem em Deus depõe a fé!
É singela a recompensa
da vida custosa assim!
mas se a fome não me mata,
que me importa o resto a mim?

Vou da Cabaceira ás praias,
deixo perto Mussuril,
trage embora o céu de escuro
ou todo seja d´anil;
de Lumbo visito as aguas
a assim vou até Sancul,
chego depois ao mar alto,
sobre o norte, ou ruja o sul.

Morre o sol? termino a lida
para um pouco repouisar,
e ao pé da mulher que estimo
ledas horas ir passar:
da mulher doces caricias
tambem quer o pescador,
pois d´esta vida os pezares
faz quase esquecer o amor!

Sou pescador desde a infancia
a no mar sempre voguei,
a pesca me dá sustento,
nunca outro mister busquei;

e em quanto tiver os braços
 a pá e a casquinha ali,
 viverei sempre contente
 n'este lidar que escolhi.

Trata-se de um poema de seis estrofes construído em versos de redondilha maior (oito sílabas), que é considerado o mais usado e mais popular das línguas portuguesa e espanhola. Neste caso, o “eu poético” faz questão de marcar logo no início do poema o seu local de origem, “nasci em Moçambique”, a sua condição social, “de paes humildes provim”, e a sua cor, negra, para só então, dizer que é um pescador. Importante exemplo este, que demonstra a importância do lugar de onde fala para este “sujeito poético”. O locus de enunciação se sobrepõe a todas as outras características desse sujeito, inclusive a sua cor. Destaca-se, também, o perfil desse pescador que se levanta antes mesmo do sol e conta as horas do repouso, mas não as dá à preguiça, como crítica ao estereótipo da preguiça nos trópicos. Ainda que não haja uma problematização formal ou uma nova representação dos valores culturais moçambicanos, percebe-se uma postura do poeta que se alinha à preocupação em resgatar esses valores africanos, ao contrapor qualidades à descrição sempre pejorativa da figura do negro, por exemplo, para além da presença constante da terra moçambicana como lugar de pertencimento.

Destacamos, nesse passo, outro poema de Campos Oliveira, com traços nativistas, e que foi publicado no jornal *Africa Oriental* também no ano de 1878, intitulado “A Moçambique”:

Como é bello Moçambique,
 Como nos encanta a vista!
 A lembrança nos contrista
 De que tão longe nos fique;
 [...]
 Seus magestosos palmares
 São iguaes aos asianos:
 Não parecem africanos
 Seus salutiferos ares!
 [...]
 E do preto a maior parte,
 A esmerada educação
 Nos eleva o coração...
 [...]
 Só a digo a realidade
 Quando sem mentira fallo;
 E creio que a duvidal-o

Não se atreve esta cidade!
 Aqui há quanto se diz
 Que faz sorrir um paiz!
 [...]

E tambem temos teatro...
 Não só um, mas trez ou quatro!

 Que fallece a Moçambique
 Do que póde desejar?
 Tem febres para animar...
 Que o tempo a não modifique.
 Temos mais n´este paiz
 Que na corte de Pariz!...

 Cá ninguém dorme accordado,
 Nem deitado se fatiga:
 Diz-se nova a rapariga,
 E militar o soldado.
 Quem se queima sofre dor,
 Quem ama sente amor.

 Sua sempre quem transpira
 Quem scorrega ás vezes cae:
 Quem é órfão não tem pae
 Quem tem fol´go respira
 O negro tambem é povo,
 Quem é velho já foi novo.
 [...]

Com o verso “Como é bello Moçambique”, o poeta inaugura o elogio à terra moçambicana, prosseguindo com a citação dos “magestosos palmares”, que são iguais aos “asianos”, indicando curiosamente uma referência que remete ao poema “A minha terra”, de José da Silva Maia Ferreira (Angola), e ao poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias (Brasil). Caracteriza, entretanto, a terra moçambicana, a sua intimidade com o Índico, ao destacar o parentesco asiático. Como no poema anterior, o poeta eleva a terra africana, que nada teria a dever às metrópoles europeias: “Temos mais n´este paiz / Que na corte de Pariz!...”. E também repisa a recusa da homogeneização colonizadora ao afirmar: “Cá ninguém dorme accordado, / Nem deitado se fatiga...”. A lírica camoniana não é esquecida ao contrapor as concepções amorosas do bardo português e as paixões africanas: “Quem se queima sofre dor, / Quem ama sente amor”. Para

enfim, declarar peremptoriamente: “O negro também é povo...”, numa postura explicitamente crítica à organização social colonialista.

Desta forma, temos nessa geração oitocentista, um tímido começo, mas latente, de uma tomada de consciência, em que os escritores estudados procuravam uma maneira própria de representação, iniciativa necessária ao êxito na produção de uma literatura própria. A circulação de colaboradores na fundação e direção de periódicos em diversos espaços da língua portuguesa está representada por exemplos curiosos como o de Alfredo de Aguiar, que além de colaborador no *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, onde publicou poemas que dialogavam diretamente com outros poetas angolanos (Cordeiro da Matta e Eduardo Neves), fundou e dirigiu periódicos em Moçambique, como *O Clamor Africano* (1892-1894), *A Lucta* (1892) e *Gazeta do Sul* (1889). Ou mesmo Campos Oliveira, que também dirigiu periódicos como a *Revista Africana* (1881). Integrantes de uma elite intelectual atuante em periódicos locais, censurados e fechados pelo governo da província ultramarina, mas que mantinham uma presença constante em periódicos metropolitanos como o *Almanach de Lembranças Luso-Brasileiro*, veículo de imprensa intercontinental que permitia o trânsito de ideias e valores culturais locais, aproximando, de certa maneira, os países de língua portuguesa no século XIX.

Referências bibliográficas

Africa Oriental, 1878.

Novo Almanach de Lembranças Luso-Brazileiro. (1878-1898). Lisboa: Lallement Frères / António Pereira.

O Arauto Africano 9, Loanda, 1889.

O Futuro d'Angola, Loanda, 1882-1894.

Andrade, M. P. (1998). *Origens do Nacionalismo Africano*. Lisboa: D. Quixote.

Capela, J. (1996). A Imprensa de Moçambique até à Independência. In Ribeiro, F., Sopa, A., *140 Anos de Imprensa em Moçambique*. Maputo: AMOLP.

Ferreira, M. (1987). *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. São Paulo: Ática.

Garmes, H. (2007). Literatura e Imprensa nas Colônias Portuguesas no Século XIX. In Bueno, A. F., Fernandes, A. G., Garmes, H., Oliveira, P. M., *Literatura Portuguesa: História, Memórias e Perspectivas*. São Paulo: Alameda.

Hobsbawm, E. J. (2002). *Nações e Nacionalismos desde 1780: Programa, Mito e Realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Moser, G. M. (1993). *Almanach de Lembranças (1854-1932)*. Linda-a-Velha: ALAC.

Serrano, A. (1891). *Sons Orientaes*. Moçambique: Imprensa Nacional.

A Escravidão em *Os Escravos*, de Castro Alves¹

CAIO CESAR ESTEVES DE SOUZA
Universidade de São Paulo

A João Adolfo Hansen¹

Dedicar-se à leitura de Castro Alves no século XXI pode soar como uma atitude um tanto estranha e até um pouco *hipster*, quando pensamos em todos os grandes poetas brasileiros que vieram depois dele, como Cruz e Souza, Manuel Bandeira, Drummond, Cecília Meireles etc. O interesse que a sua poesia pode despertar hoje se justifica mais pelo conhecimento de conjunturas históricas do Segundo Reinado que pelo interesse estético propriamente dito. Mário de Andrade já afirmava ser “bem desagradável a tarefa [...] de estudar Castro Alves em face do nosso tempo” (Andrade, 1974, p. 109), e isso em 1939². Em 2013, essa tarefa se mostra ainda mais improvável, pelo simples fato de que o modo como seus poemas se constroem “provavelmente é considerado *kitsch* pelo leitor habituado à segura crítica da velha e boa poesia moderna”, como diz João Adolfo Hansen (1993, p. 1). As hipérboles constantes, os versos gesticulantes e a sensação de um eu poético que se descabela perante uma plateia extasiada acabam, de fato, entediando o leitor atual. Porém, uma leitura um pouco mais detida de sua poesia certamente encontrará nela trechos belos e de uma importância histórica dificilmente igualada por outros poetas brasileiros.

¹ Este ensaio é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada na área de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, sob orientação do Prof. Dr. João Adolfo Hansen e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

² O texto foi escrito e proferido como conferência em 1939, mas reunido em coletânea em 1974.

O lugar-comum que cerca a poesia de Castro Alves costuma ver *Espumas Flutuantes* como um livro de poemas líricos; *Gonzaga ou A Revolução de Minas*, uma obra dramática; e todos os demais poemas entrariam na noção de “epopeias nacionais”, expressão amplamente utilizada e quase nunca definida em sua especificidade no período abordado. Essa tripartição dos gêneros poéticos mostra-se muito difícil de se sustentar, em especial no caso aqui abordado: em *Espumas Flutuantes*, há poemas como “O Fantasma e A Canção”, que são fundamentalmente dramáticos:

-Senhor, minha casa é pobre...
 Ide bater a um solar!
 - De lá venho... O Rei-fantasma
 Baniram do próprio lar. (Alves, 2004, p. 95);

n’*Os Escravos*, encontramos trechos essencialmente líricos, como podemos ver no poema “Canção do Violeiro”:

Ela foi-se ao pôr da tarde
 Como as gaivotas do rio.
 Como os orvalhos que descem
 Da noite num beijo frio,
 O cauã canta bem triste
 Mais triste é meu coração. (Alves, 2004, p. 256);

e, em relação a *Gonzaga*, Machado de Assis já dizia que faltava ao poeta aprender a “separar completamente a língua lírica da língua dramática” (Assis, In Alves, 2004, p. 795) e que essa capacidade seria adquirida com o tempo. Para uma consideração sumária dessas questões sobre os gêneros, que é a única forma possível de abordá-las neste ensaio, parece ser relevante pensarmos no “Prefácio” de *Cromwell*, de Victor Hugo.

O francês, nesse prefácio muito lido e sempre muito polêmico, apresenta duas ideias que são fundamentais para pensarmos a poesia de Castro Alves. A primeira delas é a sua teoria sobre as três idades do mundo e, conseqüentemente, da poesia. Para ele, o mundo teria passado por três estágios fundamentais: o primitivo, o antigo e o moderno. O primeiro liga-se à época do homem que começa a ter seu contato com a natureza e a admirar a sua perfeição nos detalhes, mas também nos grandes territórios. O tempo antigo é aquele em que o homem começa a ter já uma história e a buscar formas de solenizá-la. O último, por fim, se dá quando o homem assume um compromisso maior com a verdade, e busca pintar a vida como ela é. “Os tempos primitivos são líricos, os tempos antigos são épicos, os tempos modernos são dramáticos” (Hugo, 2007, p. 37).

Para além de todos os problemas que essa noção possa apresentar – e de fato não são poucos os problemas, e a falta de relação dessas ideias com as representações artísticas que nos chegaram de outros tempos não é menor – o que podemos notar é uma crença na atualidade do gênero dramático, que retrataria o homem em vez dos colossos da ode, ou dos gigantes da epopeia. O drama teria em si a lírica e a épica, subvertendo-as:

Assim, [...] compararíamos a poesia lírica primitiva a um lago tranquilo que reflete as nuvens e as estrelas do céu; a epopeia é o rio que dele provém e que corre, refletindo suas margens, florestas, campos e cidades, para lançar-se no oceano do drama. Enfim, como o lago, o drama reflete o céu; como o rio, reflete suas margens; mas só tem abismos e tempestades. (Hugo, 2007, p. 40)

Além disso, temos uma ideia que, no fundo, são duas e marcam profundamente a concepção de Victor Hugo de poesia e, também, a de Castro Alves: a da ausência de regras e modelos, que pressupõe a existência de um gênio poético. Hugo afirma que “não há regras nem modelos; ou antes, não há outras regras senão as leis gerais da natureza que plainam sobre toda a arte, e as leis especiais que, para cada composição, resultam das condições de existência próprias para cada assunto” (Hugo, 2007, p. 57). Sobre os problemas que surgissem na composição de obras sem modelos e regras pré-determinados, Victor Hugo afirma que “cabe ao gênio resolvê-los, não às poéticas evitá-los” (2007, p. 50), “A arte dá asas e não muletas” (2007, p. 56).

Sendo assim, o poeta considerado moderno nessa concepção é aquele que produz obras essencialmente dramáticas, que contém em si a lírica e a épica, sem precisar do apoio de regras e modelos pré-determinados. Esse poeta encontra a sua melhor definição na imagem do poeta-vate, que age por meio da ausência da forma, porque essa é limitação do conteúdo infinito e ilimitável que sua alma teria para expressar. Hansen nos mostra que esse

imaginário do gênio apagava, por assim dizer, a dupla funcionalidade do discurso: a obra como produto simbólico que visa determinado efeito imaginário por meio de procedimentos retóricos, técnicos; a obra como mercadoria concorrendo com outras no mercado dos sentimentos originais [...] No consumo, o poema romântico aparece como ficção retórica da existência de uma não-retórica. (Hansen, 1993, pp. 2-3)

Se pensarmos nas imagens do senso-comum empregadas no primeiro parágrafo deste ensaio, certamente notaremos que Castro Alves produz seus poemas com esses pensamentos em vista. O eu poético parece estar sempre diante de uma plateia em seus poemas, seja descabelando-se indignado com a

barbárie da escravidão, seja chorando o amor que não volta mais. De qualquer forma, a sensação que passa é a de que o seu discurso brota de seu ser por um processo quase divino e que os versos são as formas naturais e não trabalhadas retoricamente – portanto, informais – pelas quais o conteúdo se exprime. Seus poemas são construídos principalmente em forma de diálogos, seja entre o eu que fala e a plateia que o ouve – como notamos em um trecho memorável de “Tragédia no Lar”:

Leitor, se não tens desprezo
De vir descer às senzalas,
Trocar tapetes e salas
Por um alcouce cruel,
Vem comigo, mas... cuidado...
Que o teu vestido bordado
Não fique no chão manchado,
No chão do imundo bordel. (Alves, 2004, p. 232) –,

seja entre ele e Deus:

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus... (Alves, 2004, p. 281),

entre o “eu” poético e o escravocrata tirano

Maldição sobre vós, tribuno falso!
Rei, que julgais que o negro cadafalso
É dos tronos o irmão!
Bardo, que a lira prostituis na orgia
– Eunuco incensador da tirania –
Sobre ti maldição! (Alves, 2004, p. 226)

ou entre esse mesmo “eu” e os negros que sofrem

Ó, Mãe do Cativo! que alegre balanças
A rede que ataste nos galhos da selva!
Melhor tu farias se à pobre criança
Cavasses a cova por baixo da relva. (Alves, 2004, p. 264)

Assim, sua estrutura é essencialmente dramática, tanto nos versos de *Espumas Flutuantes*, quanto nos d’ *Os Escravos*, sem deixar, no entanto, de conter características da lírica e da épica, seguindo a concepção de Victor Hugo abordada acima.

Acompanhando a dramaticidade inerente à sua poesia, podemos apontar uma característica muito marcante e fundamental em sua leitura: a visualidade. Castro Alves se mostra um poeta que apreende o mundo pelos olhos e, se o expressa por meio de gritos, é apenas para facilitar a apreensão visual dele nas cores pretendidas por parte do leitor. A visualidade é tão marcante que o poeta chega até mesmo a espacializar o tempo e os sons para que eles sejam mais facilmente visíveis, como podemos notar nesses dois trechos, de “O Século” e “Ao Romper D’Alva”, respectivamente:

O Séc’lo é grande... No espaço
Há um drama de treva e luz. [...]
Pra nós o vento da esp’rança
Traz o pólen do porvir (Alves, 2004, p. 211)

Oh! Deus! Não ouves dentre a imensa orquestra
Que a natureza virgem manda em festa
Soberba, senhoril,
Um grito que soluça aflito, vivo,
O retinir dos ferros do cativo
Um som discorde e vil? (Alves, 2004, p. 216)

Recorrer à visualidade é muito útil retoricamente para o sucesso de seus poemas, se considerarmos que sua situação ideal de *performance* é a declamação pública para uma plateia. A utilização desenfreada de imagens, por um lado, cansa o leitor – em especial o atual – mas, por outro, permite ao espectador uma compreensão mais direta das ideias que ali são expostas. Ao poeta, esse recurso também é muito útil para induzir diretamente o seu ouvinte a uma euforização de uma personagem em detrimento de outra por meio da utilização (ou tentativa de utilização) das categorias estéticas do sublime e do grotesco na composição dessas imagens. O grotesco é empregado principalmente para ressaltar a repulsa que a escravidão deve causar no leitor:

No entanto inda há muita noite
No mapa da criação.
sangra o abutre – tirano
Muito cadáver – nação. (Alves, 2004, p. 212).

Esse grotesco, além de causar repulsa, pretende se aproximar do terrível, como notamos no trecho seguinte:

O quadro é negro. Que os fracos
Recuem cheios de horror. (Alves, 2004, p. 213).

A função dessa aproximação é, principalmente, ressaltar a importância e a valentia sublimes dos que lutam contra essa opressão:

A nós, herdeiros dos Gracos,
Traz a desgraça – valor!
Lutai... [...] (Alves, 2004, p. 213)

Assim, a forte presença do drama e da visualidade certamente se configura como marca fundamental da poesia de Castro Alves, facilmente entendida quando pensamos na sua principal situação de *performance*. Essas características quase sempre são empregadas enquanto recursos formais que geram o já dito efeito de informalidade, para trabalhar a *tópica* da liberdade, construída ora como presença, ora como ausência. É a união desses três pontos gerais e aparentemente óbvios que nos permite pensar a questão da escravidão n’*Os Escravos* – ou no *Poema dos Escravos*, como preferia o autor – sem reduzi-la a lugares-comuns já muito perpetuados pela crítica.

Pensar a escravidão nesses poemas essencialmente dramáticos é pensar categorias que dialogam entre si para formar a visão que os poemas criam desse tema. Refletir sobre essas categorias, num conjunto de poemas tão fortemente marcado pela visualidade, implica considerar as suas figurações nesse *corpus*. Como escravidão é um processo, e não um dado estático; uma situação de barbárie e não uma condição de existência, pensá-la significa pensar as figurações do negro e do branco nos poemas desse livro e, por fim, relacioná-las, já que “escravidão” é um conceito essencialmente relacional.

As figurações do negro são definitivamente mais complexas de se pensar nesses poemas que as do branco, porque são muito abundantes, mas, além disso, porque parecem resistir a qualquer definição binária que se proponha (o que é no mínimo curioso, tratando-se de um poeta romântico tão afeito às antíteses e ao pensamento binário). Talvez por isso boa parte da crítica se dedique apenas a apontar uma característica de determinado tipo de figuração do negro e transformar essa particularidade em universalidade, produzindo ideologia. Antonio Candido afirma que

Castro Alves se tornou o poeta por excelência do escravo ao lhe dar, não só um brado de revolta, mas uma atmosfera de dignidade lírica, em que os seus sentimentos podiam encontrar amparo; ao garantir à sua dor, ao seu amor, a categoria reservada aos do branco, ou do índio literário. (Candido, 2009, p. 592)

Se, por um lado, essas afirmações se mostram em grande parte verdadeiras, por outro, elas se mostram muito pouco úteis para pensar a posição do negro nessa poesia. Trata-se de um grande guarda-chuva interpretativo que, se abrange

diversos pontos da questão, não os apresenta como diversos de fato, mas como organicamente ligados numa unidade que, na verdade, não existe.

Por meio de uma leitura atenta dos poemas, buscando todos os trechos em que o negro aparece, é possível notar algumas constantes e, ao mesmo tempo, algumas ausências de coesão que não nos permitem falar em figuração do negro, mas apenas em figurações dele. Essas figurações parecem se ligar de forma bem interessante ao espaço em que elas se dão, mostrando mais uma vez a função fundamental da visualidade nessa poesia. De forma esquemática, podemos destacar cinco lugares e, por consequência, cinco figurações possíveis do negro n’*Os Escravos*: 1. O negro na África antes do contato com o colonizador; 2. O negro já escravizado, marchando pelos desertos; 3. A senzala; 4. O negro imerso no que podemos chamar de “mundo colonizador”; e 5. O negro às margens.

É evidente que ocorrem diálogos entre essas partes, e que até mesmo dentro desses espaços teremos diferentes formas de figuração; porém, essa divisão parece ser bastante útil para começarmos a compreender como o negro é visto nessa leitura romântica.

Não temos nesse *corpus* um poema que se dedique inteiramente a recriar o negro livre na África anterior à escravidão europeia. Só podemos encontrar esse tipo de figuração em trechos de alguns poemas – também escassos, mas muito significativos. O primeiro deles se dá numa obra riquíssima para este estudo, embora esteticamente não seja das melhores do poeta: “A Canção do Africano”. Nela, encontraremos duas questões que nos interessarão mais à frente, mas neste ponto o que realmente chama a atenção é a canção propriamente dita, e não a situação em que é executada.

O sol lá faz tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
er de tarde a *papa-ceia!*

Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui só por dinheiro. (Alves, 2004, p. 220)

No trecho acima podemos notar que, embora a canção crie um espaço (o “lá”) exótico, ideal e romântico, não é apenas o espaço que ela cria, mas também a gente que o habita. Trata-se de uma terra grande e livre, de um povo igualmente grande e livre. Não notamos nenhuma referência ao sofrimento, à escravidão ou a qualquer sentimento disfórico. O calor do sol que deixa a terra em brasa é belo e acaba por exaltar a força do povo que vive nela tão alegremente.

Esse trecho nos permite ver uma oposição muito cara aos românticos em geral e a Castro Alves em particular: aquela existente entre o “cá” e o “lá”, já perpetuada por Gonçalves Dias em sua “Canção do Exílio”, com a qual este poema parece estabelecer uma relação muito frutífera para os nossos objetivos. No poema de Gonçalves Dias, o “eu” se encontra na metrópole – como podemos notar pelo local indicado ao fim do poema – e sente saudades da sua terra, a antiga colônia. Portanto, trata-se de um sujeito branco, eurocêntrico, na Europa, aplicando a noção europeia de nacionalismo à sua terra natal, o Brasil. Na “Canção do Africano”, a oposição *cá x lá* existe de maneira muito forte, especialmente nos dois últimos versos do trecho transcrito acima. Porém, o que é interessante notar é que ela é colocada na boca de um escravo, ou seja, o “eu” que canta é melancólico como o da “Canção do Exílio”, mas está aprisionado e distante daquela felicidade que outrora desfrutou de uma maneira praticamente definitiva. O “eu” de Gonçalves Dias pode voltar à sua terra e, assim, pôr fim à sua melancolia; o de Castro Alves, não. A própria estrutura sintática dos títulos já nos mostra esse paralelismo: “exílio” e “africano” encontram-se na mesma posição da sentença. Pensando o exílio como a impossibilidade de estar no lugar ao qual se pertence, o africano aparece como uma gradação ainda maior desse sentimento de não pertencimento: ele é obrigado a pertencer materialmente ao lugar ao qual não pertence subjetivamente.

Levando essa leitura a outro nível, a oposição *cá x lá* se constrói no poema – e, em grande parte, nos demais poemas do livro que a abordam – como uma oposição Brasil x África. Entre os dois espaços, um abismo intransponível está aberto. A lógica que regula a existência do negro na África não é a mesma que a regula no Brasil. Parece-nos, assim, que nos encontramos diante de um caso interessante do pensamento abissal.

Boaventura de Sousa Santos define o pensamento abissal como um modo de pensar que

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (Santos, 2010, pp. 31-32)

Pode parecer extremista ler a poesia de Castro Alves com esse conceito – evidentemente anacrônico – em mente. Porém, se pensarmos em algumas representações do negro contemporâneas ao autor, podemos compreender a relevância dessa formulação pós-colonial para os nossos objetivos.

José de Alencar, nas *Novas Cartas Políticas de Erasmo*, pensando o tráfico negreiro, afirma que ele seria mero acidente, se os indígenas suportassem a escravidão. Porém, como estes eram uma “família humana fatalmente condenada a desaparecer da face da terra”, “não havia para encher esse vácuo senão a raça africana. Ao continente selvagem, o homem selvagem” (Alencar, 2011, pp. 68-69). Portanto, os negros são figurados como instrumentos escolhidos ao acaso para servirem a uma instituição vista como natural e benéfica: a escravidão. O negro *é* escravo porque a sua *raça* (*sic*) deve servir ao europeu para que a marcha da História prossiga.

Se pensarmos no cotidiano da década de 1860, quando esses poemas e cartas são escritos, podemos encontrar elementos igualmente relevantes para compreendermos os lugares-comuns da figuração do negro na época. Poderíamos citar diversos exemplos de periódicos, mas cremos que esses dois bastam para compreendermos a situação:

– O finado commandante superior da Villa-Nova da Rainha deixou um escravo de 100 anos, que por essa idade parece que deixou de entrar no inventario. (*A Revolução Pacífica*, 4 de julho de 1862, número 32, p. 3)

Na [freguezia] de Santa Rita, 1º districto, o portuguez Manoel Joaquim Alves [foi preso], por ter espancado e ferido o escravo João, por este ter repellido um cão pertencente ao mesmo portuguez, na ocasião em que o mordia. (*Correio Mercantil*, 2 de janeiro de 1865, número 2, p. 1)

Nessas duas notícias, notamos uma distinção muito visível: a que coloca de um lado o branco e, do outro, o negro escravo. Na primeira, o escravo velho se mostra uma mercadoria de tão pouco valor que sequer merece ser inventariada. Na segunda, o escravo João é uma criatura tão inferior que pode ser espancado caso repila um cão que o morde.

Tanto nas notícias quanto nas cartas de Alencar, a oposição *senhor x escravo* é muito visível e marcada. Porém, não notamos em nenhuma delas a noção do negro enquanto ser-humano que outrora fora livre e, devido à ação do colonizador, foi colocado numa situação de barbárie. É dessa linha invisível que Boaventura de Sousa Santos está falando em sua definição do pensamento abissal: o negro livre é tornado inexistente e produzido como tal tanto nas mãos de um erudito conservador quanto na pena de um jornalista anônimo. Essa invisibilidade é que permite que a distinção *escravo x senhor* continue operando “deste lado da linha”. Embora eurocêntrica, a poesia social de Castro Alves tem o mérito de mostrar, deste lado da linha, a existência do outro lado e, assim, problematizar as relações sociais no “lado de cá”. Dessa forma, retomar a oposição espacial *cá x lá*, consagrada pelo eurocentrismo de Gonçalves Dias, e colocá-la na boca de um africano escravizado, no espaço da senzala, significa conceder a

este a capacidade de subjetivar-se daquele, anulando, em certa medida, a linha que os distingue.

Ainda sobre o negro livre na África, podemos destacar esses trechos, respectivamente de “Canto a Bug Jargal” e “O Navio Negroiro”:

Ai! Tua voz é mais doce do que o canto
Das aves que no céu vibram as asas,
E que vem no horizonte lá da pátria.
Da pátria onde eu era rei, onde era livre!
Rei e livre, Maria! [...] (Alves, 2004, p. 248)

São os filhos do deserto
Onde a terra esposa a luz.
Onde voa em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados,
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão...
Homens simples, fortes, bravos...
[...]
Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
[...]
Ontem plena liberdade,
A vontade por poder... (Alves, 2004, pp. 281-283)

O que podemos notar nesses trechos é a demonstração de uma liberdade que ora se apresenta como algo exótico e selvagem, como nas imagens da tribo dos homens nus e da caça ao leão, que colocam essa realidade livre num estado de primitivismo; ora se apresenta associada ao poder, como no primeiro trecho, que demonstra haver ali, nessa terra distante, uma pátria organizada de forma similar às que podem ser vistas na América. Os animais que aparecem aqui são todos símbolos da liberdade, por estarem associados à força impossível de ser contida e à alta velocidade e/ou possibilidade de não fincar os pés no chão. A natureza, portanto, aparece como reiteração da liberdade que o sujeito negro possui.

Não podemos, no entanto, simplificar essa questão e reduzi-la à relação da África como espaço da liberdade e o Brasil como espaço da opressão. Pensar a África dessa forma só é possível quando não se nota a presença do colonizador ali. Quando essa presença se efetiva, ela se torna um lugar onde a barbárie impera e a liberdade já não existe, como notamos no seguinte trecho, também de “O Navio Negroiro”:

Lá nas areias infindas,
 Das palmeiras no país,
 Nasceram – crianças lindas
 Viveram – moças gentis...
 Passa um dia a *caravana*
 [...]
 Depois o areal extenso...
 Depois o oceano de pó...
 Depois no horizonte imenso
 Desertos... desertos só...
 E a fome, o cansaço, a sede...” (Alves, 2004, p. 282)

A natureza mesma se transfigura, e o que antes era grande e beirava o sublime, agora é grande e gera uma cena de sofrimento grotesco. Os leões e tigres dão lugar ao chacal, que encontra no meio da areia um cadáver para se alimentar.

Nesse momento da análise é impossível não lembrar da leitura de Alfredo Bosi do poema “Vozes d’África”. Embora esse poema tenha grande importância numa compreensão global da obra de Castro Alves, a sua relevância aos propósitos deste ensaio acaba sendo reduzida. Isso se dá porque nele quem fala é a terra, a África, por meio de uma interessante prosopopeia. Dessa forma, embora haja elementos de sofrimento muito marcantes, pouco possuímos nos termos de figuração do negro. Porém, Alfredo Bosi destaca em sua leitura um aspecto que poderia passar despercebido: a sina africana (que no poema se justifica pela união da África personificada com Cam, filho amaldiçoado de Noé) teria, em comum com o pecado da humanidade, a nudez.

A nudez de Adão. A nudez de Noé. A nudez do pai. A nudez do patriarca. Com uma diferença, que afinal é tudo: não se dá remissão alguma para a estirpe de Cam. O novo Adão, como a teologia medieval chamou Cristo, viria restabelecer a primeira aliança do Criador com a sua criatura, mas a maldição do filho de Noé não se resgataria jamais: narrada em um tempo mítico, permaneceu fora da História. (Bosi, 1992, p. 259)

Permanecer fora da História é condição fundamental para que essa justificativa mítica fosse empregada ainda nesse período como explicação dos sofrimentos africanos e da escravidão. Trata-se, novamente, das distinções típicas do pensamento abissal que tratamos acima: a África como terra livre é criada como inexistente, alheia à História e à realidade, que a reconhecem apenas como “pasto universal”, que gera os escravos, “animália do universo”.

Portanto, a África associada à liberdade e, assim, o africano em estado de liberdade plena existe apenas nos momentos em que o poeta – provavelmente

tendo a intenção de apenas desenvolver a antítese cara aos românticos entre liberdade e opressão – torna visível o “lado de lá” da linha abissal. Quando, porém, o branco se faz presente nesse espaço, as leis que o regulam voltam a ser as “do lado de cá”: o negro é escravo do branco e nada mais. Isso é criado, geralmente, de forma a gerar piedade e/ou indignação do leitor pelo elemento patético acentuado.

O primeiro espaço a se pensar, numa tentativa de gradação entre a liberdade total e a total barbárie, na terra do colonizador, pode ser a senzala. Esta, embora seja um dos principais símbolos da escravidão, possui determinadas características que permitem ao poeta torná-la um espaço diferenciado. Em primeiro lugar, é o espaço no qual os negros encontram-se apenas entre seus iguais na maior parte do tempo, o que implica uma possibilidade de comunhão de experiências, sejam elas do tempo de liberdade, sejam dos dias de trabalho forçado. Além disso, a senzala constitui, dentro da lógica de apropriação e violência que regia o sistema escravista, um tipo grotesco de “par” em relação à casa grande. Essa associação possível e infinitamente problemática aos nossos olhos, já distanciados dessa realidade, nas mãos de um poeta romântico é o necessário para que a senzala se transforme no lar do escravo. Portanto, nesse espaço notaremos discursos – geralmente canções – que lembram com saudades os tempos de liberdade e, também (muito acentuadamente), canções de mães para ninar os filhos. Relações familiares e saudades do passado darão os principais temas para a lira de Castro Alves nesse espaço, geralmente num tom melancólico. Como trechos exemplares, podemos citar, ainda na “Canção do Africano”, os seguintes:

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe o pranto
Saudades do seu torrão.

De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E à meia voz lá responde
Ao canto, e ao filhinho esconde,
Talvez p'ra não o escutar! (Alves, 2004, p. 220)

Porém, o negro melancólico na senzala não se mostra apenas saudosista ou maternal. Ele demonstra saber que há riscos maiores que a sua condição nesse sistema implica:

O escravo então foi deitar-se,
 Pois tinha de levantar-se
 Bem antes do sol nascer,
 E se tardasse, coitado,
 Teria de ser surrado,
 Pois bastava escravo ser.

E a cativa desgraçada
 Deita seu filho, calada,
 E põe-se triste a beijá-lo,
 Talvez temendo que o dono
 Não viesse, em meio do sono,
 De seus braços arrancá-lo! (Alves, 2004, p. 221)

Dessa forma, a ideia que surge nos trechos iniciais de um espaço que, embora hostil, se torna uma espécie de lar para o escravo, é desfeita nesses trechos, que mostram a senzala como lugar de medo e apreensão. O objeto que gera medo é muito bem retratado no poema “Tragédia no Lar”, que se inicia com uma mãe embalando o filho com o canto e, no fim, tendo-o roubado de seus braços pelo senhor de escravos, que o vende. Apesar de todas as súplicas – um tanto artificiais, diga-se de passagem – da mãe, a criança lhe é roubada e vendida. Isso mostra a impossibilidade de se criar vínculos familiares nesse espaço e, mais que isso, nessa situação de barbárie regida pelo pensamento liberal em que “ser liberal” significa, como nos aponta, novamente, Alfredo Bosi:

1.) *Liberal*, para a nossa classe dominante até os meados do século XIX, pôde significar *conservador das liberdades*, conquistadas em 1808, *de produzir, vender e comprar*. [...] 2.) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade* (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) *de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica*. (Bosi, 1988, p. 8)

Essa impossibilidade será muito visivelmente marcada no poema “A Mãe do Cativo”, que figura entre os mais interessantes para pensarmos a escravidão nesse livro. Nele, o “eu” poético dialoga com a negra escrava que ensina aos seus filhos os valores tradicionais da cultura eurocêntrica, como o desprezo pelo vício e a adoção de Cristo como paradigma de conduta humana ideal. O poema se constrói ao rechaçar esses padrões socialmente considerados louváveis e dignos de serem seguidos e ao afirmar os seus opostos como comportamentos que a mãe deve ensinar ao seu filho

Que seja covarde... que marche encurvado...
 Que de homem se torne sombrio réptil.
 Nem core de pejo, nem trema de raiva
 Se a face lhe cortam com o látigo vil.

[...]

Ensina-o que morda... mas pérfido oculte-se
 Bem como a serpente por baixo da chã
 Que impávido veja seus pais desonrados,
 Que veja sorrindo mancharem-lhe a irmã. (Alves, 2004, p. 265)

Essas seriam as únicas virtudes que uma mãe deveria ensinar ao seu filho cativo, porque os valores tradicionais são de uma linha de pensamento que simplesmente o trata e reconhece como mercadoria ou como criatura inferior, amaldiçoada. Portanto, esses valores não apenas não lhe são úteis, como significam a sua negação enquanto sujeito e, conseqüentemente, a sua exclusão total, que o poeta representa por meio da sugestão da morte:

Ó Mãe do cativo, que fias à noite
 À luz da candeia na choça de palha!
 Embrala teu filho com essas cantigas...
 Ou tece-lhe o pano da branca mortalha. (Alves, 2004, p. 264)

Esse poema, portanto, permite realizarmos a passagem do ambiente da senzala para o que chamamos da “terra do colonizador” que, embora seja um termo problemático, porque o Brasil e as nações africanas colonizadas não possuíam uma relação propriamente de metrópole e colônias, serve para expressar a relação entre os senhores de escravos, na prática donos do Brasil, e os escravos propriamente ditos, compreendidos como suas mercadorias. O poema mostra à mãe que estes devem receber uma educação diferente daqueles, senão não serão capazes de sobreviver à barbárie que aqueles lhe impõem. Mais uma vez, dois ambientes são criados, porém agora nenhum deles é tido como inexistente: estamos pensando segundo a ordem do “lado de cá” da linha abissal. Temos o ambiente do senhor e o do escravo, ambos constituindo os termos de uma contradição, e não um paradoxo, pois a coexistência desses opostos levaria ao apagamento de um deles – notadamente, o lado mais vulnerável, o escravo.

O melhor poema para pensarmos essa oposição apontada é, não por acaso, intitulado “Antítese”, e retrata justamente a situação antitética do negro nesse território: de um lado, temos a casa grande em festa

Cintila a festa nas salas!
 Das serpentinas de prata
 Jorram luzes em cascata
 Sôbre sêdas e rubins.
 Soa a orquestra... Como silfos
 Na valsa os pares perpassam,

Sobre as flores, que se enlaçam
 Dos tapetes nos coxins. (Alves, 2004, p. 254);

do outro, um negro agonizando em praça pública e morrendo sem sequer ser sepultado.

É ele o escravo maldito,
 O velho desamparado,
 Bem como o cedro lascado,
 Bem como o cedro no chão.
 Tem por leito de agonias
 As lájeas do pavimento
 E como único lamento
 Passa rugindo o tufão. (Alves, 2004, p. 255)

O “eu” poético se apieda desse escravo que agoniza e, dirigindo-se à natureza, pede que ela se apiede da mesma forma, concedendo a ele o respeito que merece:

Chorai, orvalhos da noite,
 Soluçai, ventos errantes.
 Astros da noite brilhantes
 Sede os círios do infeliz!
 Que o cadáver insepulto,
 Nas praças abandonado,
 É um verbo de luz, um brado
 Que a liberdade prediz. (Alves, 2004, p. 255)

É, obviamente, um poema sentimental, que hoje nos parece muito antiquado – porque de fato o é. Porém, é útil para a reflexão.

Antes de prosseguir nessas leituras, é interessante apontar que, embora a situação do senhor e a do escravo constituam antíteses, não cremos que elas possam ser pensadas como opostas em sua lógica de funcionamento. Isto é, a existências das duas situações está condicionada à existência de uma mesma lógica: o senhor só é senhor e o escravo só é escravo porque a lógica da sociedade em que se encontram determina que homens sejam obrigados a realizar trabalhos forçados para outros enriquecerem. Liberalismo e escravidão, longe de configurarem um par tese-antítese, configuram, em larga medida, uma relação causa-consequência: a escravidão ainda existe no Brasil de meados do século XIX porque ela proporciona lucro aos latifundiários que, na prática, mandavam no país.

Ao negro escravo, na poesia de Castro Alves, existe apenas uma forma de sair dessa situação de barbárie: a fuga para a marginalização. Esta, entendida aqui como o “colocar-se às margens”, pode se dar de três maneiras principais:

por meio da aceitação de si próprio como “o outro”, levando a uma busca da vingança por todo o sofrimento pelo qual passou; por meio da loucura; e, por fim, por meio da morte. No primeiro caso, podemos citar o poema “Bandido Negro” como exemplar; no segundo, “Tragédia no Lar”; e, no último, “*Mater Dolorosa*”.

No poema “Bandido Negro”, a figuração do negro fica um tanto turva no que diz respeito à origem da sua liberdade: não sabemos se foi libertado oficialmente, leitura que poderia nos conduzir à discussão da liberdade utópica tão cara ao poeta; ou se fugiu, o que poderia levar a diversos outros tipos de discussão. Porém, fato é que temos negros libertados movidos pelo sentimento de vingança correndo com as suas éguas às margens do mundo do senhor. Talvez seja interessante pensarmos a etimologia da palavra “bandido”, para que essa imagem da margem fique ainda mais clara. Segundo o *Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de 2008, o termo tem origem no italiano *bandito* (séc. XIV), que é particípio passado do verbo *bandire*, que significa “exilar, banir”. Esse verbo, por sua vez, se ligaria ao radical “band-”, que forma o francês *bande* (séc. XIV), que teria originado o termo “banda” no sentido de “tropa, multidão”, no português (Houaiss, 2008, pp. 393-395). Portanto, já poderíamos atribuir ao título do poema toda a ideia que é trabalhada nos versos: a noção de uma tropa (palavra que, pelo sentido bélico que conota, é muito interessante nesse contexto) ou multidão que é exilada, banida, excluída do mundo do senhor branco.

O poema constrói uma figura do negro como um forte, um bravo que, na sua força e bravura, é pavoroso. Sua construção não é complexa, mas simples, e provoca uma comoção no receptor. Isso nos permite estabelecer um diálogo desse poema com a ideia de Kant sobre o sentimento do sublime:

O sublime, por sua vez, possui outro feitio. Seu sentimento é por vezes acompanhado de certo assombro ou também de melancolia, em alguns casos apenas de uma calma admiração e, noutros, de uma beleza que atinge uma dimensão sublime. O primeiro deles denomino sublime terrível, o segundo, nobre, e o terceiro, magnífico. [...] É necessário ao sublime ser sempre grande, o belo também pode ser pequeno. O sublime precisa ser simples, o belo pode ser adornado e amaneirado. (Kant, 1993, p. 22)

Certamente, no poema aqui abordado, temos um emprego – aparentemente bem-sucedido – do sublime terrível, como podemos notar nesses trechos:

Trema a terra de susto aterrada...
 Minha égua veloz, desgrenhada
 Negra, escura nas lapas voou.
 Trema o céu... ó ruína! ó desgraça!
 Porque o negro bandido é quem passa,

Porque o negro bandido bradou:
[...]

“Trema o vale, o rochedo escarpado,
Trema o céu de trovões carregado,
Ao passar da rajada de heróis,
Que nas éguas fatais desgrenhadas
Vão brandindo essas brancas espadas,
Que se amolam nas campas de avós. (Alves, 2004, pp. 241-243)

Esse sentimento sublime terrível não é compartilhado por todos que veem a cena dos bandidos negros, como podemos notar na estrofe que se dedica ao senhor, que para o braço a meio caminho de um brinde para observar com assombro as pessoas grotescas, no seu ponto de vista, que passam na rua:

E o senhor que na festa descanta
Pare o braço que a taça alevanta,
Coroadada de flores azuis.
E murmure, julgando-se em sonhos:
‘Que demônios são estes medonhos,
Que lá passam famintos e nus?’ (Alves, 2004, p. 242)

Em face do julgamento da cena como grotesca e, assim, de seu rebaixamento – o rebaixamento é da cena, mas também dos homens, que se tornam demônios famintos e nus –, a atitude de réplica vem carregada de desejo de vingança, em um discurso repleto de acidez violenta:

Cai, orvalho de sangue do escravo,
Cai, orvalho na face do algoz.
Cresce, cresce, seara vermelha,
Cresce, cresce, vingança feroz.

Somos nós, meu senhor, mas não tremas,
Nós quebramos as nossas algemas
Pra pedir-te as esposas ou mães.
Este é o filho do ancião que mataste.
Este – irmão da mulher que manchaste...
Oh! não tremas, senhor, são teus cães.” (Alves, 2004, p. 242)

Assim, a liberdade é sublime, mas de um sublime terrível. A libertação só se dá num processo que requer ódio às atitudes do passado, consciência da situação presente e desejo de vingança no futuro. É uma postura evidentemente romântica, que gera no leitor, por um lado, o sentimento de revolta enquanto, por outro, um

temor pelo que poderia ocorrer no futuro, se essa vingança de fato viesse. Não podemos esquecer que o público consumidor dessa poesia era constituído essencialmente de burgueses brancos, que eram protegidos pelo sistema social vigente, o que faz o temor da vingança ser muito mais forte do que hoje, quando lemos esse poema com toda essa distância temporal (embora seja possível traçarmos paralelos entre essa realidade e a das periferias no Brasil contemporâneo). O temor pode fazer com que o receptor sinta mais fortemente a necessidade de que a situação presente mude imediatamente, para que esse desejo futuro não se realize.

O poema “Tragédia no Lar”, já comentado aqui nas figurações do negro na senzala, apresenta nos versos finais uma questão interessante: a mãe, que tem seu filho roubado e vendido, fica cega de raiva e desespero e se lança sobre seu senhor e os compradores. No fim do poema, temos o bebê sendo levado pelos compradores e ela gargalhando de maneira alucinada e fria enquanto é surrada:

Um momento depois a cavalgada
 Levava a trote largo pela estrada
 A criança a chorar.
 Na fazenda o azorrague se ouvia
 E aos golpes – uma doida respondia
 Com frio gargalhar!... (Alves, 2004, p. 235)

Essa cena, que certamente possui fortes marcas do grotesco, dialoga de maneira interessante com o sentimento do sublime, segundo a formulação de Schiller:

Sublime é como chamamos a um objeto cuja representação leva a nossa natureza sensível a sentir os seus limites, levando porém a nossa natureza racional a sentir a sua superioridade, a sua liberdade em relação a limites; perante o qual portanto ficamos *fisicamente* a perder, mas acima do qual nos elevamos *moralmente*, i.e., através das ideias. (Schiller, 1997, p. 143)

Embora essencialmente grotesca, a cena mostra a liberdade que a “natureza racional”, como chama Schiller, mas que podemos chamar simplesmente de interioridade, possui em relação ao mundo sensível e aos limites que esse mundo impõe. O açoite em nenhuma instância será, dentro dessa leitura romântica, mais doloroso do que o roubo do filho e o conhecimento do sofrimento pelo qual ele passará. A situação é limítrofe e, por isso, a única resposta possível a ela é levar os sentimentos de raiva e vingança também ao limite. O que no “Bandido Negro” era de um sublime terrível, aqui é de uma natureza sublime deformada e transformada em grotesco. A risada é fria porque já não é possível ser de outra forma; a mulher é louca porque já não é possível não o ser. O leitor,

diante desse quadro, é impelido a sentir uma forte indignação e a apiedar-se da mãe que perde o seu filho.

Com essa leitura, não é difícil realizarmos uma transição desse tipo de libertação para o último, que certamente estabelece forte diálogo implícito com ele, que é o que encontramos no poema “*Mater Dolorosa*”. Neste, uma mãe fala com o filho que acabou de matar, desejando que ele encontre no “lá” etéreo a liberdade e o conforto que no seu “aqui” terreno certamente seriam impossíveis. Esse poema retoma necessariamente a figura de Medeia, a mais célebre mãe que mata seus próprios filhos. Seus motivos, no entanto, são muito diversos dos da mãe negra e romântica de Castro Alves:

Jasão: Prole cara!

Medéia: À mãe, não a ti!

Jasão: E os mataste?!

Medéia: Para afligir-te. (Eurípides, 1991, p. 161)

Medeia é uma personagem controlada pela ética heroica antiga – antiga até mesmo para o contexto de produção dessa obra, que data do século V a.C., na democracia ateniense – em que aos amigos devemos desejar e fazer o bem, enquanto aos inimigos devemos desejar nada menos que a ruína, mesmo que para essa acontecer seja necessário que o próprio herói – no caso, uma heroína – se devaste. Ao ser abandonada por Jasão, ela corre o risco de ser alvo do riso público, o que é totalmente inadmissível para a sua figura e, mais ainda, para o seu *éthos*. A vingança pelas atitudes de Jasão só pode vir pelo derramamento de sangue: sangue de Creonte e sangue da sua filha. Seus filhos também correm sérios riscos de passar pelo ridículo público. Para que isso não ocorra, ela os mata e foge da cidade com seus corpos. Não podemos, evidentemente, pensá-la como uma personagem fria e, no maniqueísmo tão caro à nossa cultura e tão estranho à grega antiga, como uma vilã. A sua situação é de impasse: ou aceita muda o ultraje para si e sua prole; ou derrama o sangue dos filhos para que a sua memória seja preservada; ou foge com eles, deixando Jasão impune por seus feitos. Qualquer uma das situações a leva à ruína, mas apenas a segunda não destrói seu *éthos*. Esse impasse é a situação trágica por excelência: qualquer atitude possível leva a personagem à ruína, e até o não agir é interpretado como ação.

“*Mater Dolorosa*” apresenta, *mutatis mutandis*, uma situação similar. A mãe, como a d’ “A Canção do Africano”, teme pelo futuro de seu filho, sabendo que este pode ser como o da criança de “Tragédia no Lar”. A única coisa que ela pode fazer para preveni-lo desse futuro é impossibilitar que qualquer outro futuro ocorra. A situação também é trágica: não agir significa aceitar o futuro de sofrimento para o próprio filho; agir significa matá-lo. A morte, enquanto

manifestação da liberdade, mostra-se melhor do que uma vida de opressão e sofrimento.

Não me maldigas... Num amor sem termo
 Bebi a força de matar-te... a mim...
 Viva eu cativa a soluçar num ermo...
 Filho, sê livre... Sou feliz assim... (Alves, 2004, p. 222)

Dessa forma, os cinco espaços principais esquematizados inicialmente se mostram, de fato, significativos para pensarmos a figuração do negro na poesia de Castro Alves. Entre eles, podemos ver sempre jogos de antíteses entre a liberdade e a escravidão, o senhor e o escravo, o Brasil e a África, a casa e a senzala, a vida e a morte, que servem, em larga medida, para pensarmos a própria forma de pensar do período no Brasil. O pensamento abissal, não formulado nem teorizado no período, existia enquanto processo mental que estruturava logicamente o sistema que regulava as práticas sociais.

Há, ainda, um sexto caso não mencionado anteriormente que permite que leiamos nele uma somatória dos outros cinco espaços e situações. Trata-se, evidentemente, d' "O Navio Negreiro". O próprio navio enquanto espaço é ambíguo e polissêmico: é um espaço que se move entre espaços; que embora objetive sair de um ponto específico e chegar em outro, pode simplesmente lançar âncora em qualquer outro lugar ou ficar à deriva por muito tempo. Seu deslocamento, como o poema mesmo indica, se dá entre "dois infinitos" que se confundem e não permitem ao "eu" poético distinguir claramente céu e mar. Num deles, está o "barco ligeiro", que encontra seu correspondente no outro: o albatroz, que empresta suas asas ao poeta, para que este possa acompanhá-lo.

Assim, esse espaço – o navio – se apresenta na primeira parte do poema como algo que se desloca em espaços de um sublime contemplativo muito marcado, de maneira muito fugidia, difícil de se apreender até mesmo ao olhar do poeta vate que sobrevoa esses espaços. O navio se mostra, na primeira parte do poema, como um lugar que possui uma "selvagem, livre poesia", na qual o poeta quer beber, e que certamente gera a segunda parte do poema, um longo voo panorâmico entre as nacionalidades possíveis dos marinheiros em diversos períodos históricos. Essa noção de uma essência selvagem e livre já foi vista aqui, quando abordamos a figuração do negro na África antes da chegada do colonizador. Nesse momento do poema, o "eu" poético encontra-se essencialmente eufórico e deslumbrado com a paisagem, que passa a sensação de uma liberdade profunda da qual ele não quer se separar.

Da terceira parte em diante a euforia some completamente do poema, e o subtítulo – "Tragédia no Mar" – começa a fazer mais sentido. A terceira parte,

apenas uma estrofe, apresenta a transição entre os dois grandes blocos antitéticos do poema, entre euforia e disforia. Na quarta parte, que nos interessa mais detidamente, temos a descrição do “sonho dantesco” que era o navio negreiro. Será uma parte destinada a pintar um quadro grotesco de sofrimento extremo que gera indignação e repulsa até mesmo nos leitores de sensibilidade mais pedestre. As relações maternas que se mostram em “Tragédia no Lar”, “A Mãe do Cativo”, “A Canção do Africano”, e “*Mater Dolorosa*” como quase impossíveis, no sentido forte do termo, encontram-se esboçadas aqui enquanto tentativas de resistência à dança forçada, à prisão e ao sentimento da opressão:

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:

São mulheres desgraçadas [...]
Trazendo com túbios passos,
Filhos e algemas nos braços,
Nalma – lágrimas e fel. (Alves, 2004, pp. 280 - 282)

A imagem do escravo velho, que morre na praça pública em “Antítese”, encontra, aqui, um diálogo também sutil, porém notório: “Se o velho arqueja... se no chão resvala, / Ouvem-se gritos... o chicote estala.” (Alves, 2004, p. 280) Aqui, a morte e a indiferença não chegaram, mas apenas a agonia e o sofrimento. Loucura e embrutecimento, notadamente fatores que, associados ao sentimento de vingança, proporcionam a marginalização dos negros de “Bandido Negro” e “Tragédia no Lar”, aqui não permitem que isso ocorra, porque a vingança não chega a ser um sentimento possível: existe a perplexidade, o medo, o sofrimento e nada mais, como notamos no trecho abaixo.

Preso nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali
.....
Um de raiva delira, outro enlouquece...
Outro, que de martírios embrutece,
Cantando, geme e ri! (Alves, 2004, p. 280)

O “eu” poético, que desloca a sua voz à voz dos negros na maior parte dos poemas em que estes estão no Brasil, aqui se mostra perplexo demais para crer que no meio desses dois sublimes ocorre uma cena de tal forma grotesca e que o único som transcendente que se ouve é o riso de Satanás. Em sua perplexidade, clama por Deus, que já não responde – como não responderá também às preces

em “Vozes d’África” – e, por fim, à natureza, que continua impassível, permitindo que aquela cena continue acontecendo:

Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus!
 Se é loucura... se é verdade
 Tanto horror perante os céus...
 Ó mar! por que não apagas
 Co’a esponja de tuas vagas
 De teu manto este borrão?...
 Astros! noite! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão!...

Quem são esses desgraçados,
 Que não encontram em vós,
 Mais que o rir calmo da turba
 Que excita a fúria do algoz? (Alves, 2004, p. 281)

Então, depois de pintar com cores exaltadas esse “quadro de amarguras”, na última parte do poema o eu poético parece compreender o motivo de tudo aquilo que ocorreu no mar. Todo o sofrimento que viu até então o faz virar-se ao destino do navio e descarregar nele a sua indignação. O Brasil, que na lira de Gonçalves Dias seria a terra exaltada, aqui é representado como a terra que transforma a sua bandeira “em manto impuro de bacante fria”:

Tu, que da liberdade após a guerra,
 Foste hasteado dos heróis na lança,
 Antes te houvessem roto na batalha
 Quer servires a um povo de mortalha!... (Alves, 2004, p. 283)

Por fim, após o vitupério à pátria, como romântico nacionalista que é, Castro Alves volta-se aos jovens, “heróis do Novo Mundo”, e os impele a mudar essa realidade infame pintada nas partes anteriores do poema. Todo o vitupério e a indignação têm, portanto, a intenção final de levar os receptores a concluírem que de fato a mudança precisa ser empregada. Esse é, sem dúvida alguma, o maior poema abolicionista de Castro Alves e, se tem excessos – como de fato tem –, certamente tem o mérito de conseguir gerar no seu receptor, quase um século e meio depois de sua produção, as sensações de repulsa e indignação por meio das cenas grotescas por ele retratadas.

Se a proposta do poema e, em larga escala, da poesia abolicionista de Castro Alves, é utópica, de “um nacionalismo reformista ou radical [, que] quer o

progresso em termos de elevação do Brasil ao plano da civilização ocidental” (Bosi, 1988, p. 34) e, por isso, historicamente superada, não podemos negar a ela a importância histórica que de fato tem e que ainda justifica o seu estudo. Esse poema concentra, dentro desta proposta de leitura, questões que os outros poemas abordarão de forma mais ampliada e detida, sendo particularmente interessante de se pensar em contraste com eles. E isso se faz possível justamente pela mobilidade que o espaço proporciona ao poeta: no navio negreiro, ele pode condensar toda a liberdade inicial da África e os sofrimentos posteriores dos negros no Brasil, incluindo os sentimentos que os levarão à marginalização, e colocar todos esses elementos num choque grotesco e revoltante, passivamente emoldurado por um sublime contemplativo.

Esperamos, desta forma, ter conseguido evidenciar numa leitura detida e exaustiva dessa obra tão cheia de problemas, tanto ideológicos quanto estéticos, típicos do seu tempo, a forma como o poeta lança o seu olhar à figura do negro. Esse olhar produzirá uma série de figuras também essencialmente visuais e espacializadas, que parecem demandar do leitor uma reflexão mais detida sobre suas relações com essa visualidade e espacialidade para ser melhor compreendida.

Referências bibliográficas

- Alencar, J. (2011). *Cartas a Favor da Escravidão*. São Paulo: Hedra.
- Alves, C. (2004). *Obra Completa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Andrade, M.de. (1974). Castro Alves. In Andrade, M. de, *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bosi, A. (1988). A escravidão entre dois liberalismos. *Revista do Instituto de Estudos Avançados*, 2 (3).
- Bosi, A. (1992). Sob o Signo de Cam. In Bosi, A., *Dialética da Colonização*. 1.ed. São Paulo: Cia das Letras.
- Eurípedes. (1991). *Medéia*. (J.A.A. Torrano, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Hansen, J.A. (1993). Castro Alves e a Retórica. Palestra, PUC-SP.
- Hansen, J.A. (1997, 8 de março). Castro Alves e o Borbulhar do Gênio. In “Cadernos de Sábado”, *Jornal da Tarde*, São Paulo.
- Houaiss, A.; Villar, M. de S.; Franco, F. M. de M. (2008). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hugo, V.-M. (2007). *Do Grotesco e do Sublime (prefácio de Cromwell)*. (C. Berrettini, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Kant, E. (1993). Observações sobre o sentimento do belo e do sublime. In E. Kant, *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime e Ensaio sobre as doenças mentais*. Campinas: Papirus.

- Mello e Souza, A. C. de (2009). *Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- Santos, B. de S. (2010) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Santos, B. de S.; Meneses, M. P., *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Schiller, F. (1991). *Poesia Ingênua e Sentimental*. São Paulo: Iluminuras.
- Schiller, F. (1997). Do Sublime (Para um desenvolvimento de algumas ideias kantianas). In Schiller, F., *Textos sobre o Belo, o Sublime e o Trágico*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Volobuef, K. (1999). A Ironia Romântica. In Volobuef, K., *Frestas e Arestas. A Prosa de Ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp.

Diversidades e culturas no *Diário de Viagem* de Luís de Albuquerque (1772)

OLGA MARIA CASTRILLON-MENDES
Universidade do Estado de Mato Grosso

Um dos legados mais importantes das navegações portuguesas para a construção dos saberes sobre o Brasil e outras partes do mundo colonizado, são os relatos de viagem. Trata-se de uma vasta e heterogênea referência bibliográfica que envolve culturas diversas que se mesclaram, oferecendo ao mundo um quadro totalmente diverso do mundo medieval. Essa conhecida cultura de textos foi impulsionada pelo estilo renascentista e o emergente desejo de ampliar o conhecimento a partir das viagens, movimentos que geraram a construção de um abrangente banco de dados sobre o mundo. O homem como centro de todas as preocupações e sujeito do seu próprio conhecimento desenvolve-se pelas experiências pessoais e em suas relações com outros povos. Os textos decorrentes dessa cultura de viagem tiveram grande circulação em todo o continente europeu. Bebia-se em novas fontes de conhecimento e populações inteiras eram atraídas pelo canto da sereia de enriquecimento, notoriedade, títulos de nobreza e a possibilidade de tornar-se um contador de histórias, um narrador das viagens, por isso, recria, pelo imaginário, a experiência vivida e organizada no tempo e no espaço.

No século XVIII, especificamente, predomina nas narrativas de viagem, o espaço, o discurso preciso e exato, cujo aliado estilístico é a descrição numa narrativa marcadamente quantitativa, fiel aos fatos narrados. Precisão e rigurosidade que levavam em conta os interesses políticos e econômicos, servindo aos interesses coloniais. Escrevia-se o que e como interessava aos patrocinadores das expedições.

O primeiro narrador sobre o Brasil foi Pero Vaz de Caminha, em carta ao rei D. Manuel I, logo que avistou a Terra de Santa Cruz. Depois dele, os vários

cronistas e, em seguida, os naturalistas de variadas partes do mundo europeu, imprimiram diferentes olhares entre os séculos XVI ao XIX. Dessa variedade cultural oriunda de viajantes e aventureiros que escreveram suas impressões e sensações sobre o Brasil, destacam-se os que estiveram em Mato Grosso/Brasil e escreveram sobre os locais visitados. O maravilhoso e o fantástico dos primeiros relatos cedem espaço para olhares que constroem novos *lugares de memória*, como fala Pierre Nora (1984). Nora vê nesses lugares o despertar de uma *consciência historiográfica*, mais precisamente, a do desenvolvimento nacional, conforme pretendemos ler no nosso material de análise e discutir neste artigo. A nossa proposta é, portanto, refletir sobre a constituição da relação Brasil/Portugal, no relato de um administrador colonial, compreendendo como se formou, pela narrativa oficial, a fronteira oeste brasileira do século XVIII.

Para os propósitos deste texto, selecionei o *Diário de viagem* de Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, por motivos para mim óbvios, mas que merecem ser aqui expostos. Primeiramente, ligo-me ao tema pela proximidade sócio-histórica. Luís de Albuquerque, contemporâneo do Marquês de Pombal e da nobre estirpe de Viseu/PT, governou por dezessete anos a Capitania de Mato Grosso (1772-1789). Na linha de sucessão, foi o 4º Capitão-General a dar continuidade ao processo de ampliação e sustentação dos domínios coloniais portugueses nas fronteiras secas com o que constitui hoje o Paraguai e a Bolívia. No seu governo construiu fortificações e criou cidades fronteiriças, dentre elas Cáceres, em Mato Grosso, e Corumbá, no Mato Grosso do Sul, ambas situadas às margens do rio Paraguai, na época, porta de navegação comercial com o Atlântico, através da Baía do Prata.

Um segundo motivo, liga-se às diversidades culturais advindas das leituras e análises de relatos de viagem, notadamente, daqueles que fabricaram imagens sobre o Brasil, cujos olhares construíram discursos outros, portanto, dialético e simbólico. Como o conhecimento oriundo das viagens é apenas representado, tanto pelo diálogo entre as culturas, quanto pelo mosaico semântico interpretado à luz de saberes sempre parciais, as operações textuais determinam o jogo relacional que envolve a construção do espaço de composição em que as categorias da narrativa são sistemas estruturados, fixados por símbolos. Visam, principalmente, o compromisso da expressão com a universalidade da criação. Desta forma, o Diário tende à reelaboração fabular da qual irá depender a narrativa ficcional nas primeiras décadas do século XIX, como discute Flora Süssekind ao buscar, na origem desse narrador, a constituição do narrador literário¹.

¹ Süssekind, Flora (1990). *O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem*. São Paulo: Companhia das Letras. Por caminhos semelhantes percorri o conjunto da obra de Alfredo D'Escagnolle Taunay (Visconde de

Trata-se, sobretudo, de observar como a posição do narrador do *Diário* de Luís de Albuquerque produz ressonâncias entre o estilo oficial, a descrição do espaço visitado/observado e a absoluta sintonia com as estruturas de poder de Setecentos. Percebe-se, nessa relação, um olhar-de-fora deslocado, o Outro definindo o local de não origem que se ordena sob o signo da excentricidade, como fala Júlio Cortázar ao não admitir uma clara diferença entre viver e escrever (Cortázar, 1967).

Desta forma, procuramos caracterizar um tipo singular de viajante: aquele que, formado dentro de princípios militares, coloca-se para além dos aventureiros do início da colonização. Reveste-se do poder de falar em nome da Corte em outro espaço cultural sem, contudo, deixar de ser cientista e administrador. Pela formação e experiência participa também das observações que geram relatos, dos mapeamentos e estudos minuciosos sobre o cotidiano da colônia, imprimindo nesse discurso o necessário grau de oficialidade². Garante, assim, não só o funcionamento legal da escritura, mas a estratégia política de administração. O resultado dessas anotações constitui o discurso oficial da relação entre os dois poderes: o central, de onde emanam as ordens reais, e o local, que tem nos capitães-generais a representação máxima do sistema centralizador. Desta forma, a relação de poder subjacente à ação política, é constitutiva do efeito que faz esse discurso funcionar.

Vistos desta forma, os documentos que tomo como escopo de análise, condensam o sentido do seu próprio tempo. O século XVIII inscreve-se na passagem do maravilhamento dos primeiros observadores (informantes e aventureiros), para o registro da atestação do real (naturalistas), quando não cabem mais as fantasias e as lendas. Passagem do imaginário fantástico para o imaginário científico, derivado de diferentes relações de interlocução. É o período da explicitação, da descrição e atestação dos limites das terras conquistadas, balizado pelos objetivos comerciais e coloniais da metrópole.

Um narrador ilustrado em mares (muitas vezes) navegados

O longo governo de Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres foi de construções fronteiriças, povoamento e aldeamento dos povos indígenas, firmando a posição de Portugal no ocidente de Mato Grosso/Brasil. Ilustrado fidalgo católico (e pombalino), oficial engenheiro do exército português, fez

Taunay) para compreender o processo criativo do escritor: do relato oficial à ficção. Cf. *Taunay viajante: construção imagética de Mato Grosso*, 2013.

² Os traços biográficos de Luís de Albuquerque foram estudados em Freitas Barros, 1952 e Freyre, 1978, que nos dão a conhecê-lo como figura de excepcional formação cultural e militar. Luís de Albuquerque, por exemplo, descende de “soldados afamados”.

“vingar a civilização do sertão”, como dele diz Gilberto Freyre ao elaborar sua biografia sociológica. Várias de suas experiências estão registradas em diários e outros documentos, todos conservados na Casa da Ínsua, da família Albuquerque, em Portugal³. Em Mato Grosso, os primeiros registros do Capitão-general podem ser encontrados nos Anais de Vila Bela, cujas anotações – “feitos dignos de memória” – reproduzem as experiências cotidianas do administrador durante seu governo⁴. Os Anais expressam a história oficial, narrativa contada pelas autoridades coloniais sem relevância de fatos gloriosos, pois são amiudados fatos descritos ao sabor dos acontecimentos, quando os narradores garantiam a fidelidade do narrado. Trata-se, portanto, da aplicação do projeto colonial português no espaço da diferença em que Mato Grosso é parte da “rede” luso-brasileira, transcontinental, na abrangência da ampla conexão exercida, ao mesmo tempo, com relação à Ásia e à África.

Consta no Anal de 1773, que

começou a reger a Capitania o Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. Havia tomado posse do governo em 13 de dezembro precedente [...]. Chegou a esta Vila a 5 do sobredito mês de dezembro, depois de uma laboriosa viagem dilatada [...] de 14 meses. (Freire, 1978, p. 186)

Uma viagem repleta de acontecimentos inusitados com os quais o viajante precisava lidar com perícia e perspicácia para garantir o êxito da missão. Dessa forma, o Brasil vai se configurando pelas mãos do narrador que é o artífice das imagens e dos vários sentidos que surgem pelo movimento humano, pelo *sentimento de não estar de todo* de que fala Júlio Cortázar (1967) e pela necessidade de imprimir um ideal de época.

Como, então se dava a relação entre o sentimento de não-origem e o cerceamento oriundos dos parâmetros legais?

Na segunda metade do século XVIII os bandeirantes portugueses deixaram o litoral e avançaram para o interior. Luís de Albuquerque, indicado pela administração central, é a personagem paradigmática da consolidação do projeto expansionista “sobre uma das regiões mais importantes do Brasil, com fronteiras de extraordinário valor político-militar e econômico com a América dominada pelos espanhóis” (Freire, 1978, p. 115). Portanto, a formação de vilas e povoados

³ Cf. a biografia sociológica elaborada por Gilberto Freire, 1978. Em recente visita ao solar dos Albuquerques, hoje transformado em uma espécie de museu, fomos informados que o acervo documental encontra-se em Lisboa, sob a guarda da família.

⁴ Cf. os recursos dessa importante documentação para a historiografia em *Anais de Vila Bela: 1784-1789*, de Janaína Amado e Leny Caselli (Orgs.), Cuiabá: EdUFMT; Carlini & Caniato, 2006, coleção documentos preciosos.

tem co-relação com o traçado da fronteira. Eram criados por razões estratégicas dentro do “vazio geográfico” da colônia, como base do fato que o futuro viria autorizar a invocação e aplicação do princípio jurídico do *uti possidetis*, segundo o qual Portugal continuaria possuindo como possuía, no mesmo lugar de sua posse. Significa dizer, o lugar da estratégia e da diplomacia, produzindo o efeito legal: o princípio constituidor de direito impele a conquista para o interior, gerando a maior penetração de que se tem notícia e a ocupação de uma das vastas áreas de terra do continente americano.

Cáceres, como outros municípios que formam a vasta fronteira oeste, é parte do contexto que firmou a posição de Portugal no ocidente de Mato Grosso. Surge de “planejamento estratégico” ditado por princípios legais e de administração nos trópicos. Luís de Albuquerque, falando em nome do poder que detém na colônia, “dá ordem”, conforme consta da Ata de fundação da cidade, para se criar, na margem oriental do rio Paraguai, no lugar onde se dirige a estrada que seguia à Cuyabá desde Villa Bella [...], uma povoação civilizada, aonde se congregassem todo o maior numero de moradores possível [...]⁵.

Esse fato configura a estratégia de povoamento da região. É, portanto, movimento e prática humana; dizeres que determinam o processo colonial de apropriação. Mato Grosso vai se constituir como Estado dentro dessa configuração política, social e econômica que visa à expansão de territórios dos países conquistadores e à necessidade de alargamento de fronteiras para além-mar. Avanço que traz implícita a necessidade de equilíbrio de forças entre as potências conquistadoras da época, cujas tensões já haviam dado origem ao Tratado de Madri, em 1750.

Embora a distância cronológica pareça nos afastar muito do tema, ele se faz presente num momento em que aparecem discursos das igualdades e diferenças de um mundo globalizado, quando as fronteiras entre a natureza e os homens são fartamente discutidas, fazendo entender que se fazem necessárias a partir da constatação de uma abordagem pelo imaginário e pelo simbólico. A reflexão e a análise desses discursos, que nos constituem historicamente, possibilitam compreender o presente de outro modo, detectando novas formas de cultura colonial, necessárias de se fazerem reconhecer.

Portanto, o discurso do relato é marcado por esse sentido burguês de conquista sob um modelo de metrópole que garantiu sua continuidade pela necessidade de extensão ultramarina. Novas forças emergem com base num governo forte, absoluto, que é irradiado, na colônia, pela transferência do poder central através da figura dos administradores locais, estreitamente ligados à política pombalina,

⁵ Cf. *Ata de fundação de Cáceres* em Mendes, 2009.

caracterizada como o auge do absolutismo “pela protecção de companhias monopolistas, que controlam todos os ramos mais rendosos do comércio ultramarino, deixando à concorrência da pequena burguesia os sectores comerciais secundários⁶. Cria-se, assim, o *Colégio dos Nobres* destinado à preparação dos quadros natos do exército e da diplomacia” (Saraiva e Lopes, n.d., p. 563). No centro da difusão das luzes, a agregação dos intelectuais e nobres em Academias é significativa, tanto no aspecto cultural, quanto no da segurança externa com a demarcação das fronteiras.

As crônicas históricas como narrativas do cotidiano, relatos e cartas oficiais aparecem como manifestações da memória institucional cristalizada e historicamente determinada. Os cronistas descrevem ataques indígenas às vilas e povoados para provar que era necessário “civilizá-los” para torná-los vassallos de S. M., e o papel de Luís de Albuquerque foi o de compor todo o projeto civilizatório desses povos. Desta forma, é o simbólico que estabelece a relação de sentidos com os lugares de memória, constitutivos da ação humana, numa fronteira que é definida por rios – Guaporé e Paraguai – transformados em veículos de adentramento no interior e necessidade de manutenção dos domínios ibéricos.

O *Diário* de Albuquerque traduz, então, o espaço polêmico do narrador que é político, pois é um caso de construção (e manutenção) de fronteiras, cuja imagem é resultado do movimento da conquista e do povoamento dos míticos “espaços vazios”, determinando a relação entre o colonizador e o colonizado que, no século XVIII, se projeta em forma de tratados e acordos diplomáticos.

A questão demarcatória das fronteiras continentais do Brasil constitui um capítulo extremamente rico e polêmico da nossa história, projetado na imagem produzida pela retórica da autoridade na relação entre colônia e metrópole, cujos resultados são inventariados nos relatos oficiais dos administradores coloniais. Instaure-se, dessa forma, um discurso de duplo movimento: o que é produzido *aqui* (que assegura o avanço e a posse) e *lá* (que ordena conforme as Instruções emanadas da Corte), gerando uma sobredeterminação político-administrativa. Um funcionamento discursivo que mantém a *rede* de informações necessárias à permanência dos atos engendrados na colônia, pela descrição, como discuti em estudos anteriores⁷.

⁶ É de se notar que o estilo barroco foi a expressão cultural do absolutismo, o que proporcionou o intercâmbio de artistas, especialistas e a conseqüente renovação do ensino. Veja, por exemplo, a preocupação com a educação da nobreza através da publicação, em 1734, dos *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre*, de Martinho de Mendonça de Pina e Proença (Cf. Saraiva e Lopes, n.d., p. 571).

⁷ Cf. *Nas raias de Mato Grosso: o discurso de constituição da fronteira*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2000.

A forma descritiva do diário garante os propósitos oficiais. O administrador age para dar respostas a um fim determinado, o que o autoriza a dizer do modo que diz, mediando o jogo político e o jurídico-administrativo, o que se explica pela formação do governante que, em tempos de manutenção de territórios, funcionava como estratégia, caso contrário como se explicaria a permanência de Albuquerque por mais de 17 anos à frente do governo da capitania de Mato Grosso? Apenas aqueles talhados para o ofício eram indicados, pois vinham de uma formação escolar de diplomacia, de responsabilidade militar e de obediência. Investidos na colônia, “como rei”, a eles é transferido o poder de ação régia descentralizada, contudo, controlado pelas Instruções. Assim se presentifica o permitido para a organização do plano mantenedor da segurança e fortaleza da capitania de Mato Grosso. A estratégia administrativa tem dupla função: conservar o que já está conquistado e avançar. Ou seja, o diário produz efeito de sentidos na materialidade dos mecanismos linguísticos, estabelecendo o jogo das posições imaginárias construídas no/pelo relato.

Por isso, o diário de viagem é o lugar de reconstituição da memória cultural, resultante dos conflitos próprios das relações de poder, como fala Pierre Bourdieu, cujos sistemas simbólicos são instrumentos da construção da realidade que tende a estabelecer um sentido imediato do mundo social. Os sistemas, portanto, tornam possível a reprodução da ordem social (Bourdieu, 2010, pp. 7-11). Então, o sentido de fronteira está no encontro com o outro e nas possibilidades dos espaços de interpretação que trabalham novas fronteiras. Visto como reflexo do eu, a ideia de Outro surge dos encontros culturais que para Peter Burke, consciente ou inconscientemente, geram dupla reação: negam ou ignoram as diferenças e constroem outra cultura sobre a já existente. Desse encontro entre culturas a imagem que cada uma possui da outra é estereotipada. Daí a farta iconografia dos viajantes sobre os indígenas americanos que reuniram composições sob variados pontos de vista: “nobre selvagem” ou a de seu oposto “canibal”, “bárbaro”. Imagens que, de uma forma ou de outra, continuam a reverberar sentidos ainda hoje, como as que se têm sobre os judeus, muçulmanos, mulheres, entre outras (Cf. Burke, 2004, pp. 153-174).

Diversidades e culturas no Diário de viagem

Vimos, então, que os diários são o produto da viagem. Por natureza são autobiográficos. No entanto, a escrita de Albuquerque procura ser a mais objetiva possível. É mais científica que literária. Limita-se ao essencial, como afirma Gilberto Freire:

Fosse depender dos diários e dos desenhos apolíneos de Luís e europeu nenhum teria ideia das cores do trópico brasileiro, algumas das quais, ele, governador de

Mato Grosso, mandaria que pintores toleralmente artísticos fixassem em álbuns, estes mesmos de valor antes descritivo – tão-somente descritivo – que propriamente artístico. (Freire, 1978, p. 117)

O viajante informava-se com exatidão sobre os locais a serem percorridos. Albuquerque agiu como político e diplomata, utilizando-se da efetiva arte do segredo que são germens de origem do seu afrancesado tirocínio político e da contenção inglesa. Seus escritos caracterizam-se pelo equilíbrio, medida da forma, continência verbal,

sem pontos de exclamação; nem adjetivos enfáticos; alguns até secos, de tão enxutos, um apolíneo típico [...] cujo diário [...] é todo ele, temperante, sóbrio, medido. Foi vendo paisagens novas para seus olhos sem se mostrar deslumbrado por elas. Só pelos Anais do seu governo da Capitania de Mato Grosso se percebe que o aparente secarrão tinha seus rasgos dionisíacos; promovia festas, danças, banquetes, máscaras; fazia representar comédias; organizava recitativos de poesias. (Freire, 1978, pp. 116-117)

É no diário de viagem a Mato Grosso que Albuquerque irá demonstrar toda sua capacidade de observação, em prol da exatidão científica.

No 56º dia de viagem, pouco antes de adentrar as planícies de Mato Grosso, é assim que registra:

Aqui principia verdadeiramente o grande certão; principia a avistar-se em frente a famoza serra Dourada, hum dos primeiros descobrimentos de minas d'ouro feitos pelo famozo descobridor daquela capitania, o paulista Bartolomeu Bueno, o Inhanguera como os índios lhe chamavam e continua esta grande serra a avistar-se por 3 dias da parte esquerda do caminho. (Freire, 1978, p. 269)

Reunindo dados históricos e geográficos, Albuquerque fornece a ideia do que se entenderia sobre o sertão brasileiro. Entre caminhos considerados ricos, mas “terríveis” por entre mata densa e de difícil acesso, as imagens constroem os ícones da paisagem que povoariam os relatos no momento em que espanhóis e portugueses buscavam a denominação entre Mar de los Xarayés e Pantanal (Cf. Costa, 1999). Maria de Fátima Costa em estudos sobre os relatos do Oitocentos comprova que Pantanal é denominação portuguesa, ou seja, não era um mar, como queriam os espanhóis, mas uma imensa planície inundável em boa parte do ano, muito propícia à criação de gado pela pastagem nativa e só penetrável por meio de pequenas embarcações.

Um levantamento sobre a incidência dos termos que constroem a imagem de Mato Grosso no relato de Albuquerque dá ao leitor um quadro do que estamos tentando construir sobre a diversidade cultural no diário.

De um lado, a concepção dos caminhos, muitas vezes, intransitáveis:

Caminho terrível, áspero, dos piores; Bosque denso e desagradável; Picada estreita pouco cultivada; Paiz cômodo para fazenda; Caminho plano; Planície, campo e mato; Caminho parte bom parte terrível; Estrada faz um dilatado giro; Taquarais intransitáveis; Passagem por pinguela; Ribeiro fundo e de passagem dificultosa; Falta de pasto para os cavalos; Capão; Vale profundo; Subidas e descidas; Matos bravíssimos; Planície admirável; Chapadas; Admirável caminho; Paiz plano e pantanoso; Minas de sal e salitre; Distancias; Grande quantidade de pasto cavalariço e vacum; Campo fértil com muito gado; Raízes de grandes arvores; Morros altíssimos; Caminho montuoso; Caminho povoado de grandes matos; Sítio povoado unicamente de pretos; Cultivo de varias minas de ouro; Buritizal próprio pra fazenda; Caminho povoado de grosso mato sempre denso.

De outro, aguadas, muitas vezes, intransponíveis:

Regatos; Ribeirões; Ribeiras; Lagoa e pantanais; Dificuldades de transitar por causa das águas; Território alagadiço; Rio agradável (Grande) mais alegre e caudaloso que passei; Tudo se cobre d'água; Cachoeiras; Inundações; Pantanal de muitas léguas; Força das águas; Alagadiço terrível; Grande Pantanal; Ribeirão do inferno; Cavalos passam a nado; Paiz falto d'água; Sangradouros; Atoleiro e pantanal; Ribeirão profundo; Paiz plano e pantanoso; Pântano e inundações; Sítio úmido e pantanoso; Tijucais alagadiços; Força das águas; Embarço aos passageiros no tempo d'água.

Entre os dois pontos de vista, a observação da fronteira:

Quartel para guarda de diamantes; Registro (militar), Marco de demarcação de fronteira; Rio Paraguai, Jauru.

Nesse sentido, a diversidade é, antes de tudo, linguística. Passa pelo processo ideológico da nomeação que constrói o imaginário social das novas relações e abriga a tensão entre o “mesmo” e o “diferente” constitutivo das condições sócio-históricas de produção. O que se nota, pelo elenco dos termos do *Diário*, é uma oscilação cíclica própria da região cultural, que constitui o imaginário sobre a fronteira: águas e seca; pantanal e aridez, produzindo embaraços ao viajante e prenunciando o mítico. O primeiro, pelas dificuldades de locomoção, acomodação, insetos; o segundo, escassez de água potável, dificuldades de alimentação. Todas as observações funcionam no espírito do viajante como particularidades que fazem parte do mapa das diferenças “segundo os apontamentos” feitos durante a viagem, considerados “sem a devida clareza e regularidade” pelas intempéries a que se estava sujeito. A força das imagens está nos símbolos geográficos com que constrói a mediação cultural e as representações sociais. Os dados estão, portanto, isentos

de influências espaço/tempo. Ao recorrer à materialidade linguística para dar forma à retórica oficial, científica e não contaminada da visão subjetiva, incorpora elementos geográficos à descrição. Mapas, desenhos e gráficos são amplamente utilizados na conceituação perceptiva da imagem mental. A imagem aqui utilizada, portanto, é superposta em camadas da memória⁸. Não se limitam ao visual, mas são verbalizadas, pois servem, tanto para pensar os lugares, quanto a paisagem como construção histórica. O gesto de organização dessas manifestações constrói o repertório de imagens, sem as quais as identidades nacionais perderiam muito das suas particularidades. Por isso Simon Schama vê a paisagem como portadora de memória, que nem sempre é um prazer, pois os olhos raramente se classificam das sugestões da memória e esta não registra apenas bucólicos piqueniques.

No nosso caso, uma leitura da retórica descritiva do diário de viagem do século XVIII, incorporada na/pela ótica de Albuquerque, é capaz de movimentar a transposição de sentidos que consiste, principalmente, em nomear para aculturar. A ação expressa nesta cultura denota algo de incompleto e transitivo, como visto por Alfredo Bosi. É o movimento de um agente para um objeto, pois o *colo* é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar (Bosi, 1992, p. 11).

Não por acaso, é possível detectar em Albuquerque o aspecto estrutural das relações de força que é, ao mesmo tempo, épico e aventureiro. Embora as imagens e simbolismos (metáforas) sejam mal vistos pelo discurso científico servem, muitas vezes, de recurso cognitivo para alguns assuntos na geografia que, em sua história, esteve ligada às imagens⁹.

O diário de Albuquerque vale-se, em muitos aspectos, dessas imagens geográficas, pois está ligado à precisão descritiva em que é preciso a especificação local, a fidelidade espaço-temporal do observado, sem que seja um recurso acessório. Pelo contrário, é elemento intrínseco do argumento retórico do relato, cujo resultado corresponde à esfera cultural das imagens que Simon Schama vê como representação da imagem da terra, vista com “os olhos da mente”, não meramente um repouso para os sentidos e exercício da viagem. A descrição minuciosa, portanto, serve não só de fonte de informações, mas são pontos precisos para os traçados dos mapas na estratégia de ocupação. Essa condição faz pensar que a constituição da fronteira é, acima de tudo, ato de legalidade política. É algo a ser respeitado pela eficácia do imaginário. Por isso, Luís de Albuquerque é figura representativa do lugar específico do processo de domesticação na relação do político com o jurídico que media o sentido de fronteira.

⁸ Sobre o conceito de memória em camadas, cf. Schama (1996, pp. 28-67).

⁹ Sobre a linguagem imagética na geografia, ver Kosel (2001).

Entre essas imagens figuram a água, o rio, o Pantanal. A água é a protagonista da viagem. Enreda-se na trama sociocultural, estabelecendo a cumplicidade entre o caminho e o necessário cumprimento da missão oficial que é uma só: delimitar a fronteira e povoar. As possibilidades simbólicas da geografia (água e rio; caminho e percursos) são mecanismos da influência da cultura, da diversidade, da vivência e dos elementos da natureza, interferindo nos atos e atitudes do narrador/administrador.

Albuquerque toma o expediente aquático a partir de diferentes enfoques, sejam aqueles produzidos pelo encontro com o Outro/o indígena/o colono/o negro, sejam aqueles oriundos da subjetividade do que observa e analisa. A água em sua dimensão topológica é tomada na(s) (im)possibilidades, elemento de confluências e encontros. Seu percurso é o do viajante e carrega em si duplo sentido: caminho e espaço de significação simbólica. A água leva/traz o viajante, mas ao mesmo tempo, impede, induz o poder do avanço dado o seu ciclo (seca/cheia). É pausa e movimento, possibilidades e transtornos, encontros, separação, fronteiras. Na literatura as águas adquirem conotação simbólica pelo ciclo hidrológico. São circulações e fecundam os movimentos culturais que geram o sentido de fronteira. É, ao mesmo tempo, vida e morte, mas unem distâncias. No relato de Albuquerque incorporam elementos e valores locais, construindo um discurso que se presentifica pela nomeação. Nesse sentido, nota-se o grau de exigência do administrador em não desfigurar “a primeira ideia ou sentido das ditas observaçoens, taes ou quaes ellas se vem” (Freire, 1978, p. 275).

Ponto de chegada do *Diário* de Albuquerque

Onde fica, então, o ponto de chegada, no caso, o sentido da fronteira, no *Diário* de Luís de Albuquerque?

É importante notar que Albuquerque concluiu o *Diário de viagem* quando já estava instalado na capital, Vila Bela, portanto, em 1775. Ou seja, entre as anotações em campo e a redação final do texto, há um espaço de mais ou menos três anos. Nesse tempo, a escrita é perpassada pela memória, desenvolvendo um modo mais rico de interpretação visual enriquecida pela descrição como uma forma de evidência dos fatos narrados alimentados pelos traçados dos mapas dos quais Albuquerque não se furtava. Para ele, o mapa falava mais que as palavras, tal a necessária precisão dos traços e caminhos muito úteis aos viajantes. É o mapeamento que oferece a complexidade cultural em que a diversidade é, não só do espaço geográfico, mas, principalmente, do humano.

Ao sentido do político e das relações de poder que traçaram os limites da soberania portuguesa pelos balizamentos naturais dos rios Paraguai e Guaporé, os textos

oficiais oferecem o lugar da constituição do espaço de memória em que um povo em processo de expansão territorial entra em contato com outros povos já estabelecidos e de culturas diferentes. No confronto das relações de força e de sentido se constroem as identidades. E é dessa forma que Mato Grosso se constitui dentro de uma configuração política, social e econômica que visa à expansão de territórios dos países conquistadores à necessidade de alargamento de fronteiras para além-mar. Na passagem e nos espaços momentaneamente ocupados recai a ação de mobilidade administrativa, rigorosamente controlada pelo discurso do administrador que exerce a ação política de assegurar o que está dito e construir um novo poder, desta feita, descentralizado. Nesse jogo se regula o sentido da fronteira e da colonização.

Assim, o movimento dos (des)limites geram os aglomerados populacionais às margens dos rios e nas fronteiras múltiplas que geram o discurso do acontecimento da conquista. Esse movimento pode significar a delimitação e a posse, mas também o apagamento e a construção dos lugares de memória que se estabelecem e se transformam, produzindo os sentidos pelos quais Mato Grosso vai significar para o Brasil na fase de sua configuração territorial. Assim nos deparamos com textos que são, conforme José Horta Nunes (1996, p. 53), provedores de descrições e comentários, textos quase sem fronteiras, misto de narração e documento oficial, como acontece no *Diário* de Albuquerque. Narra e descreve, em situação oficial, para além do simples traçar limites. Constrói uma memória outra que é o discurso de consolidação, como se nota em Carta ao Marquês de Pombal, de 1774: “he certo que a vantagem política de ocuparmos as margens ocidental do rio Madeira [...] facilmente poderíamos sustentar a posse della e ocupalla com forças” (Castrillon-Mendes, 2000, p. 32).

No enunciado, a retórica inaugura uma história determinada à forma de construção do país. Representa a imagem da terra, pois são descrições minuciosas, servindo, não só de fontes de informação, mas de pontos precisos para os traçados dos mapas e as consequentes estratégias de ocupação. Podemos dizer que tais textos pretendem não só explicar os fatos que surgem do processo de ocupação, mas estabelecem a relação do colonizador com o colonizado, dão cunho científico e efetivo aos atos políticos e administrativos da colônia. Ao relatar, re-interpreta o que está posto, apropriando-se do já nomeado e criando um novo espaço discursivo que toma o lugar daquele existente. Essa condição faz pensar que o sentido das diversidades e das culturas no *Diário* de Albuquerque é, acima de tudo, ato de legalidade política, algo a ser respeitado pela eficácia do imaginário. Entretanto, não se respeitaram os “tratos” em todo o processo de manutenção dos limites das posses das terras conquistadas. O (des)respeito aparece a partir das evidências e da trama dos relatos construídas pelos/nos próprios relatos. Por isso, Luís de Albuquerque é uma figura destacada no período colonial, pois levou o exercício

da diplomacia em todas as suas extensões, o que lhe valeu as glórias de anexar à cartografia nacional a maior extensão territorial conquistada no período, conforme descreve em Carta a Pombal: “[...] seria hum prejuizo certo e muito consideravel o estabelecer huma obra semelhante que deve ser de solidez e duração num sitio que inundará completamente nas cheias grandes” (Castrillon-Mendes, 2000, p. 34).

Conhecer fornece ao administrador o estatuto de também poder legislar, dentro dos limites que lhe é preceituado, criando um espaço fechado entre dois pontos geograficamente distantes. Estar em meio às culturas de fronteiras não é só estar nos limites geopolíticos de uma região, mas é construir novas culturas. Daí termos o administrador sujeito ao juridicamente determinado pela Instrução, que produz o efeito de sustentação mútua dos discursos produzidos na colônia.

Desta forma, pode-se considerar, à guisa de conclusão deste artigo, que o paradigma dos relatos de viagem com o qual os ficcionistas e historiadores dialogam não é somente o de aventureiros e tampouco os do tipo imaginoso como os de Hans Staden. Os relatos oficiais podem se constituir em minucioso inventário escrito ao sabor dos acontecimentos ou de interesses comerciais determinados. Formam-se “interlocutores preferenciais de uma prosa que se desejava capaz de definir o próprio país, inventariar suas paisagens e populações, mapeá-lo, enfim” (Süssekind, 1990, p. 60). Vemos que essa tendência ao gênero surge a partir do século XVIII e começa a ter força no XIX, quando seria praticado com maior intensidade, garantindo o período inicial da ficção brasileira.

Parcialmente, considera-se que a correspondência oficial constrói narrativas que se sustentam mutuamente, se tocam nas semelhanças e diferenças configurativas da fronteira, inscrevendo-se no que poderíamos denominar de discursos da soberania de um país estabilizado dentro de uma relação colonial, constantemente atravessado por outros sentidos que são produzidos em situação regulada pelo conhecimento afetado sócio-historicamente. Os relatos oficiais se fazem no plano da oficialidade do político e do jurídico-administrativo, preceituando as linhas mantenedoras das ações na colônia.

Percebem-se especificidades que definem as fronteiras da escrita voltada para o científico, numa figuração inicial do narrador caracterizado como viajante oficial e no tipo de relações possíveis entre o relato oficial e a possibilidade da crônica, voltados para a função de ‘ilustrar’. Importa não só a experiência que deve guardar as marcas do que acabou de experimentar, mas o relatório circunstanciado, o registro escrito, as correções nos mapas e nas cartas. Em outras palavras, vale o vivido transformado em escrita no calor do movimento, a escrita ao ritmo da viagem (escrita-em-trânsito) que faz rever os sentidos colonialistas que ainda nos atravessam, refletindo um mundo de ilusórios discursos de igualdade e de liberdade.

Referências bibliográficas

- Amado, Janaína & Caselli, Leni (Orgs.) (2006). *Anais de Vila Bela: 1784-1789*. Cuiabá: EdUFMT; Carlini e Caniato, coleção documentos preciosos.
- Bosi, Alfredo (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, Pierre (2010). *Poder simbólico*. 13 ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Burke, Peter (2004). Estereótipos do outro. In *Testemunha ocular* (pp. 153-174). Bauru, SP: EDUSC.
- Castrillon-Mendes, Olga Maria (2013). *Taunay viajante: construção imagética de Mato Grosso*. Cuiabá: EdUFMT.
- Castrillon-Mendes, Olga Maria (2000). *Nas raias de Mato Grosso: o discurso de constituição da fronteira*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp.
- Corrêa Filho, Virgílio (1942). *Luís de Albuquerque*. Rio de Janeiro.
- Cortázar, Júlio (1967). Del sentimiento de no estar de todo. In *La vuelta al día en ochenta mundos* (pp. 32-42). 19 ed. Tomo I. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Costa, Maria de Fátima (1999). *A história de um país inexistente: Pantanal entre os séculos XVI e XVIII*. São Paulo: Estação Liberdade; Kosmos.
- Freitas Barros, J. C. (1952). *Um quadro e uma figura: o Mato Grosso e Luís de Albuquerque*. Excerto de uma conferência que devia ser proferida em São Luís de Cáceres (Brasil) pelo autor. Lisboa.
- Freyre, Gilberto (1978). *Contribuição para uma sociologia da biografia: o exemplo de Luiz de Albuquerque governador de Mato Grosso no fim do século XVIII*. Cuiabá: Edição da Fundação Cultural de Mato Grosso (em comemoração ao bicentenário de fundação das cidades de Corumbá e Cáceres).
- Kosel, Salette (2011). *Das imagens às linguagens do geográfico*. Tese de Doutorado em geografia humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.
- Mendes, Natalino Ferreira (2009). *História da administração municipal*. Cáceres: EdUNEMAT.
- Nora, Pierre (1984). Entre mémoire et histoire: La problématique des lieux. In G. Lipovetsky, *L'ère du vide*. Garnier, Flammarion.
- Nunes, José Horta (1996). *Discurso e instrumento linguístico no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Tese de Doutorado. Campinas/IEL.
- Saraiva, A. J. & Lopes, Óscar (n.d). *História da Literatura Portuguesa*. 6 ed. Porto Editora.
- Schama, Simon (1996). *Paisagem e memória*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras.
- Süssekind, Flora (1990). *O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem*. São Paulo: Companhia das Letras.

Focalização e empatia

RAQUEL TRENTIN OLIVEIRA¹

Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

Em *Fado Alexandrino* (1983), minha análise recai sobre a articulação entre narração e focalização, as alterações de focalizadores (mudança de pessoa) e de objetos focados (mudança dos referentes da percepção, do enquadramento espaço-temporal), a natureza afetiva, sensorial e cognitiva da focalização, as relações semânticas resultantes de sua configuração. Nesta intervenção, no entanto, ater-me-ei apenas à análise de um breve excerto do romance, com a finalidade de refletir sobre a focalização como atividade mental (Margolin, 2009) e sua relação com o leitor.

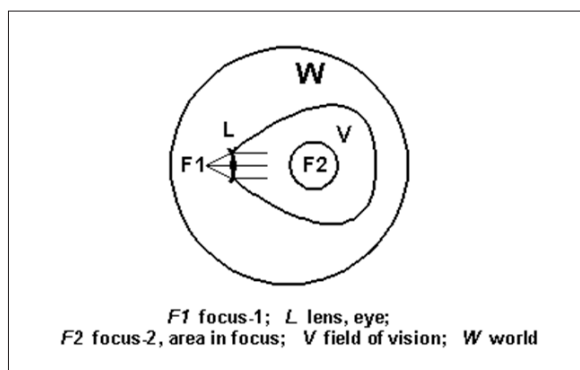
Em geral, o romance não privilegia exatamente a narração de ações que estão a acontecer com as personagens, mas ações que aconteceram no seu passado e que são acessadas por meio da memória; ou melhor, privilegia a ação da mente das personagens. A distância das personagens em relação ao passado, no entanto, é muitas vezes subtraída. Esta é a impressão criada na abertura do romance, que inicia pelo passado – o dia do regresso do soldado, e não pelo presente – o reencontro com seus colegas militares 10 anos depois, ocasião em que contou tal história.

Saiu a arrastar a mala, misturado com os colegas, do edifício desbotado do quartel, e distinguiu logo, do outro lado das grades, no passeio, uma espécie de monstro marinho de caras, de corpos e de mãos, que se agitava, aguardando-os, no meio-dia cinzento da Encarnação, em que os semáforos boiavam ao acaso, suspensos

¹ Docente da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, pós-doutoranda da Universidade de Coimbra, sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Reis. O texto desta comunicação integrou o plano de trabalho do projeto de pós-doutorado da autora, que recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (processo n. 10298/13-8).

da neblina como frutos de luz. Qualquer avião invisível assobiava por cima das nuvens. Um pelotão de cadetes passou a correr, quase junto a ele, mastigando o cascalho da parada com as mandíbulas das botas enormes, esporeado por um furriel cujos olhos vazios se assemelhavam aos dos cães de louça dos aparadores. (Antunes, 2002, p. 11)

Quem é o focalizador nessa passagem? Quem percebe o mundo representado? Para responder a essa questão, consideremos o modelo de Jahn (1999), baseado na compreensão popular da visão, tal como a ciência cognitiva tem recuperado:



A model of vision (JAHN, 1996, In JAHN, 1999, p. 88)

Nesse modelo, focus 1 corresponde à origem da visão, ou seja, “um ponto em que todos os estímulos perceptivos se juntam, um ponto zero a partir do qual todas as coordenadas espaço-temporais e experienciais começam”, e focus 2 corresponde ao objeto focado, à área em foco dentro de um campo de visão V, que é, por sua vez, alocado dentro do ambiente circundante ou do mundo L.

Jahn ainda enumera os elementos que podem entrar nessa relação entre *Focus 1* e *Focus 2*, isto é: os dados que sinalizam a qualidade da percepção, permitindo atribuí-la a este ou aquele focalizador e apreender a imagem que ele dá do mundo e de si:

- (A) affect (fear, pity, joy, revulsion, etc.)
- (B) perception:
 - (i) ordinary/primary/literal perception (vision, audition, touch, smell, taste, bodily sensation);
 - (ii) imaginary perception (recollection, imagination, dream, hallucination, etc.)
- (C) conceptualization (thought, voice, ideation, style, modality, deixis, etc.) (1999, pp. 89-90)

Na passagem citada de *Fado Alexandrino*, a narração em terceira pessoa parece acompanhar os movimentos da personagem e as sensações resultantes de seu envolvimento com o exterior. Trata-se do soldado que acabara de retornar da guerra, ao meio dia, parado no pátio do quartel da Encarnação em Lisboa, entre suas grades e o edifício, dali podendo avistar o que acontece no passeio. O mundo narrado nasce das lentes focais da personagem, extremamente sensível a tudo que a rodeia, como um estrangeiro assustado que chega a um espaço desconhecido.

Em seguida, uma imagem perceptual específica – um “saco de bugigangas africanas”, trazido às costas por um companheiro à sua esquerda – serve para incitar a recordação do soldado e a constatação:

E ele pensou Estou em Lisboa e em Moçambique, vejo ao mesmo tempo as casas do bairro econômico e as casas da mata, os jardinzitos gotosos e as palhotas devastadas pelas metralhadoras. O polvo de alegres braços ansiosos que nos chama e o enorme, gigantesco silêncio que se seguia às emboscadas, povoado de gemidos leves como os protestos da chuva: espreitou por debaixo da Mercedes, na picada, e o tipo que dormia no beliche, a três palmos de si, fitava-o já com a desatenção longínqua dos mortos nos velórios [...] Continuo em Moçambique, no arame, sentado no bar a ver chegar a noite: o enfermeiro distribuiu ao jantar os comprimidos contra o paludismo, um cacimbo miúdo tomba na tarde da Encarnação, na tarde de Lisboa, fazendo subir dos caixões o cheiro suave da madeira molhada, o odor redondo da terra, e dentro em breve centenas de insetos vão surgir no alcatrão e espalhar-se zunindo. (Antunes, 2002, p. 11)

A partir da consciência de estar em dois lugares, a narrativa explora o paralelo entre os dois campos perceptivos, o do passado recordado naquele momento e o do presente, percebido pela interação com o exterior. Os dois pontos, a seguir, marcam a entrada definitiva no ambiente de outrora, como se a percepção do presente entrasse em “stand by” e o passado se tornasse a atualidade: “espreitou por debaixo da Mercedes, na picada, e o tipo que dormia no beliche, a três palmos de si, fitava-o já com a desatenção longínqua dos mortos nos velórios”. A imersão nesse tempo parece levá-lo a fundir os dois campos que, mais abaixo, já aparecem conectados num mesmo período sintático, projetando-se a atmosfera de morte africana sobre a atmosfera urbana de Lisboa: “o enfermeiro distribuiu ao jantar os comprimidos contra o paludismo, um cacimbo miúdo tomba na tarde da Encarnação, na tarde de Lisboa, fazendo subir dos caixões o cheiro suave da madeira molhada, o odor redondo da terra, e dentro em breve centenas de insetos vão surgir no alcatrão e espalhar-se zunindo”.

Portanto, nesse fragmento, a focalização relaciona-se ao fluxo contínuo de imagens que toma a mente da personagem, algumas das quais correspondem a acontecimentos em curso no exterior do seu corpo, ao passo que outras são

reconstituídas a partir da sua recordação e do que projeta em relação ao futuro (“em breve centenas de insetos vão surgir...”). As alterações de campos focalizados, mais ou menos rapidamente, às vezes (con)fundidas num mesmo período sintático, parecem imitar justamente a forma desse fluxo mental.

O acesso ao passado, ao mesmo tempo em que parece resultar de um estímulo exterior, liga-se a uma vivência sentimental mais profunda: “o grau de emoção serve de marcador para a importância relativa da imagem” (Damásio, 2010, p. 220). Para a memória, esclarece Damásio, “é útil que o acontecimento a ser recordado tenha sido emocionalmente relevante, que tenha abalado as escalas de valor. Desde que uma cena tenha algum valor, desde que na altura houvesse suficiente emoção, o cérebro apreende imagens, sons, odores e sabores, num registro multimídia, e irá recuperá-los na altura própria” (2010, p. 168). Assim, não nos surpreende o fato de o soldado não conseguir esquecer “o gigantesco silêncio que se seguia as emboscadas”, nem os “gemidos” e o olhar de seu companheiro de quarto ao morrer. As cenas de dor e morte vividas na guerra abalaram o sistema de valores da personagem e esta experiência marca a sua maneira de perceber e sentir o mundo em outras dimensões.

Nesses dois breves fragmentos recortados, percebemos que a focalização caracteriza-se por um processo dinâmico em que interagem emoção (espanto, medo, melancolia, etc.), percepção extremamente aguçada (visão, audição, odor), percepção imaginária (recordação), semioticamente marcadas nas expressões dêiticas (“a três palmos”, “quase junto”, “lá longe”, “dentro em breve”), nas escolhas adjetivas (“esfarrapados negros manetas”, “manipansos horríveis”, “enorme, gigantesco silêncio”, “cheiro suave”, “odor redondo”), nas comparações e metáforas (a multidão que aguarda os soldados do outro lado da rua é *como* um monstro marinho, por exemplo), etc. Mesmo em se tratando de uma narração em terceira pessoa, é a visão subjetiva da personagem que o leitor acompanha em primeiro plano.

Por vezes, inclusive, a consciência da personagem parece perder o controle sobre a profusão de imagens que nasce do contato com o mundo exterior e da recordação, invertendo-se a ordem temporal em que os acontecimentos foram vividos e ganhando a forma de uma alucinação: “Tropeçou na mala evitando cuidadosamente o vizinho de cama com os pés, o qual jazia no empedrado de Lisboa numa poça repugnante de intestinos, desviou a vista para não encontrar o buraco de bala na orelha” (Antunes, 2002, p. 13). Nessa alucinação, o objeto ausente – o corpo ferido, perfurado a balas – torna-se presente e concreto no “empedrado de Lisboa”, as imagens abstratas projetadas pela mente corporificam-se a ponto de embotar os sentidos e provocar uma metamorfose na percepção corrente. Em outros momentos, a narração reproduz a consciente tentativa de controlar o fluxo de imagens, aplicando-lhe o raciocínio, como nessa passagem

em que o soldado tenta se convencer de que já não está em África: “acabou-se o Exército, acabaram-se os tiros, acabou-se a morte” (Antunes, 2002, p. 15).

Levanto a hipótese de que a exploração intensa do ponto de vista corporal e mental das personagens, tal como acontece em *Fado Alexandrino* e na obra de Lobo Antunes como um todo, tende a estimular a imersão ou empatia do leitor. Como diz a professora Cristina Robalo Cordeiro, “não lemos Lobo Antunes em estado de repouso, mas de vigilância. Não o recebemos em sossego, tranquilamente, mas de forma enervada e tensa” (2003, p. 125). A forma de focalização contribuiria para a simulação, pelo leitor, das perspectivas das personagens e do narrador.

Especialmente quando se pensa a relação das mentes ficcionais com a mente do leitor, há uma forte inclinação da narratologia contemporânea para tratar da focalização por meio de uma abordagem cognitivista. Conforme explica Daniel Morrow (2001, p. 226), “psicologistas cognitivos estão interessados no modo como o ponto de vista ajuda a organizar processos mentais dos leitores durante a compreensão”. Amy Coplan, ao discutir o engajamento empático dos leitores com o texto narrativo, relatou uma série de relevantes estudos como evidências de que leitores tendem a adotar uma posição dentro da estrutura espaço-temporal das narrativas, baseados na posição dos focalizadores (2004). Tais estudos confirmam resultados encontrados também por Arthur C. Graesser *et al*, Daniel Morrow, Peter Dixon and Marisa Bortolussi, conforme relatam em *New perspectives on narrative perspective* (2001). Tais resultados indicam que há uma disposição no leitor para simular o ponto de vista do focalizador, o que corresponderia à disposição do nosso cérebro para simular um estado corporal que não está na realidade a acontecer em nosso organismo.

Estudos com neuroimagens funcionais indicam que alguns circuitos neuronais ativados quando o sujeito executa uma ação são também ativados quando ele percebe que outrem realiza essa mesma ação. Tais testes têm levado cientistas a defenderem que temos a capacidade de adotar a perspectiva subjetiva de outro, colocando-se no lugar dele e imaginando o que sente, a partir de uma simulação na própria máquina mental, conforme sintetizam os cientistas da psicologia cognitiva, Decety e Jackson, em artigo de 2006. Ou seja, áreas do cérebro humano, envolvidas na execução de ações, são também parcialmente envolvidas na observação, audição ou leitura de ações similares.

No contexto da linguística cognitiva, em publicação bastante recente sobre o ponto de vista na linguagem, Eve Sweetser parte justamente dessa evidência: nas suas palavras, “a linguagem nos estimula a executar simulações no cérebro – simulações que são necessariamente pontos de vista, porque as experiências sobre as quais estão baseadas são necessariamente pontos de vista” (Sweetser, 2012, p. 6). Nesse sentido, a autora assinala formas linguísticas que são marcas de ponto

de vista, como advérbios de tempo e lugar, determinantes, pronomes, formas de tratamento, conectivos, pressupostos, marcas de afetividade e valoração, etc. (2012, pp. 9-12), que sinalizam ao leitor e conseqüentemente influenciam-no a simular o ângulo de visão, o grau de informação, a disposição psicológica e a orientação ideológica de cada sujeito envolvido na focalização.

Portanto, o engajamento psicofísico/mental do leitor com as diversas perspectivas em jogo na narrativa pode ser entendido como uma parte do processo de coordenação das mesmas e da tomada de uma posição individual frente a elas. Amy Coplan friza isso muito bem quando trata da empatia: através da conexão empática, o leitor simula a experiência de uma personagem, mas, porque ele tem simultaneamente seus próprios pensamentos, emoções e desejos, sua experiência em geral envolve mais do que apenas simulação. O leitor entra numa relação de empatia com a personagem, mas também reage ao que é aprendido através da empatia e de informações a que tem acesso e as personagens não (Coplan, 2004, pp. 148-149). Richard Guerrig, no mesmo sentido, vai sugerir que por meio da interação com o texto, o leitor pode descobrir sua perspectiva externa, na medida em que as perspectivas representadas diferirem dos seus conhecimentos prévios, crenças ou expectativas (Guerrig, 2001, p. 307). Ao mesmo tempo, a descoberta de novas perspectivas na narrativa pode interferir na sua avaliação de verdades do mundo real (2001, p. 328).

Na narrativa de Lobo Antunes, a falta de distanciamento épico, a mudança constante de vozes e de campos focalizados, a permanente oscilação perceptual e afetiva contribuem para estimular a imersão do leitor na narrativa, que precisa estabelecer as relações não explícitas, coordenando as vozes e perspectivas e subordinando-as ao seu devido contexto espaço-temporal. Para isso, precisa levar a cabo o complexo exercício de mudar de lugar constantemente, realinhar sua própria experiência mental a cada vez que uma nova personagem entra em cena e a alterar a qualidade do seu engajamento de acordo com as distintas experiências evocadas. Enfim, para ler Lobo Antunes, não basta identificar se a focalização é “zero”, “interna” ou “externa” (Genette, 1995), o leitor só chegará aos possíveis sentidos do texto tomando consciência de sua própria dependência da história e de seu papel na interligação das perspectivas soltas.

Referências bibliográficas

- Antunes, António Lobo (2002). *Fado Alexandrino*: Rio de Janeiro: Rocco.
 Arnaut, Ana Paula (ed.). (2008). *Entrevistas com António Lobo Antunes, 1979-2007*. Coimbra: Almedina.

- Cordeiro, Cristina Robalo (2003). Procura-se leitor. In Cabral, Eunice; Jorge, Carlos; Zurbach, Christine, *A escrita e o mundo em António Lobo Antunes* (pp. 123-132). Lisboa: Dom Quixote.
- Coplan, Amy (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62 (2), Special Issue: Art, Mind, and Cognitive Science, 141-152.
- Damáso, António (2010). *O livro da consciência*. Trad. Luís Oliveira Santos. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Decety, Jean; Jackson, Philip L (2006). A Social-Neuroscience Perspective on Empathy. *Current Directions In Psychological Science*. Association for Psychological Science, 15 (2).
- Jahn, Manfred. (1999). More Aspects of Focalization: Refinements and Applications. In Pier, John (ed.), *GRAAT: Revue des Groupes de Recherches Anglo-Américaines de L'Université François Rabelais de Tours*, 21, 85-110.
- Genette, Gérard (1995). *Discurso da narrativa*. 3.ed. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega.
- Gerrig, Richard J. (2001). Perspective as participation. In Peer, Willie Van; Chatman, Seymour, *New perspectives on narrative perspective* (pp. 303-324). New York: State University of New York Press.
- Hühn, Peter; Wolf, Shimidt; Schönert, Jörg (2009). *Point of view, perspective and focalization* (pp. 119-142). Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Morrow, Daniel (2001). Situation Models and point of view in narrative understanding. In Peer, Willie Van; Chatman, Seymour, *New perspectives on narrative perspective* (pp. 225-240). New York: State University of New York Press.
- Margolin, Uri (2009). Focalization: where do we go from here? In Hühn, Peter; Wolf, Shimidt; Schönert, Jörg, *Point of view, perspective and focalization* (pp. 41-58). Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Peer, Willie Van; Chatman, Seymour (2001). *New perspectives on narrative perspective* (pp. 43-50). New York: State University of New York Press.
- Sweetser, Eve (2012). Introduction: viewpoint and perspective in language and gesture. In Dancigyer, Barbara; Sweetser, Eve, *Viewpoint in language*. Cambridge University Press.

Literatura brasileira e cinema contemporâneo

VERA MAQUÊA

Universidade do Estado de Mato Grosso

Nos limites deste texto, empenhamo-nos em apresentar os signos dominantes da literatura brasileira contemporânea seguindo uma sugestão livre, de caráter amplo e geral, que é o que nos parece possível. Nesse caso, o esforço é de relacionar alguns parâmetros críticos dentro do universo desta literatura verificando os liames culturais entre a literatura e a vida social e certos imaginários do mundo atual. Nessa perspectiva, é necessário observar os alinhamentos ou não em relação à literatura internacional, considerando a paisagem literária no mundo globalizado.

Uma apresentação da literatura brasileira na virada do século XX que almeje minimamente a objetividade vem a ser um grande desafio em face da diversidade e da multiplicidade da produção, e ainda mais se se considerarem as condições culturais e políticas do Brasil contemporâneo. A pluralidade não é, entretanto, o único aspecto que dificulta pronunciar, com um mínimo de definição satisfatória, o cenário literário do país: há um mercado editorial pródigo que traz ao leitor toda semana uma enorme quantidade de obras; novos autores surgem engajados em técnicas que dialogam com outras esferas da arte e da cultura de modo intenso; a diversidade temática, as experimentações formais que se iniciaram ainda com os modernistas de 22 e o material que serve de referência à literatura brasileira nos últimos vinte anos se desdobram em cada obra, aos nossos olhos, como um verdadeiro fenômeno de relações entre avanços e recuos, entre os vários campos do conhecimento e entre sistemas literários diversos.

No território da literatura brasileira, as referências dos grandes centros culturais, como são o caso de Rio de Janeiro e São Paulo, vêm ainda afirmar sua importância, pois dentro do contexto da cultura brasileira (não nos termos de

uma oposição redutora, mas como espaço móvel de trocas contingentes), são instâncias de negociações ininterruptas entre o local e o global, o que é aliás uma tradição na literatura brasileira, como nos deu a ver ainda na transição do século XIX para o XX, o escritor Euclides da Cunha. Vejam-se ainda os casos clássicos de Milton Hatoum e Guimarães Rosa, que modificaram sentidos e fronteiras nas relações de mundos locais em trânsitos com outros mundos, sejam os das letras, sejam os empíricos de pessoas que vivem à margem.

Com a mundialização, tais referências se deslocam continuamente e, flutuando entre uma enormidade de outras categorias que também se movimentam no quadro crítico e criativo, exigem teorias capazes de interpretar e explicar esse mundo fluido onde tudo parece escapar ao leitor e mesmo ao crítico especializado. A demanda de teoria adequada para interpretar o presente vem ainda uma vez nos interrogar sobre a possibilidade de qualquer palavra justa e adequada a propósito da literatura nessa virada de século.

As universidades com seus departamentos de literatura, os prêmios literários, os *media*, desempenham um papel importante no estabelecimento do “cânone” contemporâneo, se é que seja possível fazê-lo “de dentro”, com a proximidade que torna os contemporâneos um pouco míopes. Percebe-se ainda que há uma crítica cultural que ganha terreno, incluindo-se alguns autores e críticos acadêmicos e de jornal, e que inventa tendências em que o fatalismo e a decadência aparecem como uma das marcas maiores do nosso tempo. Ao discutir a ideia da época, Agamben afirma que

O aspecto mais farisaico da mentira implícita no conceito de decadência é a pedanteria com a qual, no próprio momento em que se lamentam a mediocridade e o declínio e se registram os presságios do fim, se faz em cada geração a lista dos novos talentos e se catalogam as formas novas e as tendências epocais na arte e no pensamento. Neste recenseamento mesquinho, muitas vezes de má-fé, perde-se o único e incomparável título de nobreza que o nosso tempo poderia legitimamente reivindicar a propósito do passado: o de não querer já ser uma época histórica. (Agamben, 1999, p. 81)

Pode-se perceber que, como o fim do romance, anunciado de maneira bastante diversificada no decorrer do século XX, nada mais resultou que na incorporação, pelo próprio gênero, dessa condenação como tema e trama. E se essa morte anunciada não trai a prosa contemporânea é graças à atitude fundamental do ato criativo que se impõe em face da inércia, o que já é por si só um gesto de vida contra os discursos de “extermínio” da literatura. Assim, contornando a temerosidade de citar nomes e tendências neste momento, esse texto afirma a possibilidade de desenhar um painel dos caminhos da produção literária brasileira contemporânea,

onde o juízo da precariedade impõe a consciência do provisório. E onde, como sonha Agamben, a crítica não tenha a obrigação de fundar uma época.

1. Correspondências artísticas e circuitos culturais

Na medida em que se dirige o olhar para a sociedade brasileira dos últimos anos, é possível identificar uma forte tendência na produção literária que cria, articula e promove trocas entre literatura, comunicação, documento e cinema. Justo para tornar visível essa premissa, tomamos três textos como exemplares.

Em 1997, Paulo Lins publica *Cidade de Deus*. Jovem jornalista – à época ele tinha menos de 40 anos – teve seu livro indicado para publicação por Roberto Schwarz, um dos maiores críticos literários brasileiros. A Editora: Companhia das Letras. Com essa cobertura e com o talento de Paulo Lins, dentro de pouco tempo *Cidade de Deus* se transforma num livro célebre.

O modo como Lins dá velocidade a uma narrativa épica permite que ele desloque categorias literárias e transforme o épico em dramático, além de demonstrar que o escritor conhece e domina o ritmo, possui a medida da linguagem e a controla. O ajuste entre o que é narrado e a linguagem é dado de forma direta e sem metáforas pelo nome atribuído às personagens: Cabeleira, Marreco, Alicate, Pelé, Salgueirinho, Pará. Além dos nomes, outros índices do local social representados são também expressos pela linguagem marginal do subúrbio; entretanto, a língua é explorada em vários níveis sem que haja hierarquização entre eles. Assim *Cidade de Deus* vem a ser um livro dos mais importantes do Brasil do fim do século e não tardará que seja adaptado para o cinema. Sob a direção de um cineasta brasileiro de renome internacional, Fernando Meireles, em 2002 o livro é levado às telas, exibido dentro e fora do país, alcançando sucesso semelhante ao das páginas impressas.

Estação Carandiru, do médico Drauzio Varela, publicado em 1999, recebeu nesse mesmo ano o prêmio Jabuti de livro do ano de não-ficção, mas foi desde sempre declarado pelo seu autor como obra ficcional. Entre o documentário, a memória e o testemunho, o livro veio a ser ficção através do cinema realizado por Hector Babenco em 2003.

Não seria sintomático que às vésperas do novo século apareça um livro semelhante, como um *best-seller*, como uma vontade de ciência que justamente valorizou uma visão higienista na virada do século XIX no Brasil? Quando este livro surgiu, muita gente acreditava que seu assunto seria o massacre de 1992, uma espécie de “memórias do cárcere”, mas numa linguagem narrativa sem preocupações literárias. Parece ser justamente nesse lugar que o livro ganha interesse.

Um terceiro texto brasileiro é *O cheiro do ralo*, primeiro romance de Lourenço Mutarelli, publicado em 2002. O autor criou uma história simples, mesmo muito simples. O que é marcante é a linguagem curta e direta que parece vir do gênero das histórias em quadrinhos que ele praticava; se a trama se constrói da luta do protagonista contra o odor fétido do ralo do banheiro de seu comércio de compra e venda de objetos usados, é a enumeração que subjaz de modo sutil a uma espécie de máquina geradora da língua que permite ao autor abordar de forma distraída e, pode ser, mesmo inconsciente, o diagrama social nas suas camadas mais diversas. Em 2006, Heitor Dhalia leva a obra para o cinema.

Nos três casos, entre a literatura e o documento, temos um jornalista, um médico e um autor de histórias em quadrinhos em que o ofício de cada é visivelmente diretor das perspectivas, mas de modo nenhum determinante da obra. O comércio complexo entre as linguagens, as referências dos autores e a sociedade representada aprofundam os sinais de um tempo onde o senso de processo de hibridização, de misturas de toda ordem, de diluição de fronteiras são a constatação de, como diz Édouard Glissant na sua poética da diversidade, “o mundo se crioualiza” (2005, p.18).

Nas palavras de Marcel Silva “no cinema contemporâneo, a adaptação fílmica ocupa um lugar de relevo, considerando a quantidade de filmes produzidos que partem, declaradamente, de uma fonte literária”¹. E com razão, é suficiente lançar um olhar para alguns títulos do nosso cinema nacional a partir de 1997, ano glorioso de retomada do cinema brasileiro: o épico *Guerra de Canudos*, 1997, de Sérgio Rezende, e *Navalha na carne*, 1997, de Neville d’Almeida, culminando com alguns fenômenos autorais como é o caso de Chico Buarque que à exceção, até o momento, de *Leite derramado*, teve seus três primeiros romances traduzidos para o cinema.

Se a plataforma é a literatura ou o cinema, o assunto é a vida das grandes metrópoles, a violência, a miséria e tudo que deriva de uma sociedade desigual e deteriorada. Mas como já observamos, é também uma produção animada pela esperança, pela poesia, pela festa da linguagem em que a renovação da língua e das formas artísticas não cessa de exercer o direito à contínua pesquisa estética reivindicada pelos modernistas brasileiros há quase cem anos. Sobre isso há ainda um grande trabalho a realizar, do ponto de vista da teoria da literatura

¹ “De antemão, temos que apontar que em termos quantitativos, a presença efetiva da adaptação no conjunto de filmes contemporâneos consiste em cerca 38% do total (isto é, dos 285 longas-metragens ficcionais realizados no período, 105 são, declaradamente, oriundos de uma fonte literária) (5). Esses dados quantitativos, longe de explicarem o problema, apenas apontam para a necessidade de compreender qual a função da adaptação literária na produção contemporânea”. Adaptação literária no cinema brasileiro contemporâneo: um painel analítico. Acessado em 08/01/2011. In revistas.univerciencia.org/index.php/rumores/article/view/6544/5951.

e da literatura comparada principalmente, que deve lançar-se de modo mais preciso sobre pontos específicos da literatura, sua natureza e seu caráter, sem negligenciar aspectos sociais e políticos que sempre interferem de modo marcante na produção cultural do Brasil.

Poderíamos dizer que esse trânsito franco e corrente entre as várias linguagens, essa atitude transdisciplinar que reinou na última década e ainda insiste no século XXI, caracteriza uma linha de força da nossa literatura do século passado e do presente? Poderíamos igualmente corroborar uma corrente da crítica que afirma que os temas de destaque da literatura atual deram origem a uma poética da violência? Mais uma vez a diversidade se impõe como um dos parâmetros fundamentais para qualquer resposta.

Se a literatura hoje ainda coloca em questão os limites entre ficção e realidade, o seu próprio papel e o lugar das categorias literárias tradicionais deixaram de ser reivindicados pela sua instituição. Curiosamente, essa demissão de sua metaliterariedade impõe aos estudiosos da linguagem a necessidade de problematizar pressupostos e vazios (teorias formalistas e estruturalistas e pós-modernistas), a importância de se voltar a aspectos específicos da literatura por olhares múltiplos e atualizados, perceber seus códigos e suas proposições; e essa imposição está dada de maneira natural mas contundente em textos que são cenários arquetípicos da literatura, cuja existência não parece ter outro fim que habitar a linguagem em suas dimensões não referenciais. Como caso exemplar podemos tomar o inclassificável *Ó*, de Nuno Ramos, de 2009.

A literatura brasileira hoje provoca abordagens teóricas que respondam à sua memória, vivente entre os fantasmas autoritários do passado e a plena curiosidade sobre o presente. Um presente afeito a experiências como nenhuma outra época na cultura brasileira se dispôs a ser, um presente saturado de agora, para lembrar Walter Benjamin num outro tecido espaço-temporal.

2. A literatura e a literatura

Os anos 90 e 00 serviram-se a mostrar outra tendência da literatura brasileira contemporânea que chamamos “expansão do literário”. Essa tendência não é nova, mas intensificou-se nesse período numa ebulição do circuito cultural que transcende o campo literário. Com uma escrita que vem de fora do círculo de um escritor profissional imaginado, aquele que só faz literatura, a contemporaneidade nos dá escritores que vêm de outras práticas artísticas, de outras áreas, e com eles faz migrar novos modos de produzir literatura. Alguns escritores, no sentido próprio do termo, fizeram da própria história literária o barro de suas produções, criando sobre a coisa criada, construindo o motivo do próprio

motivo. Essa tendência, sem dúvida, foi uma das mais marcantes dos últimos tempos da história da nossa literatura.

Ana Miranda engajou-se nessa via ligada à história da literatura, dando-se toda liberdade de criação sobre a vida e a obra de poetas brasileiros, com um particular senso de pesquisa e de sensibilidade estética que lhe permitiu construir ambientes contextuais de cada poeta escolhido como assunto e tema de seu trabalho. Desde 1989, quando publicou *Boca do inferno*, ela revitaliza essa tendência que veio a ser um método de trabalho seu, reinventando dentro do universo mesmo da literatura brasileira, por exemplo, os pragmáticos estilos de época, deslocando tempos e espaços e colocando em cena a vida e a obra de poetas brasileiros.

Os romances *A última quimera*, de 1995; Clarice, de 1996, *Dias e Dias*, de 2002, todos tratam-se de uma pesquisa cuidadosa e de um trabalho criativo em torno da literatura brasileira. Lembre-se ainda o belo romance sobre o Brasil do século XVI, *Desmundo*, de 1996. É importante dizer que nesse tipo de trabalho há resíduos do romance de Silviano Santiago, *Em liberdade*, de 1981, considerado um dos melhores livros da literatura brasileira dos anos 80, onde se cruzam as personagens Graciliano Ramos, Claudio Manoel da Costa e Wladimir Herzog fazendo-se o eco da intolerância de um estado autoritário que não suportava vozes dissonantes.

Essa tendência marcou muitas páginas da literatura brasileira dos 90, em vários lugares do país, como podemos ver por exemplo no escritor paraense Haroldo Maranhão em *Memorial do Fim*, de 1991, o goiano José J. Veiga, com *A casca da serpente*, de 1996. Tanto a política, quanto a literatura, quase sempre os dois, constatamos que essa prática é corrente na América Latina, como fez García Márquez com Simon Bolívar em *O general em seu labirinto*, Vargas Llosa com Trujillo, em *A festa do bode*, e todo um conjunto de romances do boom dos anos 60, como o sabemos. Impossível esquecer também que Umberto Eco publica na Europa, em 1980, *O nome da rosa*, e J. M. Coetzee, da África do Sul, publica *Foe* no final dos anos 80 e *O mestre de Petersburgo*, em meados da década de 90. E ainda, se nos tornamos em direção da África de língua portuguesa, encontramos o trabalho de Pepetela em Angola com as crônicas de Antonio Cadornega em *A gloriosa família: o tempo dos flamengos* e a história de *Mayombe, Yaka e Lueji*, assim como Ungulani ba ka Khosa com *Ualalapi*, 1987, em Moçambique.

Pode parecer estranho que se fale de uma geração 90, 00 ou mesmo uma geração dos anos 10, já que entramos em 2011. Como dividir o tempo em décadas para tentar compreender o que se passa em termos de continuidade ou de ruptura com cada um desses pequenos pedaços de movimento que não se aquietam às investidas de encarceramento? Os escritores brasileiros do presente viveram os

últimos acontecimentos do país de forma direta ou mediada. Portanto, mesmo os mais jovens possuem uma memória desses acontecimentos. Chico Buarque é exemplar de uma geração que testemunhou e viveu o período da ditadura e que, em seus romances, como em suas composições, a política sempre conviveu com uma visão lírica e lúdica do mundo. Mas sendo a história vivida ou apreendida nos livros, vê-se um acento forte de realismo na literatura contemporânea. E são esses escritores, com sua experiência política e/ou com sua apreciação crítica dessa experiência, que na maturidade vão continuar dando um contributo importante para a literatura produzida hoje no Brasil, não sendo em nenhum momento sua experiência o ponto pelo qual todo jovem escritor devesse passar. A percepção de quem viveu a experiência e a sua apreensão pelos diversos códigos, como a própria literatura e o próprio cinema, não são, de modo algum, um corte para assinalar a diferença entre os escritores contemporâneos, antes, o que podemos apreender na leitura de seus textos é uma vivência comum do tempo presente.

É o caso do escritor amazonense Milton Hatoum que a partir de 2000 vem a ser um dos mais importantes do país. *A cidade Ilhada*, 2009, *Órfãos do Eldorado*, 2008, *Dois Irmãos*, 2006, *Cinzas do Norte*, 2000, *Relato de um Certo Oriente*, de 1989, ambientam-se na Manaus pós-economia da borracha, mas também entre o Líbano, São Paulo e muitas outras topografias. Milton Hatoum, como Bernardo Carvalho e Chico Buarque, não possuem um território fixo que pode descrever a ambiência de suas personagens. Seus narradores flutuam entre cidades reais e imaginárias do passado e do presente, atravessando fronteiras no tempo e no espaço sem sacrificar a realidade vivida de uma Amazônia lendária da época dos anos dourados da borracha.

O narrador de *Nove Noites*, de Bernardo Carvalho, viajando ao Tocantins, aos índios Krahô, no rastro do antropólogo americano Buell Quain que se suicidou na aldeia, não chega a saber porquê e toda a história do antropólogo é a sua própria, cujos motivos de sua obsessão nós não conhecemos porque não há como conhecer. Em *Mongólia*, Carvalho nos apresenta uma viagem ao país dos mongóis em que dará ao narrador a medida de uma realidade com a qual o Brasil está completamente implicado. O narrador vem a ser nômade tanto quanto o povo mongol que ele segue para saber seu modo de vida e seus valores muito fixos, apesar de que são nômades.

Chico Buarque nos faz saber que José Costa, um *ghost writer*, desembarca em Budapeste depois de uma aterrissagem forçada onde ele entraria mais tarde e aprenderia o húngaro, “a única língua do mundo, segundo as más línguas, que o diabo respeita”, como nos informa o narrador. Todos estes livros são, no entanto, muito diferentes; entre seus autores temos na base jornalistas, professores de literatura, um compositor de música popular, escritores profissionais. O que não

difere é a ligação que cada um faz ao realismo machadiano conforme anota de modo quase unânime a crítica brasileira desse período.

A atenção com a linguagem, a língua permeável a palavras estrangeiras, a própria língua como um lugar de estrangeiridade a habitar, os retornos do bom uso da língua de Machado, de recursos tradicionais de figuras de linguagem e de lirismo, são sinais que podem surpreender ainda leitores acostumados a uma literatura que utilizou e ainda utiliza como regra uma linguagem potencialmente violenta (como é o caso de Patrícia Melo e de outros escritores cujo pai literário foi Rubem Fonseca), o palavrão e a crueza para preservar o realismo.

Com o último livro, *O anjo das ondas*, 2010, João Gilberto Noll apresenta um universo em que podemos ver a beleza crítica e o valor alegre da palavra. Livros como este nos convidam a pensar a literatura contemporânea, notando que certos escritores encontram o prazer da leveza pensante, de questões humanas de seu tempo. Karl Erik Schollhammer afirma que “Noll segue uma trajetória que o identifica, primeiro, com o intérprete mais original do sentimento pós-moderno de perda do sentido e da referência” (2010, p 37). Entretanto, ele próprio reconhece que a literatura brasileira contemporânea

tem o desejo de romper os traços que podem fazer da tradição uma prisão, não para reformar a tradição, mas para se sobrepor em face da dialética da tradição e da renovação, o programa realista da literatura brasileira, que a distingue da produção do resto da América latina, continua muito bem, a receber novas formas, híbridas, mas não mais absoluta. Há hoje uma pesquisa por outras dimensões. (2010, p. 17)

Nesse sentido, o retorno ao trágico, visto por Beatriz Rezende, tende a se dispersar. De acordo com muitos críticos contemporâneos que fazem a crítica no calor da hora, ela vê a tematização da violência e a apropriação irônica de valores que representam a sociedade de consumo, a multiplicidade de vozes na narrativa, a oposição sistemática, a atitude irreverente em face do politicamente correto e o intelectualismo como traços mais marcantes. O que também não nos parece bem justo é o que ela chama “presentificação radical”, segundo a qual haveria uma preocupação obsessiva com o tempo presente que se opõe ao momento anterior que valorizava a história e o passado.

Para discutir a literatura brasileira não se pode esquecer o que representou um esquema ditatorial para a educação nacional, a vida intelectual e a liberdade de expressão. Neste momento em que chegamos a uma trintena de anos que nos separam deste momento obscuro da vida política do país, o que mudou? A literatura estava no lugar do jornal e a metáfora era o domínio possível contra toda a interdição. Hoje, numa sociedade aberta e livre, o sujeito fantasma ainda está presente. Vê-se que não se pode apagar a história, nem voltar no tempo

para corrigi-la. Entretanto, esse contexto político franqueou afirmações que consideramos radicais, em que muitas opiniões se confluem na crítica de um efeito negativo sobre a literatura a partir de suas principais temáticas ligadas de forma sistemática, em muitos casos, a aspectos político-sociais:

L'image que la littérature donne du Brésil d'aujourd'hui tourne autour des idées de collapsus, catastrophe, de rupture du lien social, et donc de l'idée même d'unité nationale. Ce constat de défaite et de désastre, si éloigné de la relative euphorie moderniste, ramène l'analyste au lancinant problème de l'histoire et de l'identité du pays, justifiant parfois de naviguer entre forme et sociologie. En oscillant entre un hyperréalisme brutal et l'artifice post-moderniste, l'écrivain brésilien d'aujourd'hui infléchit la "tension" historique du localisme et du cosmopolitisme pour se placer entre immédiateté du marché et des médias d'une part, et médiation de la culture s'efforçant de saisir un réel considéré comme opaque de l'autre. Or dans ce désarroi, entre document et monument, ne retrouve-t-on pas finalement les "deux Brésils"? (Riaudel & Rivas, 2005, p. 5)

Tomamos a liberdade de encaminhar o fechamento deste texto através de um estrato do livro *Ó*, de Nuno Ramos, para afirmar nossa crença de que a literatura brasileira dos últimos anos não é uma expressão de catástrofes e desesperança, ou pelo menos não só. É uma literatura que retoma categorias literárias fundamentais inscritas na tradição que dizem respeito à forma, ao lirismo e ao investimento no seu estatuto transformador:

Se fosse possível, por exemplo, estudar as árvores numa língua feita de árvores, a terra numa língua feita de terra, se o peso do mármore fosse calculado em números de mármore, se descrevêssemos uma paisagem com a quantidade exata de materiais e de elementos que a compõem, então estenderíamos a mão até o próximo corpo e saberíamos pelo tato seu nome e seu sentido, e seríamos deuses corpóreos, e a natureza seria nossa como uma gramática viva, um dicionário de musgo e de limo, um rio cuja foz fosse seu nome próprio.

Como dissemos no início deste texto, nosso empenho é o de apresentar os signos dominantes da literatura brasileira contemporânea, perscrutando seus diálogos com outras artes e outras linguagens. O cinema revela-se, nesse sentido, como a arte mais próxima da narrativa literária, intercambiando a arte de contar com a transcendência poética visitada por Nuno Ramos, por exemplo, que citamos acima.

Que possamos seguir estes diálogos e buscar apreender o comportamento da literatura e da cultura contemporâneas, delineando os fluxos solidários pelos mares da língua portuguesa, rica, plural e inteligente dos seus talentosos escritores.

Referências bibliográficas

- Agamben, Giorgio (1999). *A ideia da prosa*. Lisboa: Cotovia.
- Campos, Haroldo de (1989). Uma leminskiada barrocodélica. Publicado originalmente no jornal *Folha de S. Paulo*, Caderno Letras, p. G4, 2 de setembro.
- Carneiro, Flavio (2005). *No País do Presente – Ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco.
- Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard.
- Olivieri-Godet, Rita & Hossne, Andrea (2007). *La littérature brésilienne contemporaine: de 1970, a nos jours*. Presses universitaires de Rennes.
- Pires, Antonio (2008). Trilhas do romance brasileiro da segunda metade do século xx. *Itinerários*, 7, 47-64
- Ramos, Nuno (2013). *Ó*. São Paulo: Iluminuras.
- Rezende, Beatriz (2008). *Contemporâneos – Expressões da literatura brasileira no século XX*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Riaudel, Michel, Rivas, Pierre (2005). Littératures brésiennes contemporaines. *Europe: revue littéraire mensuelle*, 919-920.
- Schollhammer, Karl Erik (2010). *Ficção Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: Record.

A ideologia nos romances de Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco e Eça de Queirós

ROBERTO LOUREIRO
Universidade de Coimbra

A configuração daquilo que conhecemos como romance tem origem na Europa de meados do século XVIII, mais exatamente no princípio do Romantismo, o movimento estético que revolucionou culturalmente o ocidente e que sedimentou as bases do romance. Gênero abrangente por natureza, o romance oferece ao escritor a possibilidade de experimentações das mais diversas na prática literária, sejam elas pelas variações narrativas; pela adoção de recursos poéticos, dramáticos, ensaísticos, etc; pela polifonia do seu discurso e pela quantidade de personagens, entre outras apropriações. Carlos Reis e Ana Cristina Lopes, no *Dicionário de Narratologia*, afirmam que o romance registra ficcionalmente “os conflitos, as tensões e o devir no Homem inscrito na História e na Sociedade” (Reis & Lopes, 2011, p. 356) pela sua aptidão para a reinvenção técnica e temática.

Tido por alguns estudiosos como descendente da epopeia, como defende Lukács, o romance tem como marco o *D. Quixote* e a partir do século XVIII houve um grande impulso com o advento da Revolução Industrial, quando o mecenato perdeu espaço para as regras do mercado então emergente, e atento aos anseios da burguesia. Reis e Lopes citam Wladimir Kryszinski que em *Carrefours de signes: essais sur le roman moderne*, afirma:

O romance é uma resposta dada pelo sujeito à sua situação na sociedade burguesa ou estruturada em termos burgueses. Essa resposta supõe uma operação textual sobre o real, o qual é assumido por uma narrativa que implica um ou vários narradores. A figura do narrador é, quer o duplo do autor-sujeito, quer uma estrutura de ligação dialectizada entre o autor-sujeito e o real. (*apud* Reis & Lopes, 2011, p. 356)

Esse é o romance burguês e que será analisado nesta comunicação, pois foi o gênero que dominou o século XIX por harmonizar-se com os valores morais e artísticos da nova classe dominante. A burguesia apreciava o sentimentalismo, a poesia popular, a ficção em prosa e ansiava por uma nova ordem política, capitalista e liberal. Logo, o romance foi o espaço ideal para recriar as individualidades do seu tempo pela análise das paixões, das questões sociopolíticas, filosóficas e existenciais daquela sociedade por possuir variadas capacidades discursivas, estilos e diferentes manifestações linguísticas que representam as diversas camadas sociais. Camilo Castelo Branco, no capítulo VIII de *Vingança* (1858) confirma esta posição: “Mente o romancista que dispõe as suas figuras ao jeito da sua cálida ou fria imaginativa. É preciso palpar as diferentes temperaturas da sociedade, que tem mais zonas que a geografia astronómica” (Branco, 1999, p. 232).

A visão de mundo do romance registra em suas páginas o indivíduo inserido em uma determinada ordem histórica e não mais pela via mítica como na epopeia. O tempo linear sugere a ideia de evolução e a memória é tratada como lembrança particular e, conseqüentemente, associada à questões psicológicas. Portanto, o romance pretende expressar o Homem pela representação da sua consciência e não mais pelos desígnios divinos da epopeia.

O romance oferece ao leitor uma possibilidade existencial pela via da subjetividade daquele indivíduo, a personagem, suscetível a dúvidas, receios, desejos, sonhos e que precisa fazer escolhas e suportar as conseqüências dessas escolhas, pois ele não é orientado pelos deuses. Por isso, o romance substituiu o herói pela personagem.

O Romantismo é a expressão artística e literária da visão de mundo burguesa que, na virada do século XVIII para o XIX, se impõe de maneira hegemônica na cultura ocidental. É um movimento que traz uma visão individualista e histórica do ser humano, que contraria a perspectiva clássica, predominante do século XVI ao XVIII, que pensava o ser humano em abstrato, para além das coordenadas de tempo e espaço e das circunstâncias da vida cotidiana. Assim, afirma com muito vigor os valores burgueses (o individualismo, a liberdade, o casamento por amor, a ética do trabalho, o nacionalismo, etc.), mas, por outro, não deixa de registrar com muita acuidade o mal-estar de um mundo cujo único valor real parece ser o dinheiro, e não há pecado maior para um romântico do que se vender ao dinheiro.

Temos aqui uma situação curiosa: o Romantismo surge na esteira de dois grandes acontecimentos – Revolução Francesa e Revolução Industrial. A primeira com ideais libertários, e bem cumprida e aceita pelos românticos; a segunda, que inundou o mundo com o materialismo e com o poder monetário, acabou propiciando a eles algo antes impensado: ganhar a vida com a sua arte. Castilho,

Lopes de Mendonça e Júlio Dinis, mais enfaticamente os dois primeiros, protestaram por ver a literatura tão próxima do ouro.

No artigo “O profissional das Letras”, Maria de Lourdes dos Santos lembra que “os casos excepcionais em que as letras permitiram ganhos consideráveis tendiam fatalmente a ser interpretados como casos de traição” (Santos, 1999, p. 46). Garrett, que trouxe para Portugal a questão dos direitos de autor, aparentemente não condenava esta proximidade, a não ser quando o dinheiro contaminava ideologicamente o cidadão, como no famoso passo d’*As Viagens*, em que o narrador chama o barão de “usurariamente revolucionário, e revolucionariamente usurário” (Garrett, 2010, p. 181).

Já Castilho condenava essa proximidade em termos mais suaves, pois deu grande impulso ao folhetim nas páginas da *Revista Universal Lisbonense*. O folhetim era denegrido pelos intelectuais que o entendiam como instrumento de aliciamento do leitor menos sofisticado e Maria de Lourdes Santos cita a resposta dada por Castilho a Luís de Seabra, quando este recusou um trecho de um romance para publicar na *Revista*: “um fragmento de uma obra grande, aparecendo antes dela, em lugar de a apagar, atea a curiosidade” (*Apud* Santos, 1999, p. 48). O dinheiro, esse vilão, é o inimigo do Romantismo, que elege o amor como arma eficaz para combater aquele mundo material.

Já que falamos de dinheiro, passemos ao primeiro escritor profissional: Camilo Castelo Branco (1825-1890). A obra narrativa de Camilo é uma das mais importantes e extensas da literatura portuguesa. A forma literária cultivada preferencialmente por Camilo, e que lhe garante o lugar de destaque que ocupa na literatura portuguesa, é a novela. A narrativa novelesca camiliana se dispersa por uma série de acontecimentos e um grande número de personagens, sem se deter em analisar com profundidade o sentido desses acontecimentos ou o caráter desses personagens, como o romance costuma fazer.

Do ponto de vista da estrutura narrativa, a novela camiliana, em geral, poderia ser considerada uma forma intermediária entre a novela de cavalaria medieval e o romance burguês do século XIX, em que os diferentes conflitos são apresentados como intimamente relacionados, o que dá uma imagem da vida como um todo complexo e articulado. Essa imagem da vida que a novela constrói é, ao contrário, a de um caleidoscópio ou de um turbilhão de acontecimentos que se sucedem de maneira vertiginosa.

Muitas vezes, apelam para lances rocambolescos ou melodramáticos, com a finalidade de prender a atenção ou despertar a emoção do leitor, o que lhes dá um caráter popular e folhetinesco. Como Camilo teve uma vida muito acidentada, é comum ele fazer referências à sua própria experiência em várias novelas, e um dos traços mais marcantes da novela camiliana é o perfil do narrador. No

mesmo capítulo VIII de *Vingança*, o narrador camiliano confessa: “Eu não tenho imaginação, tenho memória, memória do que vi, do que senti, do que experimentei” (Branco, 1999, p. 232).

O narrador camiliano intervém o tempo todo na história que narra. Faz sempre muitos comentários em relação aos fatos narrados e aos personagens neles envolvidos, dirige-se ao leitor várias vezes e usa frequentemente a ironia, arma favorita do autor do *Amor de Perdição*. No “Discurso Proemial” a *Anos de Prosa* (1863), Camilo destila ironia:

A mulher actual é quase sempre vítima da retórica requentada do romance, que estéril peralvilho lhe encampa como cousa da sua alma. Algumas conheço eu que resvalaram ao abismo da perdição pela rampa de um advérbio eufonicamente intruso num período arredondado. (Branco, 1999, p. 235)

Mudanças culturais tão profundas não poderiam deixar de alterar completamente o perfil da literatura que se passa a produzir. De fato, quando comparamos a literatura do século XIX à dos séculos anteriores, percebemos que estamos diante de uma concepção literária bastante diferente, tanto no âmbito das formas, quanto no conteúdo ou nos valores. O Romantismo é o primeiro estilo literário em que essas mudanças se manifestam.

A primeira grande novidade da literatura do século XIX é a substituição dos gêneros literários considerados nobres ou elevados na literatura clássica (a epopeia e a tragédia), por dois outros gêneros, o romance e o drama. Ambos utilizam a prosa e não o verso como meio de expressão e se debruçam preferencialmente sobre os aspectos cotidianos da vida. Ambientam-se, em geral, no próprio mundo burguês oitocentista e, às vezes, em épocas anteriores da história, como a Idade Média. No entanto, mesmo nesses casos de romances ou dramas históricos, o tema é sempre o das questões do mundo burguês.

O princípio estruturante do romance romântico é o conflito do indivíduo em sua ânsia por liberdade, reconhecimento e amor, em oposição à sociedade, que, com seus preconceitos e hierarquias, impede ou dificulta essa busca de realização pessoal. Daí decorrem os principais temas romanescos: o amor entre pessoas de condição social distinta, a luta contra os preconceitos, o conflito entre o interesse coletivo (da família ou da nação, por exemplo) e a busca do bem-estar pessoal, etc.

Cabe observar, porém, que o conflito entre indivíduo e sociedade, tal qual se observa no romance, não é um conflito irrestrito. Esse conflito nunca visa a uma ruptura total, mas, sim, a uma integração. O indivíduo entra em conflito com a sociedade porque não é aceito ou reconhecido por ela, e é precisamente essa aceitação ou reconhecimento o que ele busca.

A noção romântica de amor faz desse sentimento, quando plenamente correspondido, a suprema realização do ser humano. O amor romântico é uma relação a dois que tende à união física pelo casamento e à procriação, projeção fora de questão nos movimentos estéticos anteriores porque a família (um casal com seus filhos, todos unidos por fortes laços afetivos) é um dos elementos básicos da cultura burguesa.

Por isso, o tema do casamento por amor será tão importante para o Romantismo, assim como para o Realismo. O “romantismo” dos autores românticos está em atribuir a esse âmbito da vida privada a capacidade de resgatar tudo aquilo que a esfera pública do mundo burguês parece negar ao ser humano, em termos de consideração e prestígio pessoal. Por isso também torna impossível a união dos amantes e a eles só resta a aniquilação moral ou física, pela melancolia, pelo exílio, pela loucura ou pela morte. Aniquilação fortemente representada no *Amor de Perdição* (1863).

Almeida Garrett (1799-1854) distinguiu-se como poeta, dramaturgo e romancista, além de ter sido um homem público de intensa participação na vida social, política e cultural portuguesa. Como romancista, publicou *O Arco de Santana* (1845-1850) e *Viagens na minha terra* (1846).

Alberto Ferreira, no artigo “Formação do Romantismo Português”, confirma a informação de que Garrett é o autor fundador do Romantismo na literatura portuguesa, mas destaca:

O Romantismo, enquanto *movimento literário autônomo*, surge no nosso país à volta de 1834 e inicia a sua dissolução sob a segunda Regeneração, à roda de 1860, ou seja, entre o definitivo triunfo da burguesia sobre as instituições monárquico-feudais e o triunfo da fracção burguesa liberal sobre o radicalismo da pequena burguesia ou das camadas populares mais esclarecidas. (Ferreira, 1999, p. 37)

Portanto, o Romantismo português está intimamente associado às ideias liberais, afinal Garrett, exilado em Inglaterra por causa da sua oposição ao absolutismo miguelista, entrou em contato com esse novo fazer literário e produziu o poema em homenagem a Camões, cuja vida caía como uma luva no ideário romântico. O romantismo foi um movimento sem programa rígido, o que faz todo sentido uma vez que ele é opositor da normatização que vigorava até então. Vale lembrar de que no Prólogo do *Camões*, Garrett registra que o poema está “fora das regras”.

Alberto Ferreira relaciona uma característica romântica fundamental que é a “evasão sentimentalista do presente” como desejo de regresso ao “paraíso perdido”. Garrett que escreveu muito e um pouco sobre tudo, não deixou registro sobre o que ele entendeu acerca do Romantismo, segundo R.A. Lawton. Este pesquisador defende que para o autor de *O arco de Sant’Ana*

o género romântico não é uma coisa nova, mas uma restauração, uma renascença, um remoçar, um passado colhido no presente e deferido ao futuro pela perfeição e a plenitude em que o instante fica recolhido, realizando-se deste modo o paradoxo antitético de devolver ao presente uma duração ideal. (Lawton, 1999, p. 95)

Ideal é uma palavra-chave para o Romantismo de uma forma geral e que o Realismo e o Naturalismo enxergavam como a origem dos “males provocados” pelos românticos, especialmente pela Geração de 70. Geração essa que poupava Garrett pela, acredito, originalidade e críticas que sempre fez ao Romantismo, especialmente nas *Viagens na Minha Terra*, o mais conseguido romance de Garrett.

Nas *Viagens*, temos o Vale de Santarém como espaço edênico de onde Carlos sai para, qual anjo caído, perder-se no mundo. Ao retornar é um homem sentimentalmente leviano (apaixonou-se por três irmãs inglesas e pela prima Joanhinha) e politicamente corrompido ao ser feito barão.

Maria de Lourdes dos Santos afirma que o artista era, para os românticos, um ente especial, um ser espiritualizado, cuja obra

não podia nem devia ser uma indústria, pelo contrário, como afirmavam frequentemente os intelectuais do século XIX, ela era uma criação transbordante que não podia sujeitar-se à disciplina quotidiana exigida pelo profissionalismo. (Santos, 1999, p. 45)

Com o pretexto de contar uma viagem de Lisboa a Santarém, o narrador das *Viagens* tece uma série de comentários sobre vários assuntos políticos e culturais da época e acaba reproduzindo uma história que lhe contaram. O valor literário desse romance reside, sobretudo, no tipo de linguagem empregado: Garrett opta por uma prosa leve, coloquial, como se estivesse conversando com o leitor, e usa a ironia com frequência para discutir política e literatura. Essa nova maneira de escrever contrasta nitidamente com a tradição da prosa clássica portuguesa e abriu caminho para outros escritores, como Eça de Queirós.

O Realismo, da mesma maneira que o Romantismo, assume os valores do mundo burguês e aprofunda a análise que os românticos já faziam do mal-estar causado pela sensação de que o dinheiro era o único valor decisivo na sociedade burguesa e liberal, ainda que com a certeza da dissolução desses mesmos valores. Mas a crítica tinha outro tom. Carlos Reis afirma que o Realismo “adopta uma atitude genericamente descritiva e crítica em relação à sociedade do seu tempo, tentando descrevê-la e aos seus componentes de forma desapaixonada” (Reis, 2001, p. 616). Essa atitude confirma a conferência proferida por Eça de Queirós no Casino Lisbonense, em 1871, e reproduzida por António Salgado Júnior, quando ressalta que o Realismo

é a negação da arte pela arte; é a proscricção do convencional, do enfático e do piegas. É a abolição da retórica considerada como arte de promover a comoção usando a inchação do período, da epilepsia da palavra, da congestão dos tropos. É a análise com o fito na verdade absoluta. Por outro lado, o realismo é uma reação contra o romantismo: o romantismo era a apoteose do sentimento; o realismo é a anatomia do carácter. É a crítica do homem. É a arte que nos pinta a nossos próprios olhos – para nos conhecermos, para que saibamos se somos verdadeiros ou falsos, para condenar o que houver de mau na nossa sociedade. (Queirós, 2000, p. 95)

Outro fator de distinção dos autores realistas para os românticos é o fato de que, ao contrário destes, os primeiros não veem o amor e a esfera da vida privada como um contrapeso aos problemas observados na esfera pública. Os realistas recusam a “solução” romântica, que consistia em considerar o amor uma força suficientemente poderosa para se contrapor ao poder do dinheiro que impera nas relações sociais, econômicas e políticas do mundo burguês. Pelo contrário, os escritores realistas vão procurar mostrar em detalhes como a própria esfera da vida privada também está contaminada pelos mesmos interesses que dominam a esfera pública. Daí o fato de que, se para os românticos, o grande tema literário é o casamento por amor, para os realistas, esse tema será, muitas vezes, o casamento por interesse e o adultério, vide *O Primo Basílio*, onde a burguesinha Luísa exulta possuir um amante que circula por Paris e conhece o Patriarca de Jerusalém.

Carlos Reis lembra a atenção que Eça deu a Madame Bovary “sublinhando o significado ideológico e literário da análise do adultério como fenómeno socialmente representativo e sobretudo susceptível de estudo desapassionado” (Reis, 2001, p. 621). Mais uma vez fica patente a oposição ideológica que o Realismo faz ao Romantismo.

No entanto, isso não nos deve levar à falsa conclusão de que o Realismo rompe com os valores burgueses enquanto tais. Os romances realistas reafirmam a pauta daqueles valores: importância da família, ética do trabalho, nacionalismo, individualismo, liberdade, honradez, respeitabilidade etc. Mas o Realismo é uma denúncia e um protesto contra a corrupção desses valores, numa sociedade que finge aceitá-los, mas que os reduz, na prática, a um mero jogo de aparências e de interesses. O grande propósito do Realismo é, num certo sentido, a denúncia da hipocrisia, que consiste em apresentar os interesses mais egoístas e mesquinhos sob a capa de valores nobres e respeitáveis.

Com esse propósito, os autores realistas visavam a reforma e o aprimoramento da sociedade burguesa. A literatura que produziram queria ser um instrumento de esclarecimento das consciências, com a finalidade de transformar e melhorar diversos aspectos da vida social, política e econômica, que eles julgavam

deficientes. Desse modo, encontram-se nas obras realistas, de maneira direta ou indireta, apelos à reforma da educação, à promoção da mulher, à justiça social, ao aperfeiçoamento das leis e das instituições, etc.

Carlos Reis, a propósito d’*As Farpas*, recorda-nos a atuação de Ramalho Ortigão:

Nesses textos, transparece não apenas uma atitude reformista e crítica em relação aos costumes dominantes na sociedade portuguesa, mas também uma pedagogia do civismo, da maturidade cultural e da energia física e anímica que sempre enformaram o pensamento ramalhiano. (Reis, 2001, p. 623)

Tudo isso se vê, com bastante clareza, na obra de Eça de Queirós, vide o “culto da água” de D. Afonso da Maia e a devoção aos exercícios físicos, prática tão comum na Inglaterra oitocentista. A Geração de 70 foi muito sensível na questão do atraso de Portugal em relação a outros países europeus, como a Inglaterra, a França ou a Alemanha.

Esses autores tiveram uma consciência muito aguda de que aquele Portugal heroico, das grandes navegações e conquistas, havia muitos séculos deixara de existir. O Portugal da segunda metade do século XIX era um país empobrecido, atrasado, com alto índice de analfabetismo, uma elite incompetente e o povo com uma mentalidade supersticiosa. Esse é o pano de fundo sociocultural da obra queirosiana, a mais representativa do Realismo português, ainda que o autor tenha se distanciado dela ainda bem cedo.

Em “Crítica e polémica”, texto em que Eça analisa a 2ª edição d’*O Crime do Padre Amaro*, o autor admite que quando a primeira edição do livro veio a lume ele não conhecia com profundidade a realidade da província portuguesa, sobretudo, no ponto principal do romance: a vida devota. O texto é de 1879, e Eça comenta sobre o que um romance deve ter em suas páginas:

É por meio desta laboriosa observação da realidade, desta investigação paciente da matéria viva, desta acumulação beneditina de notas e documentos, que se constroem as obras duradouras e fortes. Se as minhas são fracas e efémeras, é que eu não soube surpreender a verdade com suficiente penetração, e não provém decerto de que o método não seja eficaz.

A arte moderna é toda análise, de experiência, de comparação. A antiga inspiração que em quinze noites de febre criava um romance é hoje um meio de trabalho obsoleto e falso. Infelizmente já não há musas que insuflam num beijo o segredo da natureza! A nova musa é a ciência experimental dos fenómenos – e a antiga, que tinha uma estrela na testa e vestes alvas, devemos dizê-lo com lágrimas, lá está armazenada a um canto, sob o pó dos anos, entre as couraças dos cavaleiros andantes, as asas de Eloá, a alma de Antony, os suspiros de Graziela, e os outros

acessórios, tão simpáticos mas tão arcaicos, do velho cenário romântico! (Queirós, 2000, p. 199)

Eça, que tanto defendeu e propagou a nova literatura, não fez os seus primeiros romances tão perfeita e completamente inseridos na escola de Flaubert e Zola, o que garantiu a longevidade da sua obra. Eça de Queirós reviu os seus conceitos literários e soube reinventar-se sem perder a sua contemporaneidade e falando aos leitores mais de cem anos depois da sua morte. Reconheceu também que o princípio de reforma da sociedade pela literatura era uma ideia romântica, “vede da natureza o desconcerto”, diria Camões.

Considerações Finais

Autores que mergulharam profundamente nas doutrinas dos movimentos literários em que estiveram associados, permaneceram condenados ao século em que viveram e produziram, ao contrário daqueles que, cientes da estética do seu tempo, tiveram o bom senso de não permanecerem atrelados ferreamente às ideias doutrinárias dos movimentos a que estiveram afiliados.

Júlio Ribeiro e Aluísio Azevedo, no Brasil, e Abel Botelho e Fialho de Almeida, em Portugal, por exemplo, acabaram presos ao Naturalismo e suas obras soam datadas em muitos pontos, apesar de terem sido grandes autores no seu tempo, e ainda hoje reconhecidos como tal. Mas alguns títulos são atuais apenas nos anos em que foram produzidos e hoje são meros documentos de um fazer literário que pode ser visto com alguma simpatia, mas que tresanda a mofo.

Garrett, fundador do Romantismo português, soube reconhecer os exageros do movimento que ajudou a difundir e as críticas contidas nas *Viagens* testemunham essa opinião. Camilo, a despeito das violentas críticas que dirigiu ao Realismo, adaptou-se à nova realidade por questões mercadológicas, mas também porque era um artista que soube acompanhar os novos tempos, nem que fosse como exercício literário para provar do que era capaz. Eça de Queirós, que quando jovem foi um ardoroso defensor do Realismo, caminhou em novas direções depois dos primeiros dois romances e pôs em xeque o cientificismo literário de forma mais clara na afirmação de Carlos da Maia sobre os exageros cientificistas da nova literatura.

No entanto, todos eles pensaram a literatura do seu tempo e deixaram um legado que não ficou restrito aos seus romances, novelas e contos. Conceberam ficção em prosa com talento, independência e pensaram o mundo em que viveram pela via ideológica. Criaram personagens que representam as sociedades suas contemporâneas como possibilidades verossímeis de acordo com as convicções oitocentistas.

Garrett, filho do Iluminismo, é por muitos considerado um árcade tardio, mas soube distanciar-se da sua herança e criticar com pontaria certa os rumos que o Romantismo tomava em 1846, mas as marcas do Romantismo foram muito fortes no mundo ocidental e ainda hoje dão sinal de vida.

Afinal, se o Romantismo buscava o Ideal, podemos detectar uma atitude romântica nos realistas e também nos naturalistas, afinal acreditar ser possível mudar a sociedade pela literatura é um pensamento extremamente romântico. Crer, como Fialho, que a sociedade poderia ser “melhorada” pelos princípios científicos é uma ideia romântica, ainda que hoje, com os acontecimentos das primeiras décadas do século XX, sabemos as monstruosidades perpetradas pelos homens filiados a essas concepções.

Acreditar que a literatura realista poderia reeducar a sociedade portuguesa era uma ideia tão romântica como as pretensões pedagógicas do Romantismo. Eça de Queirós admitiu isso e finalizou com a lembrança de dois textos: o conto “José Matias”, em que aquele “rapaz louro como uma espiga” é da Geração de 70 – frequentou a Universidade de Coimbra no mesmo período que Eça, Antero e Teófilo Braga.

José Matias é tão romântico que preferia contemplar a divina Elisa pela janela do que vê-la “em chinelas”.

O outro trecho é a passagem final d’*Os Maias*, em que João da Ega e Carlos Eduardo retornam ao Ramalhete:

- É curioso! Só vivi dois anos nesta casa, e é nela que me parece estar metida a minha vida inteira!

Ega não se admirava. Só ali, no Ramalhete, ele vivera realmente daquilo que dá sabor e relevo à vida – a paixão.

- Muitas coisas dão valor à vida... Isso é uma velha ideia de romântico, meu Ega!

- E o que somos nós? – exclamou Ega. – Que temos nós sido desde o colégio, desde o exame de latim? Românticos: isto é, indivíduos inferiores que se governam na vida pelo sentimento, e não pela razão... (Queirós, 2000, p. 714)

Referências bibliográficas

Branco, Camilo Castelo (1999). Imaginação e memória. In Reis, Carlos & Pires, Maria da Natividade, *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Romantismo]*. Vol. V. (p. 232-233). Lisboa: Verbo.

Branco, Camilo Castelo (1999). Malefícios do romance. In Reis, Carlos & Pires, Maria da Natividade, *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Romantismo]*. Vol. V. (pp. 234-236). Lisboa: Verbo.

- Branco, Camilo Castelo (1999). O escritor e a escola romântica. In Reis, Carlos & Pires, Maria da Natividade, *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Romantismo]*. Vol. V. (p. 231-232). Lisboa: Verbo.
- Branco, Camilo Castelo (1999). Romance e moralização. In Reis, Carlos & Pires, Maria da Natividade, *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Romantismo]*. Vol. V. (p. 236-237). Lisboa: Verbo.
- Branco, Camilo Castelo (1999). Romance e utilidade. In Reis, Carlos & Pires, Maria da Natividade, *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Romantismo]*. Vol. V. (p. 233-234). Lisboa: Verbo.
- Ferreira, Alberto (1999). Formação do Romantismo Português. In Reis, Carlos & Pires, Maria da Natividade, *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Romantismo]*. Vol. V. Lisboa: Verbo.
- Garrett, Almeida (2010). *Viagens na Minha Terra*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Goulart, Rosa Maria (2001). Romance. In *Biblos*. Vol 4 (pp. 915-927). Lisboa: Verbo.
- Monteiro, Ofélia Paiva (2001). Romantismo. In *Biblos*. Vol 4 (pp. 964-980) Lisboa: Verbo.
- Queirós, Eça de (2000). A literatura nova (o Realismo como nova expressão da arte). In Ribeiro, Maria Aparecida, *História Crítica da Literatura Portuguesa [Realismo e Naturalismo]*. Vol. VI. Lisboa: Verbo.
- Queirós, Eça de (2000). *Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Reis, Carlos & Lopes, Ana Cristina M (2011). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Reis, Carlos (1999). Naturalismo. In *Biblos*. Vol. 3 (pp. 1045-1053). Lisboa: Verbo.
- Reis, Carlos (2001). Realismo. In *Biblos*. Vol. 4 (pp. 615-623). Lisboa: Verbo.
- Santos, Maria de Lourdes L. (1999). O profissional de Letras. In Reis, Carlos & Pires, Maria da Natividade. *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Romantismo]*. Vol. V. Lisboa: Verbo.
- Santos, Maria de Lourdes L. (1999). O romance-folhetim. In Reis, Carlos & Pires, Maria da Natividade. *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Romantismo]*. Vol. V. Lisboa: Verbo.

Rasurando epítáfios: Rui Manuel Amaral e a escrita de microcontos

ANA SOFIA MARQUES VIANA FERREIRA
Universidad de Salamanca

“A eternidade é uma chatice”
Rui Manuel Amaral, *Doutor Avalanche*

Em 1996, Francisca Noguero publica na *Revista Interamericana de Bibliografía* um artigo que reflete a dimensão complexa e sintetiza a discussão que se tem gerado em torno do conceito de pós-modernidade, integrando o microconto (‘microrrelato’ no âmbito da crítica literária espanhola e *flash fiction* em contexto anglo-saxónico) como um novo discurso literário e paradigma ficcional deste período contemporâneo que afeta distintas frentes. Este ensaio, que tem por título *Micro-relato y posmodernidad: Textos nuevos para un final de milenio* (1996, pp. 49-66), categoriza em cinco pontos os atributos que sobressaem desta época e corrente de pensamento, a saber, (cito e traduzo):

1. Ceticismo radical, consequência da descredibilização nos metadiscursos e nas utopias [...].
2. Textos excêntricos, que privilegiam as margens em detrimento dos centros canónicos da Modernidade [...].
3. Golpe ao princípio de unidade, onde se defende a fragmentação em vez dos textos extensos e se propugna o desaparecimento do sujeito tradicional na obra artística.
4. Obras “abertas”, que exigem a participação ativa do leitor, oferecem uma multiplicidade de interpretações e se apoiam em modos oblíquos de expressão como a alegoria.

5. Virtuoso intelectual, reflexo da bagagem cultural do escritor [...].
6. Recurso frequente ao humor e à ironia, modalidades discursivas que alcançam importância por definir-se como atitudes distanciadoras, adequadas à realização do processo de carnavalização da tradição [...]¹.

Muito embora ao escrever este artigo a autora se dirigisse diretamente e, sobretudo, ao contexto hispanoamericano, o seu caráter generalizador e ecuménico pode contemplar e aplicar-se a qualquer sociedade dita urbana e imersa nos paradigmas literários ocidentais e traduzir-se, por conseguinte, ao contexto lusófono.

Em Portugal, o fenómeno do microconto encontra-se disperso e carente de alguma estabilidade na produção e ainda mais na receção crítica. Atendendo-nos à última década, autores como Luís Ene, Paulo Kellerman, Gonçalo M. Tavares, Afonso Cruz, José Mário Silva, Pedro Paixão, Henrique Manuel Bento Fialho e Joana Bértholo emergiram, alguns deles da total penumbra, como escritores que manifestam preferência pela decantação, brevidade e concisão de formas e conteúdos narrativos. Rui Manuel Amaral faz também parte deste elenco, e é através dele que perscrutaremos algumas das características, dentro do território português, definidas por Francisca Nogueira no artigo supracitado.

Amaral, nascido no Porto em 1973, possui, até ao momento, duas publicações no campo da ficção, *Caravana* (2008) e *Doutor Avalanche* (2010). Nelas encontramos pequenas narrativas que vão desde uma linha até às duas páginas, onde desfilam personagens com nomes extravagantes, situações rocambolescas e absurdas e onde predomina o fantástico, o insólito e os desfechos surreais que encobrem qualquer visão objetiva da realidade quotidiana.

Desde este ponto de vista, intercetamos em Rui Manuel Amaral distintos níveis daquilo que podemos considerar como sendo estigmas de subversão ao uso de normas e tópicos ficcionais resguardados pelo cânone literário. Mencionaremos aqui, a modo esquemático, aquelas que consideramos mais pertinentes.

1. Subversão ao nível formal

Constantemente aludido como um género promíscuo no sentido de partilhar inúmeras características e imiscuir-se com outros subgéneros literários e formas não literárias (poema em prosa, anedota, fábula, aforismo, epigrama, coluna jornalística), o microconto é por si mesmo um discurso transgressor, que foge a taxonomias e que com pouco esforço consegue desatualizar ou, pelo menos, contrariar a fração crítica a ele dedicada. Para comprová-lo, basta rastrear as

¹ Tradução realizada pela autora do presente artigo.

inúmeras contribuições teóricas de autores latino-americanos surgidas, sobretudo, nos anos 90 e na primeira década do terceiro milénio que continuamente renovam as suas posições teóricas relativas a este subgénero literário. Citando apenas alguns, Lagmanovich, e mais tarde Irene Andres-Suárez, reivindicam no microconto a sua condição ficcional, tratando-se de uma minificção cujo rasgo predominante é a narratividade (Lagmanovich, 2006, p. 26). Domingo Ródenas de Moya afirma que o microconto deve cumprir com duas condições, a brevidade e a natureza narrativa (Ródenas de Moya, 2008, p. 78) e Tomassini defende que é uma arte que combina leveza e densidade (Tomassini, 2008, p. 409). Já Violeta Rojo considera-o como um degenerado (Rojo, 2010, pp. 241-254) e David Roas declara tratar-se de mais uma variante, entre muitas possíveis, do conto literário –e não um subgénero autónomo (Roas, 2008, p. 47). Muito embora se adapte cabalmente à estela do que de modo mais ou menos consensual se pode considerar um microconto, veremos que Rui Manuel Amaral rejeita esta etiqueta nas suas obras, facto que se justifica em parte na postura de alienação em relação à teoria literária gerada à volta deste subgénero literário. Numa entrevista concedida à revista virtual *Internacional Microcientista*, afirma:

Me parece un poco reduccionista clasificarlos como libros de microrrelatos, en el estricto orden, porque no fueron escritos con las reglas previamente establecidas (como la extensión de los textos, por ejemplo) o pensados para ese género literario específico. (Dublín, 2011, p. 1)

Assim sendo, características do microconto tão caras para críticos como Lauro Zavala e Andres-Suárez como são a concisão e a eliminação do supérfluo e do acessório para a ambicionada decantação linguística não são ferramentas imprescindíveis para o autor. Aqui encontraríamos a forma mais flagrante, em Rui Manuel Amaral, de transgressão à conduta de escrita microficcional e que se traduz numa insubmissão à própria subversão. Dito de outro modo, o que se denota nos seus textos é um claro retrocesso e homenagem ao conto de tradição oral, com todas as suas implicações discursivas, tal como refere Rita Patrício:

Este vagar discursivo [peculiaridade dos microcontos de Amaral] resulta da recorrência de repetições lexicais, do uso insistente de paráfrases, da abundância de excursos a atrasar a narração, da acumulação polissindética de detalhes, muitos deles redundantes, cujo valor decorre precisamente da sua estranheza e irrelevância na narrativa e da sua inserção num elenco de pares que vai contrariando ou mesmo inviabilizando a história, prometida, mas nunca cumprida, ao leitor. (Patrício, 2011, p. 143)

Deste modo, em ficções cuja extensão não passa de uma página e meia, como “Nada mau para uma orelha que até era um pouco corcunda” (Amaral, 2010, p. 81) deparamo-nos com frases e expressões como “Passou um segundo, e depois dois segundos, três segundos, quatro segundos, cinco segundos, seis segundos, sete segundos, oito segundos, nove segundos, dez segundos, onze segundos”, provocando no leitor sensações de estranhamento pelas súbitas suspensões da ação em textos tão reduzidos de extensão como são os microcontos.

Outro nível de transgressão formal localiza-se na presença constante de notas de rodapé que, para além de quebrarem o efeito estético de leitura de ficções (relembrando os textos utilitários e obrigando o leitor a procurá-las nas páginas contíguas), conferem mais fragmentação à leitura e, ao contrário da sua função comumente utilizada, não servem para esclarecer ou fornecer informações relevantes, mas sim para desorientar o leitor:

Os autocarros

De algum tempo a esta parte, dir-se-ia que os autocarros me tomaram de ponta. Quando estou numa paragem, aceleram ou passam ao largo. Ando a ler o “Inferno” de Strindberg nas minhas viagens entre casa e o escritório. Já ouvi as pessoas dizerem que os autocarros são muito perspicazes. E que, tal como certos animais, são capazes de prever toda a espécie de acontecimentos funestos. Amanhã vou tentar enganá-los com um romance muito lindo de...*

* Trata-se, de facto, de um romance muito lindo no qual se conta a história de três homens que decidem fazer uma viagem de barco, durante 15 dias, através do lago Léman. Obviamente, não sou tolo ao ponto de dizer o título. (Amaral, 2008, pp. 89-90)

Como podemos ver neste texto, a nota de rodapé não atualiza nem acrescenta valor de significação ao corpo do texto, deixando vazios de matéria pelo menos na trajetória que o texto tinha definido, como o título e o autor da obra aludidos. Será neste ponto, então, que encontraremos um segundo nível de desvio em termos estruturais que presta auxílio nessa carnavalização dos códigos literários canónicos.

2. Subversão ao nível de conteúdo e temática

Dentro desta matéria, localizamos cinco procedimentos, que seguidamente analisaremos com algum pormenor: a) rutura com as expectativas do leitor; b) o recurso ao fantástico, ao absurdo e ao *nonsense* como provocações à estabilidade da lógica e da razão que nos preside; c) privação do carácter moral e de finais conclusivos e consequentes; d) revisitação e reescritura paródica de tópicos literários específicos; e) desautomatização de expressões idiomáticas.

a) Transgressão ao nível das expectativas do leitor

Em praticamente todas as histórias que compõem as duas obras em análise, verifica-se uma interrupção abrupta do fluxo narrativo ou um desenlace que é de todo inesperado e desproporcional ao que se poderia esperar de um narrador que se autodeclara onisciente, fazendo com que se defraudem recorrentemente as expectativas do leitor relativamente ao desfecho do microconto. Tal como António Guerreiro afirma, “As histórias [...] podem ser interrompidas e decepcionar a expectativa do leitor, a descontinuidade e a falta de lógica podem ocorrer, a história pode ser a ausência de história” (Guerreiro, 2010, p. 16). Em termos definitivos, é como se a resolução da ação fosse totalmente alheia à exposição do conflito e o narrador se desresponsabilizasse da manutenção do pacto de cooperação com o leitor, facto que ocasiona uma cisão interna dentro da ação narrativa e reforça ainda mais o seu carácter fractal.

Uma ameaçadora gravata amarela

Um profundo mistério. Toda a história estava envolta num profundo mistério. Um mistério tão profundo que pouquíssimas pessoas conheciam a história. Pouquíssimas pessoas e algumas moscas. Bom, pouquíssimas pessoas, algumas moscas e um baralho de cartas de jogar*.

Na verdade, apenas conheciam a história pouquíssimas pessoas, algumas moscas, um baralho de cartas de jogar e vários pardais. Os peixes-voadores também conheciam a história, mas ignoravam alguns pormenores importantes. Ignoravam, por exemplo, que no dia fatídico Turovsky usava uma ameaçadora gravata amarela e que Sinavsky soltara um *ai* bestial antes de tropeçar num longo *et caetera* e cair para sempre no sono.

Ah, sim. Esquecia-me de dizer que Nussbaumer, o general dos elegantes sapatos de fivela, também conhecia a história. Mas é um esquecimento sem importância e, além disso, ainda estou a tempo de lembrar esse detalhe. A não ser que eu esteja a mentir. E aí a história muda de figura.

* Não vou fazer aqui uma nota de rodapé sobre este baralho de cartas de jogar. Serviria apenas para quebrar o ritmo da leitura e aborrecer o leitor. (Amaral, 2010, pp. 31-32)

Se inicialmente é projetada a ideia, no leitor, de que a essência deste texto se basearia na narração de uma história onde se justifique a expressão inicial “Um profundo mistério”, veremos que todo o discurso marginaliza aquilo que se esperaria ser a ação central, dando, por sua vez, total atenção ao secundário e ao acessório, como são os pormenores mencionados (“Turovsky usava uma ameaçadora gravata amarela” e “Sinavsky soltara um *ai* bestial antes de tropeçar

num longo *et caetera* e cair para sempre no sono”). Deste modo, é como se o narrador entrasse num processo de descontar e desconcentrar, premiando a periferia em detrimento do cerne narrativo. A mesma intenção, expressa na súbita mudança de direção da narração, ocorre no seguinte texto:

Quando o silêncio caiu em volta

A noite era de um esplendor invulgar. A lua, embora não estivesse cheia, brilhava e envolvia toda a paisagem com uma beleza que desafiava qualquer tentativa de descrição. Os campos estavam tomados de sombras amenas e rumores longínquos. Não havia vento, nem o mais leve sopro. Os demais corpos celestes derramavam sobre o lago uma luz pura, estável, branca. Os pirilampos cintilavam junto dos arbustos. As árvores estavam como que hipnotizadas numa espécie de encantamento misterioso.

Sentada na varanda, a senhora Ava Novak desfrutava das ternas e encantadoras sensações daquela noite maravilhosa, e sonhava, sonhava, sonhava, contempolando a lua resplandescendente. Depois, durante um segundo, durante dois segundos, o céu e a terra pareceram imobilizar-se, todas as cigarras se calaram, o silêncio caiu em volta, e a senhora Novak soltou um audível e majestoso pum. (Amaral, 2010, p. 55)

b) Fantástico, absurdo e *nonsense*

Outro, e talvez o mais importante ponto de eclosão do caráter transgressor e excêntrico no processo de escrita de Amaral reside no recurso ao fantástico, ao onírico e ao absurdo como modos de tergiversar a lógica que preside à ordenação do mundo real tal e como o homem contemporâneo a concebe, e fazer oscilar o leitor sobre a efetividade dessa mesma lógica linear. Nas palavras de David Roas, “el mundo construido en los relatos fantásticos es siempre un reflejo de la realidad en la que habita el lector. La irrupción de lo imposible en ese marco familiar supone una transgresión del paradigma de lo real vigente en el mundo extratextual. Y, unido ello, un inevitable efecto de inquietud ante la incapacidad de concebir la coexistencia de lo posible y lo imposible” (Roas, 2011, p. 31).

Emília Rocha

A princípio, Emília Rocha não se queixava de nada em particular. Apenas uma vaga sensação desagradável na zona abdominal, mas que passava quase despercebida. Em poucas horas, porém, as coisas pioraram a olhos vistos. Emília Rocha começou a apresentar um conjunto de sintomas que indicavam alguma espécie de patologia: perda momentânea de apetite seguida de um desejo incontrollável por grãos de milho e couve lombarda; alterações da pigmentação da pele associadas à formação de uma breve penugem branca que rapidamente cobriu todo o seu corpo; e uma súbita vontade de preparar a cadeiras e mesas.

Dezassete horas após os primeiros sintomas, o caso tinha já evoluído rápida e inexoravelmente, assumindo contornos para os quais a medicina estava longe de possuir explicações. Nesta fase, Emília Rocha era incapaz de articular duas palavras seguidas, exceptuando a expressão “minhocas frescas”, que repetia de cinco em cinco minutos, abrindo os olhos e a boca de uma maneira tão singular que causava uma profunda impressão.

Na vigésima hora, agitava freneticamente os braços para cima e para baixo, arranhava o chão com os pés, empenhando nisso todas as suas forças, como se procurasse desesperadamente abrir um buraco no soalho.

À vigésima quarta hora, Emília Rocha pôs um ovo. (Amaral, 2008, pp. 21, 23)

Em “Emília Rocha”, o leitor não se confronta com um único elemento que o transporte para o universo do maravilhoso: o assunto da história resume-se à descrição do estado presumivelmente patológico de uma mulher, Emília Rocha. Porém, são os próprios sintomas que deixam o leitor inquieto pela sua natureza insólita e ridícula, situação esta que encontra o seu clímax na última frase do texto que justifica, inverosimilmente, a causa de tais manifestações estranhas, quando se diz “À vigésima quarta hora, Emília Rocha pôs um ovo” (Amaral, 2008, p. 23). As palavras de Sérgio Almeida, numa recensão a *Doutor Avalanche* publicada no *Jornal de Notícias*, vêm ratificar a preponderância do recurso assíduo ao fantástico e ao *nonsense*:

Ao longo destas micro-histórias encontramos deuses concebidos em laboratórios, homens que após uma noite de folia acordam dentro de uma garrafa ou pernas postiças que caminham sozinhas. Em todas estas suposições literárias prevalece o desejo de propor mundos que transgridam o senso comum e nos façam acreditar no poder redentor dos livros. (Almeida, 2010, p. 1)

Cabe também fazer menção às ilustrações que acompanham os microcontos de *Caravana* que, pelo recurso a traços negros e agressivos, ajudam à criação de uma atmosfera turbadora e grotesca, sendo que algumas chegam mesmo a fazer lembrar os *Caprichos* de Goya.

c) Privação do carácter moral e de finais conclusivos e consequentes

Dois dos géneros literários mais próximos do microconto, sobretudo em Rui Manuel Amaral, são a fábula e o conto de tradição oral. Esta vizinhança prende-se desde já com o carácter breve das narrativas, mas também com a constante aparição de animais que exercem papéis ou partilham características humanas, pela presença assídua de diálogos e de um estilo coloquial. Porém, num grande aspeto, os microcontos de Rui Manuel Amaral se distanciam destas formas narrativas: a ausência de moralidade. Efetivamente, o leitor não consegue, em

nenhum dos textos, retirar uma lógica consequente entre os atos perpetrados pelas personagens e o seu destino final, dando a transparecer que os espaços geográficos e temporais onde as personagens se inserem lidam ininterruptamente com o caos e com a ausência de uma ordem estável. Efeito que o narrador declara manifestamente projetar: “Sem dúvida que o leitor não esperava este desenlace, que não tem relação com a lógica mais elementar” (Amaral, 2010, p. 26).

Uma pessoa feliz

Innocentius Prioris era, sem dúvida alguma, uma pessoa feliz. Muito feliz. Desde sempre, profundamente feliz. Por isso, esfregava as mãos e girava sobre si mesmo cantarolando velhas valsas. E enchia o peito aspirando o ar com prazer, consciente de que era iluminado por uma boa estrelinha. E abria os braços e batia com os pés no chão, e mostrava os dentes amarelos, e deitava a língua de fora, e fazia piruetas, e dava gritinhos, porque se sentia muito feliz. E adormecia satisfeito e tinha sonhos felizes, e acordava cheio de felicidade. E dava graças a Deus e a Santo Inácio, e a todos os santos, e a todas as santas pela alegria concedida. Oh, era feliz, feliz, feliz, feliz. E se multiplicássemos a sua boa fortuna por mil ainda ficaríamos longe da medida correcta da sua felicidade.

E pronto, é tudo.

Esperavam talvez que, de repente, alguma coisa conduzisse a história numa direcção totalmente diversa? Que irrompesse de algum lado um grão de areia, uma pedra, um vidrinho afiado que colocasse um ponto final em tanta felicidade? Compreendo. Mas não. Innocentius viveu e morreu feliz, muito, muito feliz. E não digo nada acerca da alegria com que foi recebido no Paraíso, por ser coisa óbvia. (Amaral, 2010, p. 57-58)

Por uma parte, voltamos a encontrar aqui o plano de frustração de expectativas. Tal como expresso pela voz da enunciação no terceiro parágrafo, a disposição inicial da narração – descrita e exposta com verbos conjugados no pretérito imperfeito – poderá levar a pensar que sobrevirá uma ação que crie dinâmica e contrarie o estado atual do protagonista. Esta suposição é refutada com a oração “E pronto, é tudo” e ridicularizada no parágrafo seguinte, não só condenando o processo de criação de expectativas, mas também ostentando categoricamente a falta de um elo moralizante que dê coerência e validação ao ato de contar uma história e, sobretudo, justifique e dê sentido à condição de felicidade de Innocentius Prioris (que, por motivos culturais, não a entendemos como um fenómeno gratuito, mas sim construído).

d) Revisitação e reescritura paródicas de tópicos literários específicos

A revisitação paródica de personagens, tópicos e mitos literários e extra-literários tornou-se uma técnica e um procedimento recorrentes dentro do fenómeno da intertextualidade na literatura e que, entre outros efeitos, colocam em evidência o plano cético e humorístico do narrador. Atendendo a que o microconto constitui uma das expressões literárias mais representativas dos tempos contemporâneos das ditas sociedades urbanas, o fenómeno de paródia literária encontra-se amplamente difundido dentro desta categoria textual. Tal como afirma Lauro Zavala (2005, p. 10), “la minificción puede adoptar diversas formas [...]. Pero con más frecuencia es un texto narrativo brevísimo que comparte los elementos del relato posmoderno: hibridación genérica, autoironía de la voz narrativa, metaparodia, simulacro de epifanía, intertextualidad extraliteraria”. Por esta mesma razão, e talvez porque os textos de Kafka se tornaram uma referência incontornável de expressão do absurdo e de dinâmica altamente veloz e de consequências nefastas para o protagonista, é muito frequente encontrar nestes textos referências mais ou menos explícitas a ingredientes kafkianos, sendo que Rui Manuel Amaral não é exceção.

História do dito cujo

Se eu quisesse, podia contar muitas histórias sobre o dito cujo. Mas basta esta, a primeira que me vem à cabeça. Um belo dia, após uma bela noite de sono, o dito cujo abriu os olhos, levantou-se da cama, dirigiu-se ainda meio ensonado à casa de banho, olhou para o espelho e, oh!, fez uma careta terrível! Caramba, a terrível careta que ele fez! E depois disse: “Xanto Deus, o gue agontexeu à minha gara? Pareço o Gregor Samsa”, mas ele pronunciava mal as palavras, por causa daquilo que acontecera à sua cara durante a noite. (Amaral, 2010, p.41)

Gregor Samsa

Um dia, Gregor Samsa decidiu visitar uma cigana famosa para que esta lhe lesse a sina.

A cigana pousou os dedos sobre a palma da mão dele e, depois de um breve prefácio de “huns” e “hans”, disse:

-Caro senhor, prepare-se. Em breve, vão crescer-lhe guelras e barbatanas.

Gregor Samsa considerou as palavras da cigana muito justas e sábias. Pagou e saiu. Mais tarde, tentou reaver o dinheiro. A cigana, porém, mandou dizer pela secretária que não falava com insectos. (Amaral, 2008, p.113)

Como é facilmente perceptível, o que aqui encontramos nestes dois textos é o reaproveitamento dos principais materiais identitários d’*A Metamorfose*, como é a referência à personagem humana Gregor Samsa e a sua transfiguração e

consequente perda de valor humano. Basicamente, assistimos a um jogo de aproximação e distanciamento aos centros canónicos literários: aproximação pela apropriação de ingredientes (como são as personagens) do imaginário coletivo literário, e distanciamento pelo questionamento e demolição, se assim lhe podemos chamar, de verdades ou utopias ficcionais, ao contrariar e reescrever por cima dos textos literários consagrados.

e) Desconstrução de expressões linguísticas

Outro dos processos que procuram motivar o impacto e sensação de estranhamento no leitor localiza-se na exploração das potencialidades que o registo coloquial e oralizante podem despoletar no domínio linguístico ou, por outra parte, auscultar as ambiguidades e divergências de significado que uma mesma palavra pode desencadear. E, neste aspeto, devemos declarar que o autor em questão domina com distinção as técnicas para iludir o leitor, como são a procura de expressões com fortes marcas alegóricas ou metafóricas, a condução do leitor para uma interpretação equívoca das situações que o narrador coloca em cena, a presença de marcas contextuais desviantes, a projeção literal das expressões idiomáticas e, por último, a introdução de elementos ou ações que descredibilizam a verosimilhança da ação contada. Estes ingredientes permitem então a desconstrução verbal, infligindo a quem lê um recuo e desautomatização do processo de leitura.

A cana do nariz

Sentou-se perto das janelas do café, pousou as mãos em cima da mesa, compôs um ar vagamente contemplativo e, sem perder mais tempo, mergulhou de cabeça nos seus pensamentos. Os pensamentos, porém, eram tão modestos que lhe davam apenas pelos tornozelos. Ao mergulhar, caiu em cima do próprio nariz, partindo a cana do dito, a qual também é conhecida por “cana das ventas” e que os médicos, por sua vez, e certamente com mais propriedade, chamam de “ossos nasais”. (Amaral, 2008, p. 141)

História de uma beata

Uma beata foi à missa das oito.

Depois de terminado o ofício, a beata continuou imóvel no seu lugar.

Sendo muito devota, talvez tenha permanecido na igreja para rezar um pouco mais.

Nisto apareceu o sacristão, homem competentíssimo e igualmente piedoso, que, tendo reparado nela, fixou-a enternecido.

Depois, e mostrando uma súbita e estranha indiferença pela sorte da pobre beata, varreu-a com o restante lixo para fora da igreja (Amaral, 2008, p. 143)

Em “A cana do nariz”, o uso da expressão “mergulhou de cabeça nos seus pensamentos” implica a realização literal da ação “mergulhar” que, no contexto usado, levaria, à partida, à interpretação figurada da expressão, isto é, “ensimesmar-se”. Já em “História de uma beata”, a primeira oração situa imediatamente a significação de beata como “mulher devota em excesso”², pela união desta palavra com a ação “foi à missa das oito”. Só na última frase é que se remete o leitor para a significação de prisca.

Como se pode depreender através da análise explicitada, a obra de Rui Manuel Amaral insere-se com facilidade nos parâmetros sintetizados por Noguerol aquando da categorização das tendências da arte literária contemporânea. Expressões como “livro aberto”³ – que se baseia na participação ativa do leitor que no microconto adota muito frequentemente a posição de coautor, “escrita hieroglífica”⁴, surgida da codificação da linguagem implícita nos discursos breves, hibridação, mestiçagem, fuga ao cânone e escrita para a desconstrução aplicam-se notoriamente às obras *Caravana* e *Doutor Avalanche*. Porque, no fim de contas, este género literário que atualmente vê expandidas as suas potencialidades na Rede Virtual, e analisando-o fora de constrangimentos territoriais, propugna a fragmentação sobre o total e a abertura à hibridação sobre o canónico. A partir deste ponto de vista, não poderíamos discordar do autor em questão quando, a modo aforístico profere:

Literatura

Uma macieira que dá laranjas. (Amaral, 2008, p. 11)

Referências bibliográficas

- Almeida, S. (2010, 4 de novembro). Absurdos que fazem sentido. *Babel/Livros do mundo. Jornal de Notícias*, 1.
- Amaral, R. M. (2008). *Caravana*. Coimbra: Angelus Novus.
- Amaral, R. M. (2010). *Doutor Avalanche*. Coimbra: Angelus Novus.
- Andres-Suárez, I. & Rivas, A. (eds.) (2008). *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.
- Dublín, E. (2011, 10 de março). Breve Entrevista a Rui Manuel Amaral. *Internacional Microcientista. Revista de microrrelatos y otras brevedades*. <http://revistamicrorrelatos.blogspot.com.es/2011/03/breve-entrevista-rui-manuel-amaral.html>.
- Guerreiro, A. (2010, 18 de dezembro). Contos de coisa nenhuma. *Atual. Expresso*, 16.

² Significado consultado em <http://www.priberam.pt/dlpo/beata>.

³ Denominação dada pelo próprio autor.

⁴ Segundo António Guerreiro (2010, p.16).

- Lagmanovich, D. (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.
- Noguerol, Fr. (1996). Micro-relato y posmodernidad: Textos nuevos para un final de milenio. *Revista Interamericana de Bibliografía*, 46 (1), 49-66.
- Patricio, R. (2012). Uma macieira que dá laranjas. O micro-conto em Rui Manuel Amaral. In C. Álvares & M. Ed. Keating (Org.), *O microconto e outras microformas. Alguns ensaios*. Universidade do Minho: Húmus.
- Roas, D. (2008). El microrrelato y la teoría de los géneros. In I. Andres-Suárez & A. Rivas, *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.
- Roas, D. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Ródenas de Moya, D. (2008). El microrrelato en la estética de la brevedad del Arte Nuevo. In I. Andres-Suárez & A. Rivas (Ed.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.
- Rojo, V. (2010). El minicuento, ese (des)generado. *Poéticas del microrrelato* (D. Roas comp.). Madrid: Arco/Libros.
- Tomassini, G. (2008). La microficción como texto ergódico. Acerca de la Biblioteca Fabularia y otros laberintos. In I. Andres-Suárez & A. Rivas (Ed.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.
- Zavala, L. (2005). *La minificción bajo el microscopio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

O olhar autobiográfico das três *Rachéis*¹

LILIAN RIBEIRO
Universidad de Sevilla

1. Introdução

Rachel de Queiroz (1910-2003) é uma escritora de referência no Brasil. Uma das literatas brasileiras mais importantes. A vasta criação desta romancista computa: contos, crônicas, romances, peças de teatro, críticas literárias e livros infantis. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras e também a primeira a ser galardonada com o Prêmio Camões. Aos 20 anos de idade, publicou *O Quinze*, seu primeiro romance (1930). Com este livro, se consagrou no ciclo da Literatura Regionalista Nordestina. Além de *O Quinze*, também são bastante conhecidos os romances: *João Miguel* (1932), *Caminho de Pedras* (1937), *As três Marias* (1939), *O Galo de Ouro* (1950), *Dôra*, *Doralina* (1975) e *Memorial de Maria Moura* (1992).

Também podemos dizer que foi uma das precursoras da Literatura Feminina no Brasil. Com o desenvolvimento dos estudos de gênero e sua utilização como instrumento útil para a análise histórica², Rachel de Queiroz no âmbito acadêmico era considerada uma peça chave na consolidação de uma escrita de mulheres no Brasil e na história da profissionalização da mulher como escritora (Guerellus, 2009).

Na década de 30, surgiu no Brasil o romance de 1930 ou Neorrealismo, movimento em que os romancistas enfatizavam as questões sociais e ideológicas.

¹ Título inspirado na entrevista que a escritora concedeu a *Cadernos de Literatura Brasileira* (Queiroz, 1997, p. 21).

² Sobre a importância do conceito de gênero para a história, ver: Scott, J (1990); Pedro, J. M (2005, pp. 77-98); Soihet, R & Pedro, J. M (2007, pp. 281-300).

Nesta época de grande agitação política no mundo, Getúlio Vargas, no Brasil, assume o poder depois da Revolução, inaugurando o Estado Novo; enquanto o mundo vive um período entre guerras e assiste à ascensão do Socialismo Soviético. Neste tumultuado contexto mundial e brasileiro, Rachel de Queiroz, por meio da ficção romanesca e das ações das protagonistas das obras, denuncia as desigualdades sociais, as injustiças do mundo, principalmente as situadas na região do Nordeste brasileiro.

Dentre esta produção, três romances escritos na década de 30 são representativos da própria condição feminina da escritora e suas relações com o contexto sociopolítico e cultural: *O Quinze* (1930), *Caminho de Pedras* (1937) e *As três Marias* (1939). É neste sentido que se justifica, no âmbito do presente artigo, a análise do conteúdo e do discurso dessas obras, visto a verossimilhança biográfica de Raquel de Queiroz com a história das protagonistas, isto é: tem origem num ambiente familiar – *locus* onde escritora e personagens iniciam o percurso em um ponto sólido: a terra, a família. Daí, partem para a vivência de experiências que lhes causarão mudanças na visão de mundo para a construção de uma identidade independente, embora muitas vezes retornem ao espaço privado, ora decepcionadas ora mais conscientes. Claude Hulet, no terceiro volumen de sua obra *Brazilian Literature*, afirma que Rachel de Queiroz escolhe “O Ceará como ponto de partida para o universo” (Hulet, 1974, p. 320).

Em geral, a romancista só conta histórias reais que presenciou ou as que escutou de alguém de confiança (Queiroz, 1985, pp. 20-22). Tanto nos romances como nos seus livros de crônicas, a escritora descreve suas experiências, sua escrita está composta de dados autobiográficos. Nos seus primeiros escritos procurava o tom confessional, recuperando de sua memória lembranças da infância, depois foi evoluindo e tratando outros temas mais complexos. Sobretudo a arte de contar o regional, a terra natal, o sertanejo, esta é a perspectiva dominante nos seus romances e crônicas: “Eu sou um produto da minha terra, não é? Não teria como ser diferente. E falo a linguagem que o povo fala na minha região” (Queiroz, 1997, p. 26).

Rachel, como muitas escritoras de sua geração, comoveu-se com a condição feminina, com a natureza e seus conflitos, revelando em suas obras múltiplas vivências. Essas mulheres (escritora e protagonistas) entrelaçaram suas vidas (uma dando vida e força às outras) no contexto da obra de ficção. Embora Rachel de Queiroz tentasse negar que seus romances eram autobiográficos, em 1998 publica *Tantos anos* e em 2000 publica *Não me deixes – suas histórias e sua cozinha*, escritos em parceria com sua irmã, Maria Luísa. Também há várias entrevistas e declarações da própria escritora afirmando que suas obras são escritas com base em rico componente autobiográfico: “Sim. Mas eu digo a você que a parte mais

difícil do romance foi diluir o âmbito propriamente pessoal, o depoimento, a lembrança pessoal. É claro que tive uma enorme dificuldade de retratar pessoas vivas, sendo amiga delas” (Queiroz, 1997, p. 31).

Além disso, temos diversos livros, teses e artigos escritos por muitos estudiosos e biógrafos: em 2003, “No Alpendre com Rachel”, de José Luis Lira, e “Rachel de Queiroz”, as edições de Heloisa Buarque de Hollanda, dos “Cadernos de Literatura Brasileira”, direção de Antonio de Franceschi, entre outros.

Elódia Xavier, em *Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino*, mostra que as protagonistas rompem com o espaço da “casa” para experimentarem o mundo da “rua” (Xavier, 1998, p. 42). O trabalho da pesquisadora é mostrar as personagens de Rachel dentro do contexto familiar e destaca a criação de personagens representativas dos conflitos inerentes à situação da mulher no espaço marcado pelo patriarcalismo, em que se estabelece o percurso entre a casa e a rua. Muitas vezes a personagem retorna ao espaço privado, decepcionada, porém mais madura, pois sua visão de mundo é outra.

2. O Autobiografismo Queiroziano em *O Quinze*, *Caminho de Pedras* e *As três Marias*

Rachel descreve em *O Quinze* a experiência da fome, do nomadismo e da miséria. Não exatamente a sua, já que era criança quando aconteceu a seca de 1915, tinha somente 4 anos; no entanto, redatou o romance sobre cada uma das reminiscências do arquivo de sua memória. Senhorita e filha de fazendeiros, ela assistiu à procissão de dezenas de emigrantes que passavam por sua porta, os viu famintos, mendigar um pedaço de pão e água em cada porta. Lembra-se que obrigaram os empregados de algumas fazendas a imigrar para as cidades grandes à procura de sustento. Eles procuram sobreviver, mas o que encontram é uma réstia de dores e perdas, pois as consequências da fuga são piores do que as já vividas na região da seca. De fato, ao deixarem a fazenda onde sempre moraram e trabalharam, deixam seu habitat natural e suas raízes, com pouco dinheiro e muita esperança de chegar ao Norte do Brasil, onde esperam conseguir emprego na extração da borracha, também uma vida melhor, longe da miséria e da fome. Também querem trabalhar nas grandes metrópoles do Sul do país. Outros se refugiam em Fortaleza ou na serra para esperar o inverno e regressar à fazenda para poder recuperar a plantação e o gado. Sobre estas circunstâncias, afirma a escritora: “Em 1915, papai já deixara a cidade e estava muito interessado no sertão, onde mandara fazer umas plantações de arroz. Mas então veio a seca, ele perdeu a plantação e quase todo o gado. É a história que conto em ‘O Quinze’[...]” (Queiroz, 2010, p. 16).

Em *Caminho de Pedras*, narra o contexto da ditadura de Getúlio Vargas no Brasil (1930-1937). Os momentos históricos e políticos refletidos nos comportamentos, desejos e na luta das personagens, especialmente nas ações da protagonista Noemi, a qual, no começo da obra, era casada com Jaques e mãe de Guri. O livro também conta a relação amorosa de Noemi e Roberto, jornalista que chega a Fortaleza para fundar o Partido Comunista Cearense. Nesta obra, há outra protagonista comprometida com a causa social, que não teme desafiar as convenções sociais e terminar seu casamento estável para ser dona do próprio destino. Mas paga um preço bem alto por sua “rebelia”: perde o filho, o emprego; o amante é preso e ela fica grávida, sozinha, pobre e sem perspectiva de vida melhor (Hollanda, 2005, p. 19).

Nesta “autobiografia ficcional”, a literata rememora o período de sua militância no PC e denuncia o tratamento autoritário sofrido pelos intelectuais:

Na primeira reunião da célula que o intelectual ia, ele era posto no seu lugar de cidadão de segunda classe, porque os reis do mundo eram os operários. Então, a gente não podia ter opinião, não podia discordar, tinha que dizer só “sim, senhor” para tudo. Em ‘Caminho de pedras’ eu coloco isso logo no começo. (Queiroz, 1997, p. 29)

No romance *As Três Marias*, Queiroz relata a história de Maria Augusta, a Guta. A narrativa começa quando ela, aos 12 anos, entra no internato Imaculada Conceição. Ali conhece Maria da Glória e Maria José começando uma profunda amizade. As amigas ficaram conhecidas como as três Marias, estrelas da constelação de Orion. Recebem este apelido por serem amigas e estarem sempre juntas. O livro conta as peripécias que as internas aprontavam no colégio, as amizades proibidas entre meninas ricas e pobres - as órfãs, a educação católica que recebiam. Mas o tempo passa e chega o dia de abandonarem o colégio. Já adultas, cada uma segue o seu caminho, mas a amizade permanece: Glória se casa e tem um filho; Maria José vai morar com a mãe e os irmãos, se torna uma mulher muito religiosa e afastada dos prazeres mundanos; Maria Augusta, após sair do internato, vai morar com a família no Cariri³, porém, ao se desentender com sua madrastra, retorna a Fortaleza e começa a trabalhar como datilógrafa. Guta sofre um aborto e regressa ao interior para morar com a família.

Acerca deste romance, Raquel revelou: “*As três Marias* é meu romance mais autobiográfico” (Hollanda, 2005, p.20). Em depoimento, a escritora comentou sobre a angústia e timidez que sentiu ao entrar no colégio, a saudade de sua

³ A microrregião do Cariri é uma das microrregiões do estado brasileiro do Ceará pertencente à mesorregião Sul Cearense. Sua população foi estimada em 2009 pelo IBGE em 528.398 habitantes e está dividida em oito municípios. Possui uma área total de 4.115,828 km².

casa e da família. Conforme relatou, à medida que a noite ia crescendo, ela ia se sentindo mais triste e vendo tudo mais confuso. “Na cama - tudo calado – longe de Glória, de M^a José, entre duas estranhas, sua tristeza afinal explodiu, chorou até esgotar todos os soluços, todas as lágrimas, chorou até dormir, exausta, devorada, rolando a cabeça dolorida, sem repouso, no travesseiro quente e duro” (Queiroz, 2009, p. 17).

2.1. Conceição e Guta alter egos de Rachel de Queiroz.

Pelos olhos de Conceição, Rachel conta a experiência que viveu durante a seca de 1915. Assim também, por intermédio de Conceição e Guta, conta a infância, a vida campestre, as férias no Junco e Pici⁴, os costumes da fazenda, a educação no colégio Imaculada Conceição, a fase adulta, profissão, leituras, amores e viagens.

A autora e as protagonistas Guta e Conceição pertencem à classe média, seus familiares possuem terras (Barbosa, 1999, p. 66). São jovens de famílias tradicionais, as avós eram matriarcas do sertão; e os avós e pais profissionais liberais que se encarregaram da educação das filhas ou os avós ensinavam as primeiras letras às netas, exercendo grande influência no tipo de leitura e comportamento livre. As três moraram entre o campo e a cidade, passavam o verão estudando e trabalhando em Fortaleza e no inverno iam para o sertão descansar e viver a vida campestre: Rachel, para Quixadá; Conceição, para Aroeiras; e Guta, para o Cariri. Ali se entregavam a intensa leitura. Curiosamente, tanto Rachel quanto Conceição e Guta tinham o mesmo gosto para a leitura e por isso liam os mesmos livros. Quando juvenzinhas, liam os romances franceses e nacionais para mocinhas e mais tarde começaram a fazer outro tipo de leitura: Nordau e Renan (Barbosa, 1999, p. 35). Foram estas leituras que influenciaram a escrita e o modo de pensar e viver.

As três foram normalistas, em *As três Marias*. Rachelzinha⁵ conta em primeira pessoa, através de Guta, sua experiência durante o período de internato: amizades que perduraram até a morte das amigas, a saudade que sentia de casa, o fato de ela não saber rezar, por isso, a avó paterna obrigou o filho Dr. Daniel a colocar Raquel num internato católico. Conceição e Rachel tornaram-se professoras e escritoras (Perez, 1970, p. 321). Guta representa o período em que a escritora trabalhou como funcionária pública e como secretária no PC do Brasil, além das suas primeiras tentativas de escrever no colégio, criando um jornal “Santa

⁴ Propriedades da família em Quixadá. Quixadá é um município brasileiro do Estado do Ceará localizado na Mesorregião dos Sertões Cearenses e Microrregião do Sertão de Quixeramobim. Possui uma população de 83.990 mil habitantes.

⁵ Nome adotado pela família para diferenciá-la da avó paterna que tinha o mesmo nome.

Gaiola” - satírico e independente, impresso à mão, em tinta roxa e ilustrado a lápis de cor - visando criticar os professores, seus hábitos, seus ridículos amores e infortúnios. Igual aos primeiros escritos da escritora, suas primeiras tentativas de escrever poesia e contos cheios de terror, além da primeira crônica que escreveu ao “Ceará”, criticando o concurso de beleza “Rainha dos estudantes”, em 1926.

Durante a seca de 1915, tanto a protagonista Conceição quanto a autora moravam no Bairro do Alagadiço, perto de onde fora construído o primeiro “campo de concentração” de Fortaleza. Ambas foram voluntárias para ajudar os flagelados que chegavam do deserto e se alojavam ali. Em *As três Marias*, Guta passava alguns domingos na casa da família de Maria José, que ficava também no bairro do Alagadiço. As ações das personagens e da escritora se desenvolvem entre o sertão do Ceará, Fortaleza e Rio de Janeiro, no caso de Guta - cidades que Rachel conhecia muito bem.

Este ir e vir entre a cidade e o campo possibilitou que a escritora, com sabedoria, descrevesse a paisagem local, paisagem que muitas vezes presenciou durante suas viagens de trem, quando fazia o trajeto da cidade à fazenda do Junco ou à do Pici. Ou as viagens de navio ao Rio de Janeiro narradas por Maria Augusta. Todas tinham vontade de descobrir coisas, de ter liberdade. “O mundo: grande era a minha sede. Não de prazeres proibidos, não só de prazeres proibidos” (Queiroz, 2009, p. 83). Essas mulheres deixaram o sertão para encontrar a vida: em Fortaleza, Guta; e Rachel, no Rio de Janeiro. A escritora desde criança teve uma vida itinerante, com o primeiro marido, José Auto, funcionário do Banco do Brasil também viajou muito pelo Brasil.

As lembranças de infância e adolescência estão todas conectadas à fazenda do Junco e Pici. Em *O Quinze*, a literata as descreve como a fazenda do Logradouro: a casa grande, o açude, os passeios a cavalo, as figuras dos sertanejos e habitantes, a divisão do trabalho segundo o sexo dos seus habitantes. Também descreve os costumes da fazenda: o despertar pelas manhãs, o café da manhã, a cozinha da fazenda e a falta de luz elétrica. O costume da fogueira de São João e dos afilhados, do alpendre com as redes, as conversas e histórias dos habitantes são temas constantes nas obras de Rachel e nas fazendas do Nordeste.

Em *As três Marias*, Rachelzinha descreve as tarefas que Guta tinha que realizar para ajudar a madrastra, a venda de um boi para viajar à Capital Carioca - costume muito comum nas fazendas nordestinas -, andar a cavalo, os banhos de chuva, as histórias que o pai lhe contava deitados na rede no alpendre: “Onde estão as poesias que você me ensinava de noite, no alpendre, eu deitada com você na rede de corda, nós dois olhando a grande lua vermelha que ia subindo, nós dois repetindo os versos” (Queiroz, 2009, p. 55). O pai das protagonistas é de grande importância e de grande influência na educação de ambas, assim como

o Dr. Daniel, pai de Rachel, foi seu grande mestre e educador. Por isso, não nos resta dúvida de que os livros marcam em pontos comuns a sua biografia. Outro tema tratado nos romances é a religiosidade e a fé do povo nordestino. O catolicismo é um dado recorrente na narrativa, inclusive as personagens têm nomes católicos. As protagonistas e autora receberam uma educação católica, em colégios de freiras francesas. Embora sejam ateias, essa fé foi representada por meio de personagens secundárias. Os nordestinos se agarram à fé em São José para sair adiante no período de estiagem (Cascudo, 2002, p. 545). A ficcionista relata estes costumes se baseando nos relatos das avós: Rachel e Maria Luisa, da babá Mãe Titó e de pessoas amigas. Estas tradições têm sido descritas pela romancista em muitas de suas crônicas e romances.

Outro dado autobiográfico é quando a literata descreve o fim dos estudos no colégio Imaculada Conceição, em 1925, quando ela e suas protagonistas, Conceição e Maria Augusta, regressam à fazenda. Descreve o que as famílias esperavam delas: ajudar em casa e prepará-las para um bom casamento. Sobre isto, diz Guta: “menina-e-moça me tiraram do ninho quente e limitado do colégio – e afinal conheci o mundo” (Queiroz, 2009, p. 79). Rachel e Guta eram primogênicas; os irmãos menores, hostis, malignos, teimosos e as perturbavam com discussões e choradeiras, nas horas de distração: “É difícil exprimir em algumas linhas tudo o que foi para mim esse tempo decisivo, que exigiria talvez um livro, só ele para dizer as minhas rebeldias, minhas lágrimas à noite, meu desesperado desejo de fuga, que chegou a ser quase uma obsessão”, desabafa Guta (Queiroz, 2009, p. 82).

Tanto em *O Quinze* quanto em *As três Marias*, as protagonistas se sentem oprimidas por um família tradicional e patriarcal e pelo meio em que vivem. No primeiro romance, o modelo tradicional de mulher é a avó D. Inácia: “Mulher que não se casa é um “aleijão”[...] - Esta menina tem umas idéias!” (Queiroz, 2010, p. 14), e no quarto romance a repressão vem da parte da madrastra e da amiga Maria José: “Ai, não é propriamente uma mulher, é um escoteiro” (Queiroz, 2009, p. 54).

Também percebemos que estas mulheres não seguiam o modelo de mulher da década de 30, ou seja, que não queriam se realizar através do casamento, queriam crescer como pessoa e profissional. Rachel de Queiroz procurou espelhar e escrever sobre protagonistas que não se conformassem com a situação de submissão a que eram submetidas. Conceição não quer se casar ou manter-se casada para fugir do tradicional papel destinado ao feminino. Estudar, trabalhar e escolher um homem que a respeite é a meta da protagonista. Guta foge da fazenda familiar para não ser dona de casa: “Comecei a trabalhar. E parecia-me

que a felicidade começava. Viver sozinha, viver de mim, viver por mim, livrar-me da família, livrar-me das raízes, ser só, ser livre” (Queiroz, 2010, p. 82).

Maria Augusta tinha muita vontade de amar, de conhecer alguém, idealizava o amor por influência dos romances para moça que lia, mas na verdade tinha muito medo do amor, de se entregar, de pecar e ser julgada pela sociedade. Rachel de Queiroz em ambas obras trata o universo feminino, a moda da década de 30, os tipos de mulheres, o que estava permitido para uma mulher da época, esses modelos são apresentados em personagens secundárias de ambas tramas, mas também mostra o novo modelo de mulher que está surgindo, mais independente e dona do seu destino.

Em ambos livros o amor fica no plano idealizado, não se realiza, mais uma vez há desencontros. Maria Augusta teve duas relações amorosas, uma com Raul, homem casado, e a segunda oportunidade de encontrar o amor foi com Isaac, mas o amor não se concretiza. Isaac supostamente regressará ao seu país, pois seu visto vence; ela sofre um aborto e acaba voltando ao seu local de origem; sentindo-se fracassada e frustrada, mas retorna ao lugar que chama de lar; descreve a solidão; a dor da perda e o desamor. Queiroz também teve duas oportunidades para encontrar o amor, com José Auto e com Oyama, também perdeu sua única filha, Clotildinha, com menos de dois anos.

Em *O Quinze*, é possível que o galã Vicente haja sido inspirado em Arcelino, primo paterno da escritora, filho de Adelaide e de Francisco de Matos Brito (Chichio), os donos de Guaramiranga. Embora Rachel de Queiroz não conte o motivo pelo qual não se casou com seu primo Arcelino, temos fortes indícios que nos fazem acreditar que foi pelo mesmo motivo que sua protagonista não se casou com Vicente. Porque a literata assim como Conceição eram mulheres letradas, almas inquietas, que buscavam crescer como pessoa e como profissional, coisa que não teria sido possível ao se casar com um sertanejo. Talvez Conceição teria que desistir de seus sonhos de escritora, jornalista e de residir na capital porque ele sendo tão apaixonado pela terra, não a abandonaria para seguir sua esposa em seu crescimento. Também não o entenderia.

A narrativa termina com a chegada das chuvas que representam o inverno brasileiro, o começo delas não só representa a esperança de salvar a terra e os animais, mas também a ilusão de voltar para casa com a família e, mais que nada, a luta e o trabalho que começará a partir deste momento para salvar a propriedade. Os Queiroz ao regressarem do grande período de migração começaram com os trabalhos no Junco. Emigraram em 1917 para o Rio de Janeiro e depois para Belém do Pará, retornando ao Ceará em 1919, indo para a serra de Guaramiranga esperar a chegada do inverno no sertão. Conseguiram se recuperar graças ao intenso incentivo que o pai, Dr. Daniel, dedicou à criação de gado.

2.2. Rachel e Noemi: doces anarquistas

Caminho de pedras mostra o problema da legitimidade do intelectual dentro dos movimentos da esquerda revolucionária (Camargo, 1997, pp. 27-28). O livro critica as diferenças e conflitos entre os operários e profissionais liberais, principalmente do ponto de vista do intelectual.

O título da obra tem sentido metafórico que reflete o contexto em que a obra foi escrita. O título *Caminho de Pedras* se refere aos caminhos tumultuados; as pedras, no sentido metafórico, representam os obstáculos que estas duas mulheres, a protagonista Noemi e a autora, tiveram que enfrentar para conseguir o que almejavam: a liberdade política e social, em uma sociedade fechada para as vozes femininas e para seus direitos como cidadãs. Obstáculos que tiveram que superar na infância, na adolescência, como mulheres, como mães, como esposas, pois foram profissionais em uma década em que a mulher estava excluída da vida social e sua única participação se fundamentava em missões passivas, desenvolvidas dentro do lar, onde tinham a obrigação moral e social de cuidar de sua família. As pedras foram todos os conceitos e divisão sexual do trabalho que estas mulheres tiveram que romper para chegarem a ser sujeitos produtivos de pleno direito e atuar como únicas donas de seu destino.

O romance marca o reposicionamento de Rachel de Queiroz contra o Partido Comunista. É um livro sobre a organização do partido no Ceará, os mecanismos autoritários, preconceitos e instabilidades.

Caminho de Pedras também trata a relação amorosa de Roberto e Noemi. Ele é um jornalista que chega a Fortaleza com a missão de ajudar na fundação do Partido Comunista do Ceará. Noemi, casada e mãe, também se torna um membro da organização. Neste relato ficcional, Raquel conta suas experiências e o cotidiano dos trabalhadores e dos intelectuais, em Fortaleza, que lutaram por uma consciência social com o objetivo principal de organizar um Partido Comunista no Ceará. No momento em que escreveu este romance, ela se dedicou à organização de uma sede regional do PC em Fortaleza. Em suas memórias a autora admitiu que já era extremamente politizada e “comunizada”; quando ela foi convidada para receber o Prêmio Graça Aranha, em 1931, associou-se definitivamente ao Partido Comunista e assumiu algumas funções na célula de Fortaleza. No Rio de Janeiro, recebeu as primeiras ordens do Partido. A autora personifica em Roberto, amante de Noemi, a protagonista, muitas de suas experiências. Tanto ela como Roberto tiveram que se comprometer a recuperar o antigo “Bloco Camponês”, ou seja, tinham a missão de criar uma célula do PC, na cidade de Fortaleza. Rachelzinha também participou de muitas reuniões e manifestações comunistas; estas foram feitas em segredo, algumas realizadas no silêncio da noite no Pici.

Na conversa na qual Roberto fornece dados sobre sua vida e formação, esta externalização reflete o caráter autobiográfico da escritora. Seu retorno ao Ceará, depois de passar pelo Rio; sua profissão de jornalista, o posto de trabalho que ia ocupar; o pouco dinheiro, etc. A escritora foi jornalista durante muitos anos nos dois jornais de Fortaleza *O Diário* e *O Correio*, onde também trabalhava Roberto. Como Roberto, Rachel também sempre reclamou da ninharia que lhe pagavam no jornal. Além de ter sido recebida por um operário para estabelecer contato com o PC no Rio de Janeiro.

Outros dados autobiográficos encontrados em Roberto: o grande amor que este tem pelas redes. A escritora sempre deixou claro o seu amor por uma rede, até no seu apartamento no Rio de Janeiro pôs uma para continuar com sua rotina campestre. Coisas do destino: Rachel morreu deitada em uma rede na varanda de seu apartamento na capital carioca. Também podemos dizer que ambos moraram em um sobradão em uma pensão de Fortaleza. Guta, a protagonista de seu quarto romance, também chegou a morar num sobradão antes de se mudar para a casa de Maria José.

A romancista mostra que cada uma das personagens tem um pouco dela e da realidade que presenciou durante a militância (Noemi, Roberto, Angelita, Filipe Rufino). Essas personagens representam seu início no Partido Comunista; o amor pela causa; o tempo em que estava disposta a matar e morrer pelo PC, e aceitar todas as submissões. Quanto mais o partido lhe exigia, mais se submetia. Foi a primeira fase de sua militância; a fase das inquietações; do desejo de justiça social; de heroísmo; o lado ilegal de um partido que, naquele momento, seduzia aos jovens inquietos e justiceiros.

Durante os primeiros anos era necessário mostrar lealdade ao PC, e Rachel o relata perfeitamente no livro através de Noemi. Era necessário dar provas durante anos, principalmente no que se referia à submissão ideológica ao stalinismo (Queiroz, 2010, p. 77).

Da mesma forma e através de outras personagens, João Jaques e Assis, descreve o quanto se decepcionou com o comunismo e sua ruptura com ele. Mostra o ponto de vista mais reacionário do PC, o que lhe fez deixar o grupo. Neste livro, sua dissidência e ruptura com o partido são representados pelos dois personagens acima mencionados, quando o grupo começou a pedir-lhe explicações sobre sua vida pessoal e seu trabalho, sendo forçada a pedir permissão para fazer qualquer coisa, inclusive tinha que consultar a opinião de seus camaradas por questões menores.

Na crônica “Um pão por dia”, Rachel de Queiroz comentou sua ingenuidade na época em que era militante: a revolução não era viável, e as nações comunistas acabaram se tornando fábricas de corrupção e tirania (Queiroz, 2002). Decepcionada, Rachel não hesitou em deixar o partido quando se sentiu ameaçada,

quando sentiu que sua autonomia intelectual estava ameaçada, bem como sua liberdade de criação, perante a censura de seu segundo livro, *João Miguel*.

Ao contar a história de Jaques, Queiroz faz uma analogia com a história de seu primeiro marido, José Auto; a única diferença era que Zé não era comunista, assistia as reuniões como observador, mas não fazia parte da “Quarta Internacional”. Rachel conta no livro que Jaques, depois da prisão, espancamentos e fome sofridos no tempo de prisão, desertou do PC. Como Rachel, passou a ser considerado um “traidor” pelos membros do PC. Em 1934, Zé Auto foi preso, embora não fosse militante. Quando foi liberado e voltou para casa, ficou muito amargo, irritado, e rebelde; não querendo continuar em São Paulo, pediu transferência para o Ceará.

Nos capítulos 13 e 14 do romance, descreve a experiência na prisão de muitos dos elementos da Quarta Internacional. Narra a prisão de Aristides Lobo, Mário Xavier, e muitos outros, mas com outros nomes, soltos quase um mês (Queiroz, 2004, pp. 84-86).

Noemi é a única protagonista dos romances de Raquel que não tem raízes no campo. Foi nascida e criada na cidade de Acre, e, depois do casamento, ela vai morar em Fortaleza. A viagem de João Jaques para o Norte do Brasil simboliza o ano de 1915, quando a escritora viaja com os pais, fugindo da seca, e vai morar em Belém do Pará, em 1917. Uma aventura e um mundo diferente do seu de Fortaleza (Queiroz, 2010, p. 26).

A capital cearense é o segundo espaço procurado pela protagonista na sua luta pela autoafirmação, assim como Conceição e Guta. Sentem-se oprimidas pelo meio limitado de origem, partem para a cidade grande em busca de um espaço mais adequado para as suas aspirações existenciais (Barbosa, 1999, p. 77). Da mesma forma que Rachel foi para o Rio de Janeiro, em busca de afirmação e crescimento profissional e pessoal.

Como Noemi, que após seu casamento deixou Acre, Queiroz, ao se casar com seu primeiro marido, também deixou a cidade de Fortaleza e foi morar com ele na Bahia, Maceió e no Rio de Janeiro. A vida itinerante de Rachel foi semelhante à de Noemi. Ambas sentiram-se limitadas e buscaram espaço, autoafirmação: “Tinha loucura de conhecer esse mundo [...] procurava respirar bem fundo e sentir o cheiro da liberdade” (Queiroz, 1997, p. 79).

A família Queiroz, como a família de Noemi, era uma família grande. As avós tiveram muitos filhos, por isso muitos tios e primos, além de quatro irmãos. Era uma família peculiar: irmãos que eram tios, sobrinhos que eram primos etc (Queiroz, 2010, p. 257; Barbosa, 1999, p. 22).

Noemi, casada e mãe de uma criança, não contava com a ajuda de João Jaques, ele não ajudava com as tarefas domésticas. Ela só tinha a ajuda de sua comadre.

Enquanto Noemi trabalhava no estúdio de fotografia, a comadre cuidava da casa e do Guri.

Quando Rachel se casou com José Auto, estes foram viver em Itabuna-Bahia. Lá estavam longe da família e amigos. A escritora confessa que se sentia muito só, porque o marido era bom e afetuoso, mas não era uma pessoa solícita. Então, se sentia em um total desamparo, como sua personagem. Foi quando apareceu na sua vida uma das pessoas que a marcaram profundamente, uma pessoa muito boa, generosa e maternal, chamada Carmelita. Carmelita era como a comadre de Noemi, era a cozinheira, faxineira e babá.

O impacto que a militância provoca na vida de Noemi incompatibiliza sua relação com João Jaques (Camargo, 1997, p. 30). O mesmo aconteceu com o casamento de Rachel e Zé Auto, após ter sido preso em São Paulo. Quando foi liberado, ele não quis saber mais nada sobre os ideais políticos e nem das reuniões do partido. Também o amor havia acabado e viviam como amigos sob o mesmo teto. Para Rachel, após a morte súbita da sua filha, tudo muda, torna-se mais rebelde, e atua mais ativamente no partido, o que lhe dá mais liberdade para escapar de sua dor. Acusam-na de comunista, queimam seus livros em praça pública, em Salvador - Bahia. Também foi presa. Sua grande tristeza com a perda da filha torna-se insatisfação e revolta perante o mundo e Deus. Rachel, como se sabe, na tentativa de superar a dor da perda de dois entes queridos, decide voltar ao Ceará e trabalhar em uma empresa de exportação judaica, a empresa chamada de G. et Fils Gradhvol (Hollanda, 2004, p. 18). Como Noemi, Raquel também esteve trabalhando algum tempo no comércio cearense.

Noemi foi demitida do emprego porque rompeu o casamento em uma época, os anos 30, em que mantê-lo era responsabilidade da mulher. Rachel também se separa do marido, José Auto da Cruz Oliveira, em 1939. Consumada a separação, mantém uma relação estável com o médico Oyama de Macedo, seu companheiro e cúmplice de ideais.

Noemi perde o único filho; e Raquel, a única filha. Noemi foi presa, mas logo solta por estar grávida; Raquel foi presa, mas logo solta porque sua filha ainda mamava.

Bem como a protagonista, a autora talvez tenha passado pelos mesmos preconceitos e opiniões, porque ambas eram separadas, em uma década em que não existia a lei de apoio ao divórcio, ambas militantes e ambas mulheres em um mundo machista e conservador.

Para completar o seu sofrimento, Guri, seu único filho, adoece e morre. Em 1935, a única filha de Queiroz também morre com apenas 18 meses, vítima de septicemia. Noemi, também perde o seu único filho, vítima de uma doença que, sintomaticamente, poderia ser a mesma doença que matou a filha da escritora,

porque também morreu em um espaço de 24 horas, e esta personifica a morte de sua filha na de Guri.

Para terminar com o ciclo de desastre, Noemi e Roberto foram presos e, além disso, ele foi mandado para uma colônia penal no Sul e, portanto, aumentou o número de perdas da protagonista, completamente abandonada, sem dinheiro, sem emprego e vivendo dias de miséria.

Em 1934, prenderam e levaram para a cadeia todo o grupo trotskista, menos Rachel de Queiroz porque tinha uma filha pequena, que ainda mamava; por isso os policiais a deixaram em casa. O mesmo acontece com Noemi, sua gravidez a salvou de ser presa. Como Roberto e Noemi, a escritora tinha que acordar de madrugada e, muitas vezes, distribuir panfletos revolucionários.

A obra termina com a cena em que Noemi sobe uma rampa, indiferente, misteriosa, sentindo a gravidez como uma contingência, ou uma esperança, um símbolo de continuidade e renovação (Bruno, 1977, p. 65). Ela carrega no ventre o filho de Roberto, sobe lentamente a ladeira. A subida é um símbolo de ascensão, o conhecimento de uma elevação integrada de todo ser (Chevalier & Gheerbrant, 1993, p. 378), e a matriz (útero) “é universalmente ligada à manifestação, à fecundidade da natureza e da regeneração espiritual” (Chevalier & Gheerbrant, 1993, p. 599).

A galeria de protagonistas de Rachel instaura o direito de a mulher defender sua individualidade e autodeterminação. A romancista recusa a questão amorosa, objetivo e traço da obra romântica tradicional. Nos seus romances, apesar de descrever um amor muito intenso entre os apaixonados, opta sempre pela separação do casal e a perda da pessoa amada. Por outro lado, chama a atenção a falta de descendência em todas as suas protagonistas. Nas suas ficções os filhos não existirão, morrem em abortos, por doenças, ou ainda não nasceram. Suas protagonistas trilham caminhos individuais muito difíceis, frequentemente são derrotadas por essa dura opção, mas todos os romances terminam, sem exceção nenhuma, em um passo rumo ao desconhecido (Hollanda, 2005, p. 29).

Referências bibliográficas

Barbosa, M. L. L. (1999). *Protagonistas de Rachel de Queiroz: caminhos e descaminhos*. São Paulo: Pontes.

Bruno, H. (1977). *Rachel de Queiroz - Clássicos Brasileiros de hoje*. Rio de Janeiro: Ed. Cátedra.

Camargo, L. B. De. (1997). Romance proletário em Rachel de Queiroz vendo o lado de fora pelo lado de dentro. *Revista de Letras*, 47, Curitiba: UFPR.

Cascudo, L. C. (2002). *Dicionário do folclore brasileiro*. 11ª. ed. São Paulo: Global.

- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1993). *Dictionnaire des symboles*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Guerellus, N. S. (2009). Modernos e Passadistas: Os primeiros escritos de Rachel de Queiroz e a escrita de mulheres no Brasil (1927-1930). In *II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Culturas, leituras e representações*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.
- Hollanda, H. (2004). *Rachel de Queiroz*. São Paulo: Global.
- Hollanda, H. (2005). *Rachel de Queiroz*. Rio de Janeiro: Agir.
- Hulet, C. (1974). *Brazilian Literature*. Washington, D. C., Georgetown: University Press.
- Pedro, J. M. (2005). Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, 24 (1), São Paulo, 77-98.
- Perez, R. (1970). Rachel de Queiroz. In *Escritores brasileiros contemporâneos*. 2ª. ed. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Queiroz, R. (1985). História da velha Matilde. In *Cem Crônicas reunidas*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Queiroz, R. (1997). As três Rachéis. In *Rachel de Queiroz: Cadernos de Literatura Brasileira*, 4. São Paulo: Instituto Moreira Salles.
- Queiroz, R. (1997). *Memorial de Maria Moura*. São Paulo: Siciliano.
- Queiroz, R. (2002, 01 de junho). Um pão por dia. *Estado de São Paulo*.
- Queiroz, R. (2004). *Caminho de pedras*. 12ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Queiroz, R. (2009). *As três Marias*. 25ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Queiroz, R. (2010). *Não Me Deixes – Suas Histórias e Sua Cozinha*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Queiroz, R. (2010). *O Quinze*. 90ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Queiroz, R., & Queiroz, M. L. (2010). *Tantos anos*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Scott, J. (1990, jul/dez). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, 16. Porto Alegre.
- Soihet, R., & Pedro, J. M. (2007). A emergência da pesquisa da História das mulheres e das relações de gênero. *Revista Brasileira de História*, 27(54). São Paulo, Xaviera, E. (1998). *Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Prática de ensino de literatura para professores cabo-verdianos: um relato de experiências

JOSÉ WILLIAM CRAVEIRO TORRES¹

Universidade de Coimbra

Introdução

Entendendo que tratar das Literaturas de Língua Portuguesa significa não somente falar ou escrever sobre Machado de Assis, seus contos e seus romances, sobre Fernando Pessoa e seus poemas (incluindo-se, aqui, os dos seus famosos heterônimos) e sobre António Aurélio Gonçalves, escritor cabo-verdiano, e suas noveletas, mas também sobre o processo de ensino-aprendizagem que ocorre, em sala de aula, entre o professor e seus alunos, em torno dos referidos autores, ou mesmo de outros dessas Literaturas, e de suas obras, propomos, aqui, um testemunho sobre uma experiência que realizamos com professores cabo-verdianos em torno da teoria e da prática de ensino das Literaturas de Língua Portuguesa.

Tal experiência, ocorrida na cidade de Fortaleza-CE (Brasil), entre os dias 30/07 e 02/08/2012, só poderá ser melhor compreendida se dissermos que ela fez parte de um amplo projeto que vem sendo realizado, há cerca de sete anos, com professores de países africanos de Língua Portuguesa: o Projeto José Aparecido Oliveira – idealizado por Hélio Guedes de Campos Barros e coordenado pelo Prof. Yvanowik Dantas Valério –, que, com o apoio dos Ministérios brasileiros da Educação (via CAPES), de Ciências, Tecnologia e Inovação (via CNPq), e das Relações Exteriores (via DEAF), tem investido na qualificação dos professores de Língua Portuguesa e Literaturas dos países africanos que compõem

¹ Bolsista de Doutorado Pleno no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (processo 0952-12-5).

a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Os diretores, os coordenadores, os secretários e os professores-formadores do projeto em questão estão, de alguma forma, ligados a pelo menos uma destas duas Instituições de Ensino Superior; sobretudo à primeira: Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O módulo que nos coube, dentro desse projeto, intitulava-se “O Texto Literário na Sala de Aula: Tradição e Inovação”. Tinha, como o próprio título sugere, o objetivo de discutir como os conteúdos das Literaturas de Língua Portuguesa tradicionalmente vêm sendo trabalhados no Ensino Secundário dos países lusófonos, mas principalmente no Brasil e nos países africanos de Língua Portuguesa, e como eles poderão ser trabalhados, nesse mesmo âmbito, a partir de um viés mais moderno, ou contemporâneo, com o corpo discente, de modo a fazer com que este não só seja levado a assimilar dados relativos à História da Literatura dos países de Língua Portuguesa (as principais características das Escolas literárias portuguesas e brasileiras; os estilos de época das literaturas africanas de Língua Portuguesa; os estilos individuais dos principais escritores portugueses, brasileiros e africanos; as principais obras destes), mas que seja mesmo capaz de gostar de tudo isso, ou seja, de participar de todo esse processo, e, principalmente, de desenvolver o gosto pela leitura (do texto literário, em especial, mas, evidentemente, de textos de todos os gêneros).

Não pensamos em trabalhar o módulo dividindo-o, num primeiro momento, em “Tradição” e, num segundo, em “Inovação”: achamos que seria mais interessante discutir a tradição e a inovação a partir do ponto de vista teórico e, a título de exemplificação, do prático, sempre alternando entre teoria e prática, para que houvesse certo equilíbrio ao longo da formação e para que esta não ficasse cansativa no início e prazerosa apenas no final, ou o contrário. Assim, no que concerne à teoria, utilizamos textos de Paulo Freire, Regina Zilberman e Marisa Lajolo, pensadores renomados, no cenário brasileiro, quando tratamos de Leitura e de Ensino de Literatura. Já no que diz respeito à prática, utilizamos textos (cantigas, poemas, contos) de Martin Codax, Luís de Camões, Almeida Garrett, Eça de Queirós, Fernando Pessoa e seus heterônimos (Álvaro de Campos, Alberto Caeiro e Ricardo Reis), Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Clarice Lispector e Patativa do Assaré. A decisão de trabalhar com textos luso-brasileiros deveu-se ao fato de os professores cabo-verdianos sentirem a necessidade de trabalhar melhor os da Literatura Portuguesa, em sala de aula, e de conhecerem um pouco mais os da Literatura Brasileira; portanto, foi uma decisão por nós tomada a partir das necessidades que foram expostas pelos professores numa visita que fizemos à cidade da Praia (Cabo Verde) meses antes, entre os dias 16 e 22 de março de

2012, para avaliarmos o andamento do Projeto e os seus resultados. Também optamos por poemas, em detrimento dos contos, das crônicas, das novelas e dos romances, por serem textos geralmente mais difíceis de serem trabalhados em sala de aula, por conta da sua alta carga polissêmica, e por serem textos mais curtos, de modo que podem ser bem explorados numa única aula.

Para que houvesse um melhor aproveitamento do módulo por parte dos professores cabo-verdianos, estes, num total de cinquenta, foram divididos em duas turmas. E para que nenhuma delas tivesse qualquer prejuízo, ao longo da formação, com relação aos conteúdos, as atividades realizadas com as duas, durante os quatro dias, foram exatamente as mesmas. Sendo assim, as experiências que serão relatadas nas próximas páginas foram realizadas, igualmente, em ambas as turmas; não havendo, portanto, a necessidade de tratar de cada uma delas em separado.

1. Primeiro dia de atividades

Demos início às atividades apresentando-nos aos professores cabo-verdianos e mostrando-lhes o que seria trabalhado ao longo da formação. Em seguida, eles foram levados a ler o texto “A Importância do Ato de Ler”, de Paulo Freire (2000), para que pudessem entrar em contato com algumas das questões basilares do pensamento freireano.

Entre os muitos princípios básicos da Pedagogia freireana presentes no texto aludido, podemos citar estes: (i) não adquirimos conhecimentos somente por meio dos livros, mas também a partir das leituras que fazemos do mundo; (ii) tanto melhor aprendemos o que está nos livros quando aquilo que lemos tem relação com as nossas experiências mais cotidianas; (iii) durante o processo de ensino-aprendizagem é preciso não só estar atento ao nível de maturidade dos educandos como também respeitar o tempo e as limitações de cada um, daí a constante necessidade de adaptar, para eles, os conteúdos que lhes serão transmitidos; (iv) mais importante que ler muito e escorreitamente é compreender o conteúdo dos textos, as suas mensagens, que, diga-se de passagem, devem ser significativas para os leitores/educandos; (v) os textos literários devem servir a objetivos maiores (ligados à estética, à formação cultural e humanística), e não para que sejam trabalhados, em cima deles, o ensino da Gramática, pura e simplesmente; (vi) o processo de alfabetização e, por extensão, o de leitura e o de ensino são atos políticos e geradores de conhecimento, de modo que, nesses processos, há sempre atos de criação por parte dos educandos; (vii) os educandos não são “papéis em branco”; (viii) tanto mais e melhor aprendem os educandos quando estes se sentem livres para tal, ou seja, quando eles se sentem capazes

de realizar escolhas a partir do que lhes oferece o professor; (ix) os conteúdos transmitidos aos educandos sempre devem ser contextualizados, ou seja, o professor deve explicar-lhes o porquê de estarem entrando em contato com determinado assunto, deve lhes falar de sua importância, bem como fazer uma relação entre o que está sendo transmitido/discutido e o cotidiano deles; (x) a leitura deve transformar os educandos por meio da criticidade, ou seja, deve fazer com que eles enxerguem o que, antes, não conseguiam ver.

Após a leitura, individual e silenciosa, os professores foram convidados a se pronunciar acerca do texto. Muitos participaram: falaram sobre as impressões que tiveram do pensamento freireano, ao longo da leitura; sobre o que lhes tinha chamado a atenção; sobre leituras outras que haviam realizado e que, de certa forma, tinham alguma relação com partes do texto lido etc. Pensamos que, por meio dessa apresentação do módulo para os professores, incluindo-se aí a apresentação do texto de Paulo Freire e de sua biografia, bem como das razões que nos levaram a adotar esse texto primeiramente, e não outro, e, ainda, por meio da sondagem que realizamos com os professores acerca do texto lido, levando em consideração suas experiências/leituras anteriores, colocamos em prática já alguns dos princípios da Pedagogia freireana anteriormente citados.

Somente depois de os professores terem feito suas intervenções, tecemos comentários acerca do texto, com base em excertos previamente selecionados e que havíamos colocado em *slides*.

Os conhecimentos adquiridos neste primeiro dia, conforme mostraremos nas páginas seguintes, foram importantes para que os professores cabo-verdianos pudessem compreender melhor as propostas feitas por Regina Zilberman e por Marisa Lajolo para o ensino da Literatura nas escolas de Ensino Secundário, uma vez que os textos delas retomam, de certa forma, muitas das ideias de Paulo Freire.

2. Segundo dia de atividades

Iniciamos os nossos trabalhos fazendo um breve apanhado do que tinha sido visto no dia anterior. Em seguida, passamos a mais dois textos do módulo: “Tempo para Leitura” e “A Escolha do Texto”, ambos do livro *A Leitura e o Ensino da Literatura*, de Regina Zilberman (1988). Após os professores terem lido, individual e silenciosamente, ambos os textos, foram convidados a participar, por meio de comentários e de indagações. Mais uma vez houve uma participação bastante expressiva dos componentes dos dois grupos. Somente depois desse apanhado, dessa revisão de conteúdos do primeiro encontro, e da participação dos professores, realizamos a nossa exposição em torno dos textos da professora

Regina Zilberman, a partir de passagens previamente selecionadas e que estavam em *slides*. Alguns dos trechos mais significativos por nós selecionados foram estes:

[No livro didático], a literatura faz sua entrada de modo distinto: é *texto*, parte de um todo mais completo, empregado com a finalidade de se alcançar certa aprendizagem.

O texto provém de uma obra literária, tomada integral, como um poema ou um conto, ou parcialmente, como um segmento de um romance. Porém, ao ser transportado de uma situação a outra, ele assiste ao obscurecimento da sua origem – o livro de onde proveio, o patrimônio artístico e cultural a que pertenceu. [...]

O texto, assim, representa a literatura já dessacralizada pelo ensino, mas, ao mesmo tempo, alvo de técnicas e atitudes que afastam progressivamente a ficção do seu suposto destino: ser consumida pelo ato individual da leitura.

Isso se passa porque o texto só legitima sua presença em sala de aula quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas de gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura. (Zilberman, 1988, pp. 112-113)

A justificativa para a presença do texto literário na sala de aula é a necessidade do conhecimento, por parte do aluno, da história da literatura nacional, sua tradição e seus membros mais ilustres. (Zilberman, 1988, p. 116)

Uma nova postura pedagógica do professor em sala de aula pressupõe a investigação e o conhecimento das exigências e necessidades das pessoas com quem convive anualmente. Dito de outra maneira, pressupõe que os alunos aprendam a exteriorizar seus interesses e a fazer ouvir sua voz. (Zilberman, 1988, p. 118)

A partir desses excertos, podemos constatar, facilmente, que a professora e pesquisadora Regina Zilberman mostra-se contrária à utilização do texto literário, em sala de aula, para que se trabalhe, em cima dele, conteúdos gramaticais, exercícios de interpretação relacionados à polissemia de um vocábulo, por exemplo (simples questões de semântica), produções textuais e até exercícios de “criatividade”, como dramatizações, quadrinizações e jograis. Acontece que, conforme ela disse, no mais das vezes os textos literários só entram em sala de aula via livro didático, que é comumente o material utilizado pelos professores, em suas aulas, para transmissão dos conteúdos que os alunos precisam conhecer, nos âmbitos da Língua Portuguesa e da Literatura. Assim, como que para “matar dois coelhos com uma só cajadada” ou para “servir a dois deuses”, os textos literários que iniciam os capítulos do livro didático acabam tendo de servir aos propósitos da Gramática e da História da Literatura.

O que chega a causar indignação a Regina Zilberman é o fato de o texto literário acabar servindo a funções outras para as quais ele não foi pensado. Segundo ela, o texto literário, na Escola, deve servir, inicialmente (porque talvez

não seja possível dizer “unicamente”), ao propósito da “simples” leitura. A partir desta, da leitura, funções várias do texto literário acabam por vir à tona. A de entretenimento certamente deve ser a primeira, sendo as outras: a de servir para discussões em torno da história, da cultura, das tradições de um povo; a de servir para humanizar; a de servir para discussões em torno de questões estéticas, do Belo, uma vez que, sendo literário, o texto, automaticamente, é um objeto de arte; e, claro, intimamente ligada a essas serventias, a de servir para que, por meio dele, os educandos entrem em contato com a História da Literatura de seu país e, claro, com a dos demais países que compõem a CPLP.

É que, como disse Regina Zilberman, o ensino da Literatura nas escolas de Ensino Secundário tem se voltado apenas para a História da Literatura, que, como dirá adiante Marisa Lajolo, não necessariamente precisa deixar de ser abordada; aliás, talvez não possa mesmo deixar de ser abordada. O problema não parece estar no ensino da História da Literatura dos países lusófonos, mas na completa ausência do texto literário no Ensino Secundário, com aulas de História da Literatura voltadas simplesmente para o arrolamento de características das Escolas, dos estilos de cada autor e das principais obras deste e daquelas, ou então no fato de os textos literários, muitas vezes mutilados, independente de serem poemas, contos, novelas ou romances, acabarem se tornando apenas exemplificações de características de determinada Escola, de determinado período histórico-literário, do estilo de certo autor ou das características de certas obras, geralmente as canônicas.

Após termos apresentado essas ideias para os professores cabo-verdianos, que foram por nós todos bastante discutidas, comparadas com a realidade do atual ensino das Literaturas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras e cabo-verdianas, e depois de um intervalo, para breve descanso, retomamos as nossas atividades por meio de um exercício de natureza prática. Eles foram levados a conhecer o texto literário noutro suporte: no sonoro, a partir de poemas das Literaturas portuguesa e brasileira musicados ou recitados e de um conto brasileiro narrado.

Primeiro, os professores entraram em contato com os textos impressos (poemas e contos), para que pudessem retirar, destes, as suas impressões. Depois das leituras realizadas, individual e silenciosamente, foram levados a comentá-los, com base noutras leituras realizadas: de livros e de mundo. Somente depois dos pronunciamentos dos cabo-verdianos, contextualizamos cada um dos textos apresentados, com relação à época em que foram produzidos, à biografia de seus autores e, até mesmo, em alguns casos, com relação às razões que levaram os poetas ou os contistas a escrevê-los, sempre complementando e/ou corrigindo as informações que tínhamos recebido dos professores. Por fim, colocamo-los em

contato com as produções musicais, com os poemas declamados e com o conto narrado; enfim, com os materiais de natureza sonora que foram elaborados a partir desses textos. Eles puderam perceber o quanto um poema musicado, bem recitado, e um texto bem narrado são capazes de chamar a atenção dos educandos e de enriquecer as aulas. Perceberam, ainda, que os poemas musicados ainda se mostram capazes de facilitar a memorização dos textos por parte dos educandos e, por conta da música, de levar a atenção destes para o que realmente interessa: para os textos, para a Leitura. Em muitos casos, os professores perceberam que a melodia do poema musicado reforçava o conteúdo, a atmosfera do poema, deixando-o mais romântico, ou mais grandiloquente, ou mais triste, ou mais suave.

Com esta experiência, pudemos mostrar aos professores cabo-verdianos que a História da Literatura não precisa ser abolida da Escola para que haja uma quebra do tradicionalismo. O educando precisa conhecer, sim, a História das Literaturas de Língua Portuguesa; no entanto, isso não precisa ser feito da forma como convencionalmente vem sendo, nas escolas de Ensino Secundário brasileiras e cabo-verdianas.

Ao invés de o professor dar aos educandos, de “mão beijada”, todas as características da Escola, dos seus principais representantes e de suas obras mais representativas, como infelizmente continua a acontecer na maioria das escolas de Ensino Secundário brasileiras e cabo-verdianas, estes devem construir, com a ajuda daquele, o conhecimento. O professor, como nos ensinou Paulo Freire, deve dar aos educandos a oportunidade do pronunciamento, da fala, sobre o que conhecem (ou sobre o que não conhecem), sobre o que viram (ou sobre o que não viram), sobre o que ouviram falar acerca de algo (ou sobre o que não ouviram); afinal de contas não são eles, os educandos, “papéis em branco”, como vimos. Além disso, o professor deve dar aos educandos um mínimo de liberdade de escolha; sendo assim, é melhor que aquele trabalhe com diversos textos, numa aula de Literatura: o professor deve distribuir, entre os educandos, textos diversos (poemas, contos, crônicas ou capítulos de romances, na impossibilidade de trabalhar com obras na íntegra). Assim, a construção dos perfis das Escolas literárias ou dos períodos literários fará muito mais sentido, com leituras realizadas e com a participação ativa dos educandos: deixarão de ser meras listas de características sem sentido, para eles. E teremos, com isso, uma inversão de valores: os textos literários deixarão de servir como meras exemplificações das características das Escolas literárias, dos autores e das obras, e passarão a ser o ponto de partida da construção da História da Literatura e do conhecimento; deixarão de ser usados ao final das aulas para serem usados no início delas. Assim, os educandos irão se sentir mais valorizados e com mais vontade de participar das aulas.

Com esta atividade, acreditamos ter conseguido colocar em prática muitas das ideias de Paulo Freire e de Regina Zilberman vistas até aquele instante.

Os textos utilizados neste momento da formação foram: “Mia irmana fremosa”, de Martin Codax (cf. Spina, 2006, p. 29); “Verdes são os campos”, de Luís de Camões (2005, p. 517); “Barca Bela”, de Almeida Garrett (1991, p. 143); “Padrão”, de Fernando Pessoa (2008, p. 79); “Todas as cartas de amor são ridículas”, de Álvaro de Campos (cf. Pessoa, 2008, pp. 399-400); “Segue o teu destino”, de Ricardo Reis (cf. Pessoa, 2008, p. 270); “Leve, leve, muito leve”, de Alberto Caeiro (cf. Pessoa, 2008, p. 213); “Caso do vestido”, de Carlos Drummond de Andrade (2007, pp. 206-213); “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira (2008, pp. 89-91); “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Moraes (2006, p. 31); “O grande passeio”, de Clarice Lispector (1998, pp. 29-38); e “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré (2006, pp. 09-13).

Já as faixas de CDs utilizadas foram: faixa 02 (01 min 44 s) de *Cânticos de Amor e Louvor: Música Antiga da UFF* (Codax, s.d.); faixa 01 (02 min 16 s) de *Poesia Encantada: volume 02* (Camões, 1598); faixa 09 (02 min 30 s) de *Poesia Encantada* (Garrett, 1853); faixa 01 (02 min 22 s) de *Mensagem*, de Fernando Pessoa: volume 01 (Pessoa, 1934); faixas 09 (03 min 50 s) e 15 (04 min 22 s) de *Dois em Pessoa* (Campos, 1935; Caeiro, 1925); faixa 02 (02 min 30 s) de *A Música em Pessoa* (Reis, 1916); faixa 02 (06 min 09 s) de *Carlos Drummond de Andrade: antologia poética* (Andrade, 1945); faixa 12 (01 min 31 s) de *Manuel Bandeira: o poeta em Botafogo* (Bandeira, 1930); faixa 33 (59 s) de *Quatro séculos de Poesia brasileira por Paulo Autran* (Moraes, 1938); faixa 05 (19 min 55 s) de *Clarice Lispector: contos por Aracy Balabanian – volume 01* (Lispector, 1971); e faixa 06 (08 min 14 s) de *Poemas e Canções de Patativa do Assaré* (Assaré, 1964).

Vale salientar, ainda, que a maioria dos textos utilizados pertenciam à Literatura Portuguesa pelo fato de os cabo-verdianos terem mais contato com essa Literatura do que com a brasileira. Exatamente por isso, os textos da Literatura Brasileira utilizados foram os de Drummond, Bandeira, Vinícius e Lispector; ou seja, de escritores brasileiros mundialmente conhecidos. O poema popular de Patativa foi utilizado não só para que os professores cabo-verdianos conhecessem um pouco da Literatura popular brasileira (Literatura Popular em Verso), mas pelo fato de esta Literatura, dentro do contexto da cultura brasileira, aproximar-se muito da Literatura em crioulo produzida em Cabo Verde, também de caráter popular e numa língua que não é a oficial.

3. Terceiro dia de atividades

Iniciamos os nossos trabalhos fazendo um apanhado do que tínhamos visto no dia anterior. Depois disso, os professores cabo-verdianos foram convidados a ler os textos “Leitura literária na escola” (Lajolo, 1997) e “Texto não é pretexto” (cf. Zilberman, 1988), ambos de Marisa Lajolo.

Após a leitura, individual e silenciosa, dos textos, por parte dos professores, reservamos um tempo para que estes se pronunciassem acerca daqueles. Como sempre, foram bastante participativos: fizeram colocações interessantes e também algumas perguntas. Por fim, fizemos uma exposição em torno dos conteúdos dos dois textos, por meio de passagens previamente selecionadas e que estavam em *slides*. As principais ideias de Marisa Lajolo trazidas à baila foram:

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, *a inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, *a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo, ainda, *a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno*. (Lajolo, 1997, p. 16)

Essa tendência modernizante de arejar o livro com a presença do artigo de jornal, da crônica, da letra de música – enfim – do texto contemporâneo, pode criar um outro problema: em vez de a escola ir familiarizando o aluno com textos gradualmente mais complexos (o que permitiria o amadurecimento progressivo do leitor), o monopólio do moderno pode estancar o diálogo, sempre necessário, entre diferentes registros. (Lajolo *apud* Zilberman, 1991, p. 58)

Uma outra função freqüentemente invocada para justificar a presença de textos na prática escolar é o ensino de história da literatura, que tem seu espaço garantido pelas diretrizes oficiais nos últimos anos de segundo grau.

No cumprimento desta função, o texto costuma ilustrar estilos de épocas ou de autores, figuras de linguagem e procedimentos estilísticos devidamente inventariados pelo autor (do livro didático) e/ou pelo professor.

Este é o caso particular da concepção do texto como exemplo de alguma coisa. (Lajolo *apud* Zilberman, 1991, p. 60)

Esses excertos dos textos de Marisa Lajolo trazem duas informações importantes: a primeira é a de que trabalhar com Literatura, na Escola, não significa somente fazer com que os educandos leiam textos reconhecidamente literários,

mas também dar-lhes a conhecer textos de natureza crítica (ensaios, artigos) acerca dos textos literários com os quais eles entraram em contato. Isso certamente faria com que os educandos conhecessem opiniões outras acerca dos textos que leram: algumas bem parecidas com as suas, outras bem diferentes. Esse exercício é importante para a construção de uma criticidade por parte dos educandos. A segunda informação importante é a de que os educandos devem entrar em contato com textos literários dos países da CPLP e de outros países do mundo, de todas as épocas, para que possam entrar em contato com várias realidades, algumas iguais e outras bem diferentes da sua, e com várias modalidades de uso da Língua Portuguesa. No entanto, os primeiros textos literários a serem colocados para os educandos devem ser mesmo aqueles mais próximos da sua realidade mais imediata; assim, ficará mais fácil contextualizá-los, para os educandos, e também fazer com que estes se identifiquem mais e melhor com aqueles.

Em todo o momento da explanação foram feitas alusões aos textos trabalhados nos dias anteriores. Os professores cabo-verdianos também participaram, com comentários e indagações, durante a exposição dos conteúdos.

Quando retornaram do intervalo, os professores assistiram ao filme *O Primo Basílio*, dirigido por Daniel Filho e com roteiro de Euclides Marinho (2007), com base na obra homônima de Eça de Queirós (1999). Apesar de esta atividade ter tido a pretensão de trabalhar a relação do Cinema com a Literatura, o filme como um tipo de suporte literário, ela acabou servindo também como uma atividade cultural. Sem tempo para mais nada, esta foi a última atividade do dia.

4. Quarto dia de atividades

Como nos outros dias, começamos os nossos trabalhos lembrando os do dia anterior. Após ouvirmos as opiniões dos professores cabo-verdianos acerca do filme *O Primo Basílio* (Filho & Marinho, 2007), passamos à narrativa do romance homônimo de Eça: solicitamos que os professores que já o tinham lido tecessem comentários acerca da leitura que tinham realizado. Com esta atividade, quisemos mostrar aos cabo-verdianos que o filme nunca é igual ao livro e que, portanto, não se pode substituir a leitura daquele pela exibição deste, em sala de aula. Também não se pode dizer que um é melhor que o outro, uma vez que se trata de manifestações artísticas que se exprimem em linguagens diferentes. Os professores aprenderam que a leitura da obra literária nunca poderá deixar de ser realizada, porque aula de Literatura é, sobretudo, aula de Leitura: os educandos precisam entrar em contato com o texto original, reconstruir a narrativa, exercitar sua criatividade. O filme sempre deverá vir após a leitura do livro, como outra leitura, como algo acessório, capaz de se somar à leitura já realizada.

Após o intervalo, iniciamos os trabalhos em torno da relação entre Literatura e Cultura, a partir da Literatura Popular em Verso. Os professores cabo-verdianos foram convidados a participar deste momento falando sobre o que, até aquele momento, já tinham ouvido falar sobre essa manifestação popular da Literatura Brasileira. Em seguida, entraram em contato com o poema “A triste partida”, de Patativa do Assaré, por meio de um texto (Assaré, 2006a) e de um arquivo de áudio (Assaré, 2006b) em que o próprio poeta entoava sua composição.

A última atividade do dia, e também do nosso módulo, girou em torno do texto “A arte de escrever bem”, de Denise Pellegrini (2006), publicado na Revista *Nova Escola* em dezembro de 2006: o texto traz a experiência (premiada) de uma professora de São Gonçalo do Amarante (CE) que resolveu melhorar o nível de leitura e de escrita de seus alunos a partir do Cordel nordestino. Com base nas leituras realizadas ao longo dos quatro dias de curso (textos de Paulo Freire, Regina Zilberman e Marisa Lajolo), os cabo-verdianos analisaram os pontos positivos e negativos da experiência da professora piauiense, mas radicada no Ceará, vencedora do Prêmio Victor Civita. Com este último trabalho, os professores puderam colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e exercitar a criticidade.

Conclusão

Durante os quatro dias de curso pudemos verificar o grande compromisso dos professores cabo-verdianos com o módulo de Literatura: apesar da carga horária reduzida (16 h/a), e, por isso mesmo, bastante corrida e cansativa, eles estiveram sempre atentos às exposições e foram bastante participativos. O material selecionado para o módulo foi todo utilizado e muito bem trabalhado, graças a essa colaboração dos professores.

Pudemos verificar, também, que essa formação que está a ser realizada no Brasil e nos países africanos que compõem a CPLP, com os professores secundaristas, é mesmo de grande importância para todos nós: eles realmente procuram aproveitá-la ao máximo, porque sabem que ela servirá para que eles melhorem sua prática docente; também é a chance que eles têm de entrar em contato com materiais e com discussões mais atualizados acerca de metodologias de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. Quanto a nós, brasileiros, saímos, sem dúvida, dessa experiência mais enriquecidos, em termos culturais e humanísticos, pois também aprendemos bastante com os professores africanos, em todos os aspectos. Em termos acadêmicos, preferimos falar em trocas de experiências.

Exatamente por isso, esperamos, brasileiros e africanos, que o Projeto José Aparecido Oliveira continue a ser realizado. Pensamos, ainda, que parcerias

com Portugal também poderiam ser realizadas, pois assim teríamos uma maior integração entre os países lusófonos.

Referências bibliográficas

- Andrade, Carlos Drummond de (2007). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record.
- Andrade, Carlos Drummond de (1945). Caso do vestido (Gravado por Carlos Drummond de Andrade). In *Antologia poética*, de Carlos Drummond de Andrade [CD]. Rio de Janeiro, Brasil: Polygram / Philips / Flor da Cidade. (1999)
- Assaré, Patativa do (1964). A triste partida (Gravado por Patativa do Assaré). In *Poemas e Canções de Patativa do Assaré* [CD]. Goiânia, Brasil: EPIC / CBS / DR Music. (2006)
- Assaré, Patativa do (2006). *Cordéis e outros poemas*. Fortaleza: Edições UFC.
- Bandeira, Manuel (2008). *Bandeira de bolso: uma antologia poética*. Porto Alegre: L&PM.
- Bandeira, Manuel (1930). Vou-me embora pra Pasárgada (Gravado por Manuel Bandeira). In *Manuel Bandeira: o poeta em Botafogo* [CD]. São Paulo, Brasil: Tratore. (2006)
- Caeiro, Alberto (1925). Leve (Gravado por Renato Motha e Patrícia Lobato). In *Dois em Pessoa*. São Paulo, Brasil: Polifonia / Via Sonora / Mikael. (2004)
- Camões, Luís Vaz de (2005). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Camões, Luís Vaz de (1598). Verdes são os campos (Gravado por José Afonso). In *Poesia Encantada: volume 02* [CD]. Lisboa, LX: EMI / VALDECA. (2004)
- Campos, Álvaro de (1935). As cartas de amor (Gravado por Renato Motha e Patrícia Lobato). In *Dois em Pessoa*. São Paulo, Brasil: Polifonia / Via Sonora / Mikael. (2004)
- Codax, Martin (2006). Mia irmana fremosa. In Spina, Segismundo. *Era Medieval*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Codax, Martin (s.d.). Mia irmana fremosa (Gravado por Luanda Siqueira). In *Cânticos de Amor e Louvor*. Rio de Janeiro, Brasil: Núcleo de Música Antiga da UFF. (1996)
- Filho, Daniel (Produtor / Diretor), & Marinho, Euclides (Roteirista). (2007). *O Primo Basílio* [DVD]. Brasil: Lereby Produções.
- Freire, Paulo (2000). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez.
- Garrett, Almeida (1853). Barca bela (Gravado por Teresa Silva Carvalho). In *Poesia Encantada: volume 01* [CD]. Lisboa, LX: EMI / VALDECA. (2002)

- Garrett, Almeida (s.d). *Folhas caídas*. Lisboa: Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses.
- Lajolo, Marisa (1997). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ed. Ática.
- Lajolo, Marisa (1991). Texto não é pretexto. In Zilberman, Regina (org.), *Leitura em crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Lispector, Clarice (1998). *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lispector, Clarice (1971). O grande passeio (Gravado por Aracy Balabanian). In *Clarice Lispector por Aracy Balabanian: volume 01* [CD]. Rio de Janeiro, Brasil: Flor da Cidade. (1998)
- Moraes, Vinícius de (2006). *Livro de Sonetos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Moraes, Vinícius de (1938). Soneto de fidelidade (Gravado por Paulo Autran). In *Quatro séculos de Poesia brasileira por Paulo Autran* [CD]. Rio de Janeiro, Brasil: Flor da Cidade. (2002)
- Pellegrini, Denise (2006). A arte de escrever bem. *Revista Nova Escola*, 198.
- Pessoa, Fernando (2008). *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Pessoa, Fernando (1934). Padrão (Gravado por Caetano Veloso). In *Mensagem*, de Fernando Pessoa: volume 01. São Paulo, Brasil: Eldorado Records. (2004)
- Queirós, Eça de (1998). *O Primo Basílio: episódio doméstico*. Porto Alegre: L&PM.
- Reis, Ricardo (1916). Segue o teu destino (Gravado por Nana Caymmi). In *A música em Pessoa*. Rio de Janeiro, Brasil: Biscoito Fino. (2004)
- Zilberman, Regina (1988). *A Leitura e o ensino de Literatura*. São Paulo: Contexto.

A cultura literária como construtora da Cidadania Lusófona na Formação de Professores de Educação Básica

MARTA MARTINS

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIEC-UM

Esta comunicação decorre das minhas preocupações ao nível da docência e da investigação no domínio da Formação de Professores de Educação Básica, onde sou docente de Literatura para a Infância e Juventude, e estas centram-se na constituição de um *corpus textual fundamental de Literatura para a Infância e Juventude*, comum à formação de todos os professores de Educação Básica do espaço lusófono, de forma a constituir uma matriz referencial que seja identificativa da Língua e Cultura Lusófona.

Esta proposta de um cânone lusófono decorre, entre outras, das propostas já enunciadas por Italo Calvino em 1991 e Harold Bloom em 1994.

Em 1994, Harold Bloom publicou *The Western Canon*¹ e a polémica que este livro desencadeou contribuiu em muito para ajudar a reequacionar o papel que a Literatura desempenha na cultura da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, o ensino da Literatura e a promoção e desenvolvimento da competência literária. Independentemente de concordarmos ou não com os critérios por este estabelecidos, é importante ressaltar que o *corpus de clássicos* selecionado inclui alguns livros da literatura mundial de potencial receção infantil e juvenil, que são matrizes civilizacionais reclamadas pelos países ocidentais. Temos assim, *As fábulas* de Esopo; *As viagens de Gulliver*, de Swift; e *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, para além de *As mil e uma noites*, de génese oriental. Curiosamente dos ensaios publicados em 1991, por Italo Calvino, na sua obra *Porquê ler os clássicos?*, só constava *Robinson Crusoe* e as obras recensadas de Dickens e de Mark Twain

1 *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

nem sequer são as de potencial recepção infanto-juvenil. Claro que estes textos, a maioria publicada no séc. XVIII, também são de uma recepção infanto-juvenil discutível, uma vez que exigem para uma leitura no original, uma competência linguística que a maioria das crianças não possui, abrindo caminho para o conhecimento mediado pelas adaptações e truncagens.

No entanto, a inclusão destes textos nos referentes da literatura ocidental abre espaço para que se considere a possibilidade de refletir sobre as matrizes tradicionais da literatura para a infância e juventude, bem como sobre os textos contemporâneos de grande circulação na Escola e na família e com aclamada recetividade por parte da crítica literária.

Se pensarmos que a educação literária de crianças e jovens se faz essencialmente através da escola, é necessário que nos preocupemos com a seleção do *corpus* textual que é fornecido aos futuros professores, uma vez que serão eles os mediadores privilegiados deste encontro com a literatura.

Por outro lado, é, frequentemente, através da perspetiva intertextual, que a Literatura para a Infância e Juventude se renova, oferecendo novos modelos culturais e literários. Paralelamente, para que o leitor se implique e construa significados criticamente, necessita identificar matrizes referenciais que estão na génese e dialogam intertextualmente em novos produtos estéticos. Deste modo, a competência do leitor decorre, para além de outros fatores, da sua enciclopédia pessoal e da sua mundividência e da relação estabelecida com as competências que o texto exige para a sua descodificação (Eco, 1992)².

Muitas das questões que se colocam a quem leciona Literatura, e especificamente Literatura para crianças e jovens, no Ensino Superior, na Formação de Professores de Educação Básica, decorrem da problematização que esta comunicação pretende suscitar: O que ensinar? O que selecionar como prioritário na educação literária? Qual o *corpus* matricial que se considera como cânone comum a todos os níveis de escolaridade incluídos na Educação Básica? Este cânone, a ser proposto, deverá ser comum à formação literária das novas gerações de falantes de Português no mundo? Como compatibilizar as exigências do ensino da literatura com o défice de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior? Como ensinar de forma que os futuros professores não só fiquem aptos a promover e desenvolver a competência literária das crianças e jovens, como se tornem sujeitos consumidores entusiásticos de cultura literária? Como, paralelamente, sublinhar o papel da literatura na promoção e defesa de valores civilizacionais, sabendo que deles têm que usufruir

² *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press.

primeiro os candidatos a professores, para que os possam vir a promover junto das novas gerações?

Claro que sabemos que as respostas a estas questões terão sempre que estar relacionadas com o contexto histórico em que são produzidas e o ponto de vista e enciclopédia pessoal de quem seleciona e define critérios, e que não se trata de produzir um saber generalizável, mas sim, apenas, de ajudar a traçar um caminho possível, determinado pela circunstância em que é produzido.

É evidente também que não se trata, nesta comunicação, de responder cabalmente a todas as questões aqui enunciadas, mas de refletir sobre elas e apontar algumas possíveis respostas, através de um caminho que se propõe que seja percorrido em conjunto.

A responsabilidade de formar professores de Educação Básica, que poderão vir a ter vários perfis profissionais: Educador(a) de Infância, Professor (a) do 1º ciclo do Ensino Básico (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas), Professor(a) do 2º ciclo do Ensino Básico (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal), impõe que se selecione um *corpus* literário representativo quer da matriz tradicional, quer da contemporaneidade, no que tem de aceitação pelo público e no que constitui inovação celebrada pelos meios académicos, de receção potencial por crianças de idades que vão dos 3 aos 14 anos. Creio que este é um problema comum a todos os sistemas educativos e que ganha aqui especial relevância se pensarmos que fazemos parte de um grupo de países que tem a língua e a cultura portuguesa como matriz referencial: Qual o *corpus* matricial da Literatura para a Infância e Juventude, que se considera como cânone comum a todos os níveis de escolaridade incluídos na Educação Básica? Este cânone, a ser proposto, deverá ser comum à formação literária das novas gerações de falantes de Português no mundo?

Quais são, então, os textos que nos trouxeram temas e personagens que convivem connosco ao longo da vida e que nos fazem sentir uma reconfortante segurança numa comunidade cultural? Aqueles que nos fazem sentir que temos elos de pertença a uma determinada comunidade, aqueles que remetem para referências culturais comuns e em que as palavras que os servem veiculam a mesma dimensão simbólica?

Se pensarmos na matriz tradicional, é importante perceber que o imaginário português, sobretudo na literatura para a infância, é comum à maioria dos países europeus, porque Portugal importou os grandes autores europeus quando a sua literatura para crianças ainda era muito incipiente e hoje, provavelmente, quando nós falamos em clássicos portugueses não nos apercebemos que os clássicos alemães, os franceses e os ingleses, já andam misturados com os

clássicos portugueses, porque eles, pelo uso reiterado, são tanto nossa pertença como são, obviamente, de outros países. Quem reconhece, hoje, como apenas pertença da França, *O Capuchinho Vermelho*, *A Cinderela*, *A Bela Adormecida* e *O Gato das Botas*, quando a Alemanha, através dos Irmãos Grimm, ajudou a disseminar estes textos de Perrault e ainda popularizou *A Branca de Neve* e *A Casinha de Chocolate*? Ou, quem reconhece *A Sereiazinha*, apenas como um texto da tradição dinamarquesa, por ter sido escrito por Andersen, ou *O Pinóquio*, de Collodi, como italiano, quando a circulação do texto é simultaneamente oral e escrita e, ainda, sobretudo, veiculada pela indústria cinematográfica, através das versões da Walt Disney? Mesmo o património oral português de que emergem textos como *A História da Carochinha* ou a *História do Macaco de rabo cortado*, é indissociável das várias versões galegas e italianas.

Paralelamente, a presença portuguesa nos países lusófonos disseminou estes textos através da bibliografia exportada e dos manuais escolares, para além dos testemunhos orais. Deste modo, a literatura enquanto expressão de uma civilização não poderá isolar os países lusófonos da grande matriz civilizacional que é a europeia e, curiosamente, dos grandes meios de comunicação e divulgação de que os Estados Unidos são líderes, eles próprios herdeiros do património oral e tradicional europeu, disseminado através da língua inglesa. No entanto, falta investigação para sabermos se atualmente estes textos são efetivamente reconhecidos pelas novas gerações dos países lusófonos e se as metáforas que estes transportam são descodificadas e integradas no quotidiano, em novas situações, garantindo-lhes uma renovada vitalidade.

No que diz respeito às adaptações e recriações dos textos tradicionais de que a atual produção literária para a infância é profícua, como reconhecer as matrizes e os jogos cúmplices que a cooperação interpretativa desejável deveria propiciar?

Sabemos que para motivar um ensino significativo da literatura, será preciso potenciar os reconhecimentos intertextuais mediante a formação, ampliação e especificação personalizada do intertexto leitor, uma vez que este é o resultado dos diversos graus de assimilação e das formas de perceção que cada estudante/leitor estabelece nas suas aproximações (pessoais, escolares, críticas) ao fenómeno literário. O progressivo incremento de dados e referentes que incorpora o intertexto leitor modifica as sucessivas perceções de distintas obras ou da mesma obra, melhora as habilidades leitoras (Mendoza, 1996, pp. 268-269)³ e a sensibilidade estética ao potencial criativo de um diálogo entre passado e presente, velhas e novas formas de dizer.

³ Cf. El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signo*, 5. Madrid: Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Como desenvolver, então, a perspectiva intertextual, essencial à descodificação de muitos textos contemporâneos como *O Capuchinho vermelho do séc. XXI*, de Luísa Ducla Soares; *O Capuchinho e o lobo*, de António Torrado; *A fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa, se as matrizes tradicionais forem desconhecidas pelos candidatos a professores?

O que selecionar da literatura tradicional estrangeira para a Infância? *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carrol; *A ilha do Tesouro*, de Stevenson; *As viagens de Gulliver*, de Swift? *As aventuras de Pinóquio*, de Collodi? E o que dizer de *O Sítio do Picapau amarelo*, de Monteiro Lobato, e de tantos outros textos lusófonos de igual mérito, mas insuficientemente conhecidos, mesmo nos meios académicos?

Quanto à literatura contemporânea, que escritores e que textos poderemos considerar como indispensáveis à formação de um cânone? No caso português, tratar-se-ia de textos como *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen; *O Veado florido*, de António Torrado; *O livro da Tila*, de Matilde Rosa Araújo; *Rosa, minha irmã Rosa*, de Alice Vieira, uma vez que correspondem aos livros mais vendidos, com inclusão nos manuais escolares e todos pertencentes a escritores premiados, largamente louvados pela crítica académica? Seria urgente proceder-se a uma definição de critérios.

No que diz respeito aos livros de escritores lusófonos com grande presença e receção no público português, textos como *A Girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa; *O gato e o escuro*, de Mia Couto; *A avódezanove e o segredo do soviète*, de Ondjaki, já deverão integrar o corpus da Literatura Portuguesa para Crianças, na Formação de Professores, ou deverão integrar o corpus de literatura estrangeira contemporânea, ao lado de *O Príncipezinho* de Saint-Exupéry e *O Senhor dos anéis* de Tolkien? Todos os escritores lusófonos não deveriam fazer parte de um corpus comum? Referenciam-se todos estes títulos e outros tantos e analisam-se apenas alguns? Quais? Mais uma vez, com que critérios?

As *Metas Curriculares de Português*, propostas pela Direção Geral de Educação e atualmente em implementação, no domínio da Educação Literária, estabeleceram um *corpus* textual para cada ano de escolaridade e a seleção feita poderá ser um primeiro passo para que Portugal sugira um *corpus* literário também no domínio da cultura lusófona. Muitos dos textos e autores já aqui referidos constam desta seleção, agora implementada com carácter obrigatório, no entanto, na formação de professores de Educação Básica e nos primeiros seis anos de escolaridade, dificilmente se poderia propor apenas o conhecimento de 2 obras de um autor angolano (José Eduardo Agualusa), 2 obras de um autor moçambicano (Mia Couto) e alguns poemas de países lusófonos que constam numa seleção feita

com o único critério do gosto pessoal, por Sophia de Mello Breyner Andresen, em 1993, como atualmente é proposto por este documento legal.

Propõe-se, pois, que se crie, a partir das instituições de ensino superior lusófonas, um grupo de trabalho constituído por representantes de todos os países de língua oficial portuguesa que defina critérios de seleção e que selecione um *corpus* de autores com obra destinada à infância e juventude, considerados como mais representativos em cada um dos países. À seleção destes escritores dever-se-ia juntar a seleção de textos de receção potencial infantil, considerados como matriciais na cultura de cada um dos países e de um número a determinar de textos estrangeiros que sejam de conhecimento generalizado e que já façam parte das referências da cultura infanto-juvenil de cada país.

O número não deverá ser ambicioso, para que o número de obras a conhecer não seja demasiado extenso e inviabilize o projeto.

Se recordarmos o novo conceito de património cultural, subjacente à Convenção do Conselho da Europa, de Outubro de 2005, onde o valor do património aparece ligado à memória, à herança material e imaterial, à preservação do património herdado na sua relação com a criação contemporânea, parece-nos fundamental identificar o património literário com que crescemos e que continuamos a construir e que deveremos legar às nossas crianças e jovens.

Se os Países de Língua Oficial Portuguesa propuserem a definição de um *corpus* literário fundamental comum, que faça parte integrante da Educação Literária de cada um dos países e seja integrado nos manuais escolares, e inserido nos *curricula* da formação de professores, estarão a fortalecer os laços que os unem e a construir um futuro em que, parafraseando Fernando Pessoa, a Pátria comum seja mesmo a definida pelas fronteiras da Língua Portuguesa.

A Sociedade do Conhecimento exige o entendimento da diversidade, da aprendizagem, da criatividade, da sensibilidade artística, a capacidade de cada nova geração de acrescentar valor à riqueza que recebe das gerações anteriores. A cultura como realidade viva liga a memória à modernidade. Eis por que razão é indispensável preservar e dar novo alento a um elo das culturas da língua portuguesa, como a cultura literária, e, dentro desta, à que forma as novas gerações de falantes da língua portuguesa no mundo, a que valoriza a dimensão estética da língua, potenciando a relação emocional com a tecitura do discurso: a literatura para crianças e jovens.

Termino com as palavras de Guilherme d'Oliveira Martins:

A história, a literatura, as artes, tudo o que signifique memória e criação, entre herança e contemporaneidade, entre património material e imaterial, tudo o que represente enriquecimento da nossa língua comum (e da sua capacidade inovadora

e inventiva) ou intercâmbio entre as nossas culturas e o seu património comum obriga a um trabalho consistente e continuado. (2009, p. 12)

Há, pois, que favorecer o diálogo que encurta a nossa distância e favorece a nossa proximidade, para que a aproximação científica dos vários países e comunidades de língua portuguesa seja uma realidade. Espero que vos tenha motivado para o trabalho que vos proponho.

Referências bibliográficas

- Bastos, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Calvino, Italo (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa: Teorema
- Cerrillo, Pedro (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Eco, U. (1983). *Lector in Fabula – a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hunt, Peter (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- Lopes, João Teixeira & Antunes, Lina (1999). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Balanço de Quatro Pesquisas*. Lisboa: IPLB.
- Lluch, Gemma (2007). *Invención de una tradición literária (de la narrativa oral a la literatura para niños)*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Oliveira Martins, Guilherme d'. (2009). Um elo das culturas da língua portuguesa. Lisboa. *Jornal de Letras*, 1000.
- Shavit, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- Mendoza F.,A. (2008). (Coord). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Yvancos, José M^a Pozuelo (1996). Canon: estética ou pedagogia? *Ínsula*, 600.

Amor e erotismo nas literaturas de língua portuguesa no ensino básico

LOLA GERALDES XAVIER

Escola Superior de Educação de Coimbra

Falar de amor e erotismo no ensino básico poderá ser entendido como provocatório. Efetivamente, o título deste artigo parte da hipótese de trabalho de que estas temáticas estão presentes em textos estudados no ensino básico. Atualmente, com a entrada em vigor das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, os alunos, do 1º ano ao 9º ano, poderão contactar com textos ou poemas de autores estrangeiros de Língua Portuguesa como: José Eduardo Agualusa, Mia Couto, Cecília Meireles, Jorge Amado, Machado de Assis, Clarice Lispector, José Mauro de Vasconcelos e Carlos Drummond de Andrade.

Se partíssemos apenas dos títulos de obras sugeridas encontraríamos, logo aí, uma remissão direta (ou indireta) para campos semânticos do amor e da afetividade como, por exemplo, em *A substância do amor e outras crónicas*, *Mar me quer* e *O gato Malhado e a andorinha Sinhá: uma história de amor*. Quando lemos estas obras, apercebemo-nos dos tipos de amor subjacentes nestas narrativas, igualmente desenvolvidos ao longo de *Estranhões e bizarrocos*, *O gato e o escuro*, *O beijo da palavrinha* e *Contos do nascer da terra*. A intertextualidade que se pode estabelecer entre alguns destes textos no âmbito da afetividade e do amor é igualmente relevante.

Por esta brevíssima referência aos títulos em análise, poderá ficar-se menos cético em relação à temática do amor em obras de leitura obrigatória para o ensino básico, mas conseguirá provar-se que o erotismo está, também ele, presente em algumas dessas obras? Esse será um dos desafios a resolver com este artigo, em que se tenciona, através da referência a textos e intertextos, provar a pertinência do título escolhido.

Parte-se, pois, da hipótese de trabalho de que amor e erotismo se fundem em algumas das narrativas previstas para leitura obrigatória no ensino básico. Será pouco provável que professores desses níveis de ensino falem de erotismo a partir destas obras ou mesmo de amor conjugal. Uma pergunta se coloca, então: de que obras estamos a falar?

No que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano), as Metas Curriculares preveem o estudo, no 2º ano, de *A girafa que comia estrelas* ou de *Estranhões e bizarros*, de José Eduardo Agualusa; bem como do livro de poemas de Cecília Meireles: *Ou isto ou aquilo*. Para o 4º ano está previsto o estudo de *O beijo da palavrinha* ou *O gato e o escuro*, de Mia Couto. No que diz respeito ao 3º ciclo do ensino básico (7º ao 9º ano), as Metas remetem para o estudo obrigatório de *A substância do amor e outras crónicas*, de José Eduardo Agualusa, no 7º ano. Para o 8º ano, as opções apresentadas centram-se entre *Mar me quer* ou *Contos do nascer da terra*, de Mia Couto, e *O gato Malhado e a andorinha Sinhá: uma história de amor*, de Jorge Amado. Finalmente, no 9º ano, as opções apresentadas são: “História comum” ou “O alienista”, de Machado de Assis, ou ainda “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Propõe-se ainda a leitura, para este ano de escolaridade, de *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e de um poema de Carlos Drummond de Andrade, entre vários de autores de diferentes nacionalidades, nomeadamente, de “Receita de Ano Novo”, de *Discurso da primavera e algumas sombras*. De referir que apenas para o 2º ano e o 7º ano a obra e autor indicados são obrigatórios. Nos restantes casos, a escolha faz-se entre duas obras do mesmo autor ou entre obras de mais de um autor, por vezes de nacionalidades diferentes¹. Por outro lado, constata-se que as Metas Curriculares não propõem nenhum texto estrangeiro de língua portuguesa para o 2º ciclo do ensino básico.

Como sabemos, Freud, ao investigar sobre as neuroses, a partir da sua prática clínica, descobriu que a grande maioria de pensamentos e desejos reprimidos tinha origem em conflitos de ordem sexual. Estes conflitos começariam nos primeiros anos de vida dos indivíduos. Quando eles se mostravam estar na origem de sintomas no período da adultez, isso significaria que as ocorrências da infância teriam deixado marcas profundas na estruturação da personalidade, pois tinham sido experiências reprimidas, de carácter traumático. Deste modo, Freud coloca a sexualidade no centro da vida psíquica e desenvolve um conceito da teoria psicanalítica: a sexualidade infantil. Destruía-se, desta forma, a concepção vigente da época de infância “inocente”. A teoria de Freud, desenvolvida pelos seus seguidores até aos nossos dias, baseia-se na perspetiva de que (1) a função

¹ Para informação mais pormenorizada sobre este assunto consultar Xavier, 2014.

sexual existe desde o princípio de vida; (2) o período da sexualidade é longo e complexo até chegar à sexualidade adulta, em que a obtenção de prazer e, não apenas a função de reprodução, é um objetivo; (3) a libido, nas palavras de Freud, é a “energia dos instintos sexuais e só deles”.

Neste sentido, Freud (no segundo dos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”) postulou o processo de desenvolvimento psicosssexual a partir dos primeiros tempos de vida, em que a função sexual está intimamente ligada à sobrevivência, até, progressivamente, à erotização do próprio corpo², a partir da adolescência. Isto quer dizer que o contacto com leituras em que o erotismo, ou laivos dele, está presente, antes da adolescência poderá ser, também, difícil de identificar, pois situa-se no âmbito do inconsciente. Mesmo o amor que a criança vivencia situa-se no domínio do amor filial/maternal/paternal.

É esse amor paternal que está presente em “A menina sem palavra” (*Contos do nascer da terra*), de Mia Couto. O pai deste conto, apesar do medo que sente frente ao mar, não abandona a filha, nem desiste de intentar formas para a colocar a falar. Através desta narrativa, a palavra ganha concretização, é a palavra, que pronunciada, faz existir a realidade, é através dela que o pai inventa estórias fantásticas que acredita que curarão a sua filha. Essas estórias modelizam o mundo, interferem na sua ordem. A *mise en abyme* da estória, em que a realidade (onírica) se transforma no “espelho fantástico da história que ele acabara de inventar” (Couto, 2009a, p. 89), transforma o discurso oral em factualidade, expondo a função pragmática da linguagem. Assim, através da palavra, recria-se a realidade (de forma fantástica) – ainda que no final tudo não tenha passado de um sonho. Estas perspectivas, a onírica e a da importância da verbalização, da palavra, encontramos-las noutros textos.

Do mesmo livro de Mia Couto, atente-se também no conto (igualmente fantástico) “O coração do menino e o menino do coração”, em que o protagonista, um menino com uma doença rara, morre e renasce do seu próprio coração, exposto para estudo pelo seu tamanho anormal. Numa narração, em que emerge o fantástico, descreve-se o coração em “serviço de parto”, de onde nasce um menino igual ao seu progenitor. Mas o motivo que faz deflagrar tal parto é o amor, o amor que está, aqui, associado a energia vital, a renascimento.

² As fases de desenvolvimento sexual postuladas por Freud (n.d.), sinteticamente, foram as seguintes: (1) Fase oral (0 a 2 anos), em que a zona de erotização é a boca; (2) a fase anal (entre 2 a 4 anos aproximadamente), em que a zona de erotização é o ânus e o seu controle é uma nova fonte de prazer; (3) a fase fálica, em que a zona de erotização é o órgão sexual, trata-se de um período de latência, que se prolonga até à puberdade e que se caracteriza por uma diminuição das atividades sexuais; (4) finalmente, a fase genital, a partir da adolescência, altura em que o objeto de erotização ou de desejo não está mais no próprio corpo, mas no Outro. É o período da identidade sexual consciente e do início da busca de formas de satisfazer necessidades eróticas e interpessoais.

A prima Marlisa para quem ele, protagonista, escrevera várias cartas, em vida, abre por curiosidade uma, outra e outra e fica surpreendida com a descoberta: “Aquilo não eram cartas mas versos de lindeza que nem cabiam no presente mundo” (Couto, 2009a, p. 243). A reação dela leva o narrador a colocar a questão retórica: “A moça se apaixonava postumamente?” (Couto, 2009a, p. 243). De facto, Marlisa não pensa mais nos defeitos físicos do primo, é a palavra que a seduz³. Alguns autores colocam a diferença entre a paixão feminina e a masculina nesta divergência: a mulher deixa-se fascinar pela linguagem, o homem precisa da sedução física. Esta dicotomia é redutora e tendenciosa, no entanto, neste conto, efetivamente Marlisa consegue apaixonar-se por um ser fisicamente repulsivo, mas intelectualmente sedutor. Ora esta sedução faz-se através da palavra. Citando Lacan: “A palavra [...] desempenha esse papel essencial de mediação. [...] se refletirmos, veremos que constitui não só a mediação, mas também a realidade em si mesma [...]” (Lacan, 1996, parágrafo 47). Já Chevalier e Gheerbrant referem que a palavra “é o som audível, considerado como uma das expressões da semente masculina, o equivalente ao esperma” (Chevalier e Gheerbrant, 1994, p. 501).

Esta conexão entre linguagem e realidade verifica-se igualmente na crónica “Isto nunca aconteceu comigo antes”, de *A Substância do amor e outras crónicas*. Aí José Eduardo Agualusa aborda a relação de um casal e a sua dissolução:

Ele continuava a beijá-la como se fosse sempre a primeira vez. Oferecia-lhe uma rosa ao acordar. Levava-lhe as torradas à cama com o café e um sumo de laranja. Nunca se esquecia das datas importantes. Gostava de cozinhar. Não gostava de futebol. Não bebia. Não dizia palavrões. Lavava a louça. Limpava o lavatório depois de fazer a barba. Jogava xadrez com a sogra.
Uma noite, porém, ela fez as malas e foi-se embora. (Agualusa, 2013, p. 171)

Qual o motivo para este abandono do lar? A personagem esclarece a mãe e o leitor: “Posso suportar tudo. Menos um mau texto” (Agualusa, 2013, p. 171), ou seja, a separação deu-se não por causa do que aconteceu, mas pelo que não aconteceu, por causa da repetição do discurso do marido. A mulher precisa de ser excitada pela palavra, a monotonia do discurso, dos lugares comuns, a falta de declarações personalizadas, a falta de imaginação levaram à saturação no casamento.

Voltemos ao conto “A menina sem palavra”. Qual a primeira palavra que a personagem feminina conseguiu proferir? Foi a palavra “mar”. Esta é a mesma palavra que perpassa Poeirinha em *O beijo da palavrinha*. A menina, habitante

³ Marlisa deixa-se enredar pelo erotismo dos corações de que fala Bataille (1988, p.14).

numa aldeia do interior (de Moçambique) prestes a falecer, enceta uma viagem em direção ao litoral. Trata-se de uma viagem metafórica provocada pela palavra em que o irmão insiste:

Zonzo apenas rabiscou com letra gorda a palavra MAR [...]

Ele tomou na sua mão os dedos magritos de Maria Poeirinha e os guiou por cima dos traços que desenhara.

– Vês esta letra, Poeirinha?

– Estou tocando sombras, só sombras, só.

Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel.

– Experimente outra vez, mana. Com toda a atenção. Agora, já está sentindo?

– Sim. O meu dedo já está a espreitar.

– E que letra é?

E sorriram os dois, perante o espanto dos presentes. Como se descobrissem algo que ninguém mais sabia. E não havia motivo para tanto espanto. Pois a letra m é feita de quê?

É feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem. [...]

Então do leito de Maria Poeirinha se ergueu a gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento. Era Maria Poeira que se erguia? Era um simples remoinho de areia branca? Ou era ela seguindo no rio, debaixo do manto feito de remoinhos, remendos e retalhos?

Ainda hoje, tantos anos passados, Zeca Zonzo, apontando o rosto da sua irmãzinha na fotografia, clama e reclama.

– Eis minha mana poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha. (Couto, 2013, pp. 16-28)

Confirma-se assim que a linguagem recria a realidade e que “os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” (Wittgenstein). Através do significado da palavra “mar”⁴, Poeirinha deixa de se confinar ao seu leito de morte.

A existência e a inexistência dá-se pois através da palavra. A questão que Bataille coloca, “que seríamos nós sem a linguagem?” (Bataille, 1988, p. 243), ganha toda a sua pertinência nestas narrativas. De facto, citando este autor: “Foi ela que fez de nós o que somos. Só ela revela, no limite, o momento supremo em que já não tem sentido. Mas todo aquele que fala confessa a sua impotência” (Bataille, 1988, p. 243).

⁴ Verifica-se que em muitos dos textos previstos para o ensino básico, a presença do mar é uma constante (por exemplo, no conto “O sonhador”, “O peixinho que descobriu o mar”, “O pai que se tornou mãe”, de Agualusa, em *Mar me quer* e em *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto). De facto, o mar é símbolo de dinâmica da vida, lugar de nascimentos (cavalos-marinhos, anjos), transformações (Aguilberto Salvo-Erro, o pai de Zeca) e renascimentos. É simultaneamente imagem de vida e morte (como se pode ver em *Mar me quer*: a pretensa morte da amada de Aguilberto, da mulher de Zeca).

É também através da linguagem que a recriação do mundo se faz em *O gato e o escuro*⁵, quando, por exemplo, o escuro metaforicamente se metamorfoseia em gato. Senão, vejamos:

- Como posso ser seu filho se eu nem sou gato?
- Quem lhe disse que não é?

E o escuro sacudiu o corpo e sentiu a cauda, serpenteando o espaço. Esticou as pernas e viu brilhar as unhas, disparadas como repentinas lâminas.” (Couto, 2009b, p. 19)

O sonho de Pintalgato mistura-se, no entanto, com a realidade, deixando-o perplexo sobre a relação entre estes dois planos. Esta correspondência quase indissociável, ou pelo menos confusa, entre sonho e realidade confunde-se também em “O sonhador”, de *Estranhões e bizarros*, de José Eduardo Agualusa (2013, pp. 54-56). Neste conto, Carlos sonha com uma praia de abóboras, símbolo de abundância e fecundidade. De facto, delas nascem anjos, sinal de boa notícia, logo de tranquilidade. Porém, ao acordar, Carlos não está tranquilo, tão real lhe pareceu o sonho, que se sente alvoraçado. Também, ao acordar, Pintalgato está agitado e assustado. Fica tranquilo ao perceber que apenas se tratara de um sonho, mas ao observar as pupilas da mãe vê “um gato preto, enroscado do outro lado do mundo” (Couto, 2009b, p. 23). Esta confusão entre sonho e factualidade sente-a igualmente Carlos, que tem o cabelo cheio de areia, como se tivesse andado a brincar numa praia, a praia do seu sonho de abóboras. Quer uma quer outra narrativa, numa primeira leitura, confirmam as palavras de Freud: “o sonho é uma charada”, em que o sonho se concretiza/materializa quando é contado.

Este amor maternal que lemos na mãe de Pintalgato ultrapassa muito o seu tamanho, é extraordinário. É um amor que parte do pressuposto de que a mulher deu à luz um ser bonito. É sensorial, cinestésico, mas não tem nada de erótico. A mãe é “uma grande gata” (2009b) que coloca regras, que se aflige pelo seu filho, que pune, mas é bondosa, carinhosa. Por sua vez, o amor filial de Pintalgato traduz-se por não querer infringir as regras da mãe, mas a curiosidade própria da sua idade fá-lo fingir obediência. Porém, e apesar de temer o castigo, vai “namoriscando o proibido” (Couto, 2009b). A narrativa destaca o medo, a solidão, a falta de afeto, associados à noite e ao escuro e destaca o amor maternal que impede que a mãe veja fealdade em quem considera como filho. No final, uma vez mais, o onírico é realçado, justificando-se a existência do sonho de Pintalgato. Assim o podemos ler à luz da psicanálise, pelos receios recalcados

⁵ Obra prevista pelas Metas Curriculares para o 4º ano de escolaridade.

da personagem⁶, por desafiar as proibições da mãe e pelo temor de ter de dividir, como punição, o amor de sua mãe. Ainda para mais, seria uma divisão com algo que ele considera feio, desproporcional e atemorizador, como aliás sentiria qualquer rival: o escuro. A conjunção copulativa do título (*O gato e o escuro*) conduz-nos a esta partilha, a este patamar de igualdade, que no caso é sentida como uma divisão de amor maternal, causada pelo inconsciente de Pintalгато.

Assistimos, pois, a estórias em que o amor está associado a algo de extraordinário, à linguagem da poesia, da sacralidade e do mito. De facto, o amor torna-se procura do que é singular, o que é superior à vida quotidiana na sua banalidade. Essa excecionalidade, como vimos, evidencia-se através da linguagem.

Em “O primeiro pirilampo do mundo”, de José Eduardo Agualusa, sobre a estória de amor entre o Príncipe das moscas e uma borboleta, como meio para justificar o aparecimento dos pirilampos, evidencia-se esta poeticidade da linguagem. Este é um exemplo de estória de final feliz, de amor verdadeiro, enquanto estado de felicidade contínua, de permanente harmonia e de perfeito acordo. Ora, o “viver feliz para sempre”, num desenho de contínua felicidade, é um contrassenso da experiência existencial. A estória “O país dos contrários”, de *Estranhões e bizarros*, mostra-nos que esse amor pode ser unilateral e nem se concretizar. Este conto, sobre a paixão do gato Felini pela vaca Graciosa, evidencia o sofrimento da não-correspondência amorosa provocada pelo *nonsense* de um gato que se apaixona por um ser de um tamanho desproporcional comparado com o seu. Essa paixão introduz na sua vida a perturbação e a desordem, levando Felini a ser desmesurado nas suas atitudes. Face à indiferença de Graciosa, o gato começa a adotar comportamentos dos ruminantes (como pastar) e cresce de tamanho a ponto de se tornar um gato-boi. Da indiferença, Graciosa passa a sentir repulsa por esse ser disforme. Um ser que, viajando, encontra o país dos contrários onde a própria língua se produz ao reverso e as dimensões dos seres é inversamente proporcional ao seu tamanho real. Felini é bem acolhido, mas está condenado à ironia trágica da vida e, como conclui o narrador, aí: “podia ter sido inteiramente feliz, mas teve pouca sorte, coitado, voltou a apaixonar-se – por uma vaca!” (Agualusa, 2013, p. 42).

Essa paixão pode apresentar laivos de erotismo. É o que sucede no conto de Agualusa “O pai que se tornou mãe”, de *Estranhões e bizarros*. Só os homens transformaram a atividade sexual em atividade erótica (Bataille, 1988, p. 11), no entanto, essa erotização pode estender-se aos animais quando personificados através da linguagem literária. O erotismo do homem “difere da sexualidade

⁶ Veja-se a seguinte fala da Dona Gata para o escuro, que metaforicamente explica o sonho de Pintalгато: “– Dentro de cada um de nós há o seu escuro. E nesse escuro só mora quem lá inventamos. Agora me entende?” (Couto, 2009b, p. 16).

animal, exatamente porque envolve e implica a vida interior” (Bataille, 1988, p. 25). Em “O pai que se tornou mãe”, ficcionaliza-se a exceção sobre a espécie animal em que não são as mães a trazerem os filhos dentro da barriga, ou seja, os cavalos-marinhos. O narrador apresenta a estória como “uma incrível história de amor”. E continua: “O fim talvez seja um pouco triste. Mas é sempre assim: as histórias de amor só são felizes quando não as contamos até ao fim” (Aqualusa, 2013, p. 48). Através da estória de Mário e Maria, os cavalos-marinhos, introduz-se um momento de erotismo, trata-se do erotismo associado à morte. Na realidade, a vida é feita de contínuos e descontínuos e como lembra Georges Bataille “Somos seres descontínuos, indivíduos que isoladamente morrem numa aventura ininteligível, mas que têm a nostalgia da continuidade perdida” (Bataille, 1988, p. 14). Essa continuidade é tentada através do amor e da reprodução. Por outro lado, o conhecimento da morte está sempre presente e “liga no espírito do homem a ruptura da descontinuidade” (Bataille, 1988, p. 91).

Esta relação entre erotismo e morte era já estabelecida por Freud: Eros⁷, para Freud, está associado à libido ou impulso vital, às pulsões da vida⁸, à autoconservação e sobrevivência da espécie através da reprodução, em concomitância com o princípio antagónico das pulsões da morte, associadas à satisfação do desejo de equilíbrio, repouso e paz absolutos. É uma relação que Georges Bataille também subscreve: “Do erotismo pode dizer-se que é a aprovação da vida até na própria morte” (Bataille, 1988, p. 11). Esta relação entre amor e morte estabelece-se neste conto de José Eduardo Aqualusa:

Uma manhã Maria acordou doente. Tinha perdido o brilho. Ela que sempre tivera uma cor tão bonita, estava a ficar baça e transparente. Sentia-se muito leve, sentia que alguma coisa se apagava lentamente dentro dela. [...] À medida que as horas passavam Maria tornava-se menos existente – desaparecia.

– Não me deixes – pediu-lhe Mário – Ainda temos tanta coisa a descobrir. Maria ficou com pena. Não podia deixá-lo tão sozinho. Com as poucas forças que lhe restavam encostou-se a ele.

– Vou dar-te os nossos filhos – disse, e abriu a barriga e colocou dentro dele todos os seus ovos – quando eles nascerem mostra-lhes o mar.

Disse isto num suspiro e desapareceu. [...]

Passado algum tempo, porém, notou que o seu corpo se modificava – a barriga crescera, tornara-se firme e redonda, e ele começou a sentir-se outra vez alegre, num estranho alvoroço, embora não soubesse muito bem porquê. Era como se tivesse uma festa a crescer dentro de si. (Aqualusa, 2013, pp. 49-51)

⁷ Eros, para Jung, significa o fundamento básico da psicologia feminina, por oposição ao “logos”, razão, associado aos homens.

⁸ Assim, Eros inclui tudo o que visa o prazer, desde a alimentação ao contacto físico.

Esta é a festa da promessa de nova vida, a dos filhos, o que lhe permite reencontrar a alegria. No final, o narrador corrige a afirmação inicial: “Talvez há pouco me tenha enganado. Parece-me agora que esta história tem um final feliz. Porque decidi que ela acaba aqui, num nascimento, e porque a partir daquela manhã de sol, passou a existir um pai que dá à luz” (Aqualusa, 2013, p. 52).

Neste conto de José Eduardo Aqualusa estão presentes as pulsões eróticas, sexuais, a reprodução, a associação de eros à morte⁹. Também a relação de amizade entre Zeca e D. Luarmina de *Mar me quer*, de Mia Couto, está impregnada de lexemas e de não-ditos eróticos. Zeca deixa-se seduzir pelos perfumes da vizinha, que o faz sonhar, sempre o mesmo: “me embrulhar com ela, arrastado por essa grande onda que nos faz inexistir” (Couto, 2007, p. 11). Uma vez mais estamos em presença da relação entre as pulsões eróticas, enquanto *terminus*, e a morte. No entanto, o narrador autodiegético vai tecendo considerações em forma de aforismos que tentam justificar os arremessos que lança a D. Luarmina: “Estamos morrendo a partir do momento em que não mais nos apaixonamos” (Couto, 2007, p. 12). De facto, o *incipit* do texto, alegre e arrastado, apresentando Zeca como preguiçoso e bonacheirão, engana o leitor. Ao longo da narrativa a complexidade das ações e da faceta psicológica da personagem principal adensam-se. A sedução que sente pela vizinha permite a Zeca autoanalisar-se através da narrativa que faz do seu passado. Este exercício de autognose, com distanciamento, como se se tratasse de uma estória de uma personagem diferente, que não ele, leva-o ao passado, como um retrocesso à profundidade da psique. Citando Bataille, o comportamento de Zeca confirma a afirmação de que “O erotismo é, na consciência do homem, o que o leva a pôr o seu ser em questão [sic]” (Bataille, 1988, p. 25). A atração que Zeca sente por Luarmina não é, porém, tão intensa quanto o amor que o pai dele, Agualberto Salvo-Erro, sentiu por ela, tendo definido a pensar que ela se afogara no mar. É, no entanto, uma atração insistente nos ditos eróticos explícitos, como, por exemplo: “– Me aquece, Zeca”, a que o protagonista responde: “– Sim, aqueço... pela parte de dentro.” (Couto, 2007, p. 11), ou se adianta: “– Me deixe apalpar nas suas nádegas, é um instantinho tão brevezito que a senhora nem precisa esquecer meu atrevimento” (Couto, 2007, p. 20).

Esta linguagem explícita da volúpia contrasta com os momentos líricos em que se dá a associação da música e do ritmo à mulher através dos lexemas da dança:

⁹ O amor alimenta-se do presente. Há, porém, ao lado do amor e da respetiva felicidade, uma nota de infelicidade, de tristeza, “porque quando “paramos o tempo” sabemos que sacrificamos toda a segurança e todos os nossos recursos” (Alberoni, 1994, p. 44). Este viver no presente sem a certeza do futuro, este parar o tempo, é representado na arte como morte: “A morte é, pois, o significante artístico do fim do tempo” (Alberoni, 1994, p. 45).

“Só quando eu danço me liberto do tempo – esvoam as memórias, levantam voo de mim. Eu devia era dançar todo o tempo, dançar para ela, dançar com ela” (Couto, 2007, p. 14).

Mais uma vez, nesta narrativa, assistimos à presença do elemento água, mais concretamente do mar, como elemento omnipresente, assumindo quase uma função de personagem, atenta ao desenrolar da ação. O mar simboliza aqui o coração humano enquanto sede de paixões (Chevalier e Gheerbrant, 1982, p. 440) e meio de purificação (através do amor). A própria evocação do mar associa-se à dança. A narrativa constrói-se com estórias de episódios em que a dança associada ao erotismo deflagra em morte. Começamos por Maria Bailarina, uma “moça do bairro” de Zeca e Luarmina, bonita e sensual, cuja capulana “se fez em chama” e morreu a dançar, “possuída pela vertigem” (Couto, 2007, p. 15). A dança neste episódio remete para o trágico, estabelecendo uma relação com o erotismo e a morte.

Finalmente, Luarmina aceita dançar com Zeca, mas este está moribundo: “Ironia do destino: toda a vida sonhei dançar com aquela mulher. Agora, ela queria, eu não podia” (Couto, 2007, p. 66). Assiste-se, a seguir, uma vez mais, à conexão da dança com o trágico e o mar, no momento do falecimento de Zeca: “Como se o mar ensinasse, por fim, minhas lembranças a adormecer. Como se a minha vida aceitasse o supremo convite e fosse saindo de mim em eterna dança com o mar” (Couto, 2007, p. 68 – trata-se do final de *Mar me quer*). Efetivamente, o mar simboliza o coração humano enquanto sede de paixões e de volúpia conduzindo, através do desejo, ao trágico.

Esta trilogia entre dança, mar e erotismo desencadeia o desfecho trágico para a personagem principal. Outros desfechos disfóricos houvera entretanto. O erotismo trágico está presente também no episódio da perda da mulher de Zeca, Henriquinha, que aos domingos, a pretexto de ir à missa, se despia “aos olhos públicos”. A sua beleza associada àquele momento erótico e proibido, porque durante algum tempo, desconhecido pelo marido, acaba por ser fatal. A sua dança exprime a exuberante sexualidade e “significa a persistência da vida animal em nós” (Bataille, 1988, p. 132).

Zeca consegue apanhar a mulher em flagrante, depois de lhe montar uma armadilha: “Henriquinha então começou a ondear parecia uma dança, em baixo de uma música que só ela escutava. De costas para mim, ela rebolinava-se de prazer [...]” (Couto, 2007, p. 52).

Esta nudez é “um estado de comunicação que revela a procura duma possível continuidade do ser, para lá do isolamento a que cada um de nós está votado” (Bataille, 1988, p. 16). É uma nudez em comunicação com a natureza, como destaca Agualusa em relação às mulheres: “existe uma afinidade qualquer entre

a lua e as mulheres. Sei que a mesma força que empurra as marés, a mesma secreta energia que faz florescer as plantas, [...], sei que essa força profunda, essa tremenda energia, atravessa igualmente o corpo das mulheres” (Aguilusa, 2013, p. 156). Ora a não-aceitação social da nudez revela ainda muitos impulsos reprimidos, sobretudo numa sociedade em que a religião e a filosofia sejam dominantes¹⁰. A sua difícil aceitação, ainda atualmente, não dissocia a nudez de alguma linguagem dupla, moralismos, simulações e pudores. Quanto mais católica a comunidade for, mais recusa há pelo corpo, desprezo pela sensualidade e aversão à sexualidade. Maior é, também, o sentido de culpabilidade, de falta e de pecado (Onfray, 2001). Pelo contrário, a nudez casa bem com o materialismo¹¹ (Onfray, 2001).

A aversão pelas mulheres em o *Antigo testamento*, a *Torah*, o *Novo testamento*, o *Corão* “fabricam e legitimam um mundo masculino edificado sobre a desconsideração generalizada do feminino” (Onfray, 2001, p. 84). Deste modo, a História, ao longo dos séculos, colocou na mulher o “pecado original, o erro primordial, a desobediência a Deus, a transgressão da Lei, a condenação, a expulsão do paraíso” (Onfray, 2001, p. 87). Numa palavra, a História fez recair na mulher a responsabilidade pelo Mal absoluto para onde arrastou a humanidade. Não foi, pois, o livre arbítrio de Eva, o uso da inteligência e da liberdade para terminar com a sua submissão que a História enfatizou. Neste sentido, no mundo judaico-cristão monoteísta, a diferença sexual é vivida como uma luta bélica entre duas consciências opostas, “como um combate para determinar quem é dono e quem é escravo” (Onfray, 2001, p. 88). Tendo, ainda, em consideração que o desejo pode ser concebido como uma tensão que se descarrega, na misoginia judaico-cristã ele é de evitar, vingando o “renunciar, recusar, resistir, reprimir” (Onfray, 2001, p. 85)¹².

Voltando à personagem principal de *Mar me quer*, ver a mulher a desnudar-se, o que a torna perversa aos seus olhos, conduz Zeca à vertigem, o que o leva, num impulso animalesco, a empurrá-la para o precipício, para o mar. Fica na sua memória um simultâneo grito de gaivota, enquanto símbolo da perda de luz¹³, que perseguirá Zeca com o remorso.

¹⁰ “A religião e a filosofia dominantes encontram-se sempre associadas — ainda hoje — para lançar a maldição sobre a vida. Uma teoria da libertinagem pressupõe um ateísmo que seja reivindicado no campo amoroso clássico e apoiado tradicionalmente por um materialismo combativo” (Onfray, 2001, pp. 50-51).

¹¹ O materialismo “exige a nudez” (Onfray, 2001, p. 54).

¹² Porém, atualmente, a maior parte das pessoas não viverá o quotidiano dos seus corpos com culpabilidade, medo, angústia, revolta contra si próprio ou sentindo pecado.

¹³ Segundo um mito dos índios Liloets, da Colômbia Britânica, a gaivota era primitivamente proprietária da luz do dia (Chevalier e Gheerbrant, 1994, p. 343).

O erotismo de Henriquinha foi-lhe fatal, qual mulher pecadora que é punida pela fúria do marido. A menorização das mulheres e a desvalorização do seu livre arbítrio e liberdade estão bem patentes no *Antigo Testamento*, a *Torah*, o *Novo Testamento*, o *Corão*, que fabricaram e legitimaram, ao longo dos tempos, “um mundo masculino edificado sobre a desconsideração generalizada do feminino” (Onfray, 2001, p. 84).

Estas narrativas, de Mia Couto e de José Eduardo Agualusa, escolhidas para o 1º ciclo do ensino básico, quais fábulas, estão imbuídas de uma linguagem poética e metafórica, em que o mundo animal é personificado a partir das experiências e sentimentos humanos.

O registo de *A Substância do Amor e Outras Crónicas*, de José Eduardo Agualusa, obra prevista pelas Metas Curriculares de Português como leitura obrigatória para o 7º ano de escolaridade, é já diferente. As protagonistas das estórias previstas para leitura no Ensino Básico (nas Metas e no PNL), de José Eduardo Agualusa, são sempre femininas: Olímpia, a girafa que comia estrelas, do livro com o mesmo título¹⁴, sonhadora e heroína no final; Ana, a perdigota, que, pela astúcia e inteligência, supera a sua fragilidade física e se torna na rainha dos estapafúrdios¹⁵. Acrescente-se ainda a protagonista Nweti, de *Nweti e o mar – Exercícios para sonhar sereias*¹⁶.

Também no livro de crónicas, *A substância do amor e outras crónicas*, se destacam as mulheres, sobretudo na última parte a obra, intitulada “Paixões”, que incide sobre a relação entre os homens e as mulheres e os equívocos que os separam. Nesta parte sobressai o sentido prático e funcional das mulheres. As reflexões sobre a relação entre as próprias mulheres e os homens também está patente: “As principais vítimas das mulheres são realmente as outras mulheres. E, em particular, as mulheres bonitas.” (Agualusa, 2013, p. 144). O autor desconstrói igualmente e, na maior parte das vezes, de forma irónica, alguma mitologias sexuais como é o caso da sedução das sereias, cuja justificação se foi perdendo ao longo da história: “Eu, que nunca me senti sexualmente atraído, sei lá, por uma sardinha, tive alguma dificuldade em compreender porque é que a imagem de uma mulher com rabo de peixe foi capaz de se transformar numa das mais divulgadas fantasias eróticas entre a população masculina” (Agualusa, 2013, p. 146).

A visão do escritor ao longo das crónicas é abrangente e nada misógina, destacando, por vezes, as qualidades do género feminino por oposição ao masculino, a partir de estudos recentes, à escrita das crónicas, como por exemplo: “[...] as

¹⁴ *A girafa que comia estrelas* está prevista pelas Metas para o 2º ano de escolaridade.

¹⁵ *A rainha dos estapafúrdios* está prevista para leitura autónoma para o 3º (e 6º ano) pelo Plano Nacional de Leitura (PNL).

¹⁶ Obra proposta pelo PNL para leitura autónoma no 5º ano de escolaridade.

mulheres são muito mais inteligentes do que os homens. E [...] fica a suspeita de que a maior parte dos homens receia as mulheres inteligentes” (Aqualusa, 2013, p. 147). Por outro lado, a caracterização das mulheres não é sempre favorável. O tom jocoso utilizado por vezes enfatiza os traços femininos menos positivos. Para dar um exemplo, a preferência das mulheres por homens mais fracos é enfatizada: “ao contrário do que se costuma supor, as mulheres, como Jesus Cristo, amam os homens mais fracos, os vencidos da vida, os poetas tristes, os desprotegidos, todos perdedores — inclusive aqueles que lhe chupam o sangue” (Aqualusa, 2013, p. 154). Destaca-se igualmente alguns traços caricaturais das mulheres. Na crónica “Por que é que as mulheres não foram à lua”, o autor esclarece: “Os americanos nunca enviaram mulheres à lua por causa da bagagem: não cabia. Quem já viajou com mulheres sabe do que falo. Elas não viajam, organizam mudanças” (Aqualusa, 2013, p. 167). Termina de forma ainda mais acutilante com o comentário: “Também há quem diga que as mulheres não foram à lua por causa da poeira. Pode ser” (Aqualusa, 2013, p. 168).

O escritor fala dos desencontros históricos entre homens e mulheres. No final fica a permanente dúvida: “Querem saber qual o segredo para amar uma mulher e sobreviver? Eu também” (Aqualusa, 2013, p. 150). Lê-se em algumas crónicas o desencontro entre o erotismo feminino e o erotismo masculino: entre o fragmento e a continuidade amorosa, respetivamente.

Pela leitura das crónicas de Aqualusa, vê-se que o enfoque é colocado na relação homens–mulheres, numa perspetiva irónica, por vezes, humorística, mas demasiado estereotipada. As diferenças entre homens e mulheres, que Aqualusa ora focaliza ora desconstrói em *A substância do amor e outras crónicas*, é temática que faz vender livros olhados de soslaio pelos académicos. Quer Francesco Alberoni (1999), quer Milan Kundera (2009), só para citar estes, escrevem também sobre o tema. Ambos concordam que há uma diferença fundamental entre o erotismo feminino e o erotismo masculino: o homem deixa-se fascinar pelo corpo, pela beleza física, por uma mulher bonita e sensual; a mulher, por sua vez, é influenciada pelo sucesso, pelo reconhecimento e papel social do homem. No conto, “O baralho erótico”, de Mia Couto, em *Contos do nascer da terra*, o marido apraz-se com as fotografias de mulheres nuas dos baralhos de cartas, enquanto, a mulher, Nadinha, sonha com as mulheres bonitas de capa de revista. Esta diferença, motivo também de desavença e incompreensão no casal, é ironicamente desconstruída pelo narrador pelo desfecho que a estória assume, ou seja, Dadinha é ela mesma uma dessas mulheres nuas: “saltando sobre o tampo, Fulano arranca a carta. Seu juízo deu o salto mortal, todo despenhado naquela visão. Quem era a gaja? Nadinha! Sim, Nadinha, sua esposa, toda cascadinha, como o mundo lhe recebeu. Fula Fulano desejou o buraco final” (Couto, 2009a,

p. 140). Dirigiu-se a casa e quando se esperava que voltasse a deferir golpes na mulher que habitualmente tratava com violência: “Sacou da carta onde Nadinha se descamava em carnes. Lhe subiu uma fervura, sangue adentro, irrompeu pela casa e se dirigiu, certo, para o leito onde a mulher dormia. E desatou a beijá-la com paixão que nunca tanto dele emergia” (Couto, 2009a, p. 130). O desejo que acendeu pela mulher mostra que, desde Aristóteles a Lacan, “o desejo passa pela energia da unidade primitiva, a força motriz do restauro da entidade primitiva” (Onfray, 2001, p. 39). No entanto, “desejar pressupõe sentir em si duas forças contrárias que puxam em sentido contrário: uma na direção dos deuses, a outra na direção dos demónios” (Onfray, 2001, p. 48). A psicanálise concebe o desejo como uma tensão que se descarrega. Por sua vez, “No enamoramento o erotismo é multiplicado [...]. Toda a vida é erotizada” (Alberoni, 1997, p. 109).

Poderá este desfecho da estória de Fulano e Nadinha parecer feliz, porém se tivermos em consideração que “A mulher nua está perto do momento da fusão, que anuncia. Mas o objeto que a mulher é, ainda que sinal do seu contrário, sinal da negação do objeto, é ainda um objeto” (Bataille, 1988, p. 115), perceberemos que Nadinha não deixou de ser um objeto para o marido. Apenas se tornou, neste momento, um objeto de maior desejo, mais do que enamoramento. No entanto, Bataille lembra-nos de que “Há na passagem da atitude normal à do desejo, uma fascinação fundamental da morte” (Bataille, 1988, p. 18) e, acrescentaríamos, de possessão e animalidade.

Concluindo, estaremos hoje, no início do terceiro milénio cristão prontos a viver uma erótica desculpabilizada, “capaz de proporcionar corpos reconciliados com a vida” (Onfray, 2001, p. 77)? Se, como afirma Georges Bataille, “O erotismo é em nós a parte problemática” (Bataille, 1988, p. 241), através da linguagem, sobretudo poético-metafórica, pode reconstruir-se o mundo erótico, desconstruindo tabus e preconceitos, como os que associam as mulheres, dentro da tradição judaico-cristã, à impureza, negatividade e lubricidade, o que acarreta a necessidade de purificação. Ora o erotismo, como um despertar, é, no conjunto, uma atividade organizada e, na medida em que é organizada, muda através dos tempos (Bataille, 1988, p. 94).

Como referimos, no início, não esperamos que os professores destes níveis de ensino abordem o erotismo¹⁷, até porque o caminho histórico ainda mal começou a fazer-se: “O verdadeiro erotismo é possível quando cada sexo procura compreender o outro, consegue pôr-se no seu lugar, e fazer suas as fantasias

¹⁷ Ficou por referir, por exemplo, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá – Uma história de amor*, de Jorge Amado, previsto pelas Metas para o 8º ano, mas decidimos centrarmo-nos aqui apenas em textos africanos em língua portuguesa.

do outro. Por isso, no Ocidente, o erotismo começa apenas agora” (Alberoni, 1999, p. 84).

Assim, em tempos de desinteresse cultural, a literatura poderá afirmar-se, contribuindo para a concretização do projeto epicurista lembrado por Michel Onfray: “gozar o puro prazer de existir” (Onfray, 2001, p. 190), através da linguagem.

Referências bibliográficas

- Agualusa, José Eduardo (2013a). *A Substância do amor e outras crônicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Agualusa, José Eduardo (2013b). *Estranhões e bizarrocos*. Lisboa: D. Quixote.
- Alberoni, Francesco (1997). *Amo-te*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Alberoni, Francesco (1994). *Enamoramento e amor*. Venda Nova: Bertrand Editora,
- Alberoni, Francesco (1999). *O Erotismo*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bataille, Georges (1988). *O Erotismo*, Lisboa: Antígona.
- Chevalier, Jean e Gheerbrant, Alain (1982). *Dicionário dos símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Couto, Mia (2007). *Mar me quer*. Lisboa: Caminho.
- Couto, Mia (2009a). *Contos do nascer da terra*. Lisboa: Caminho.
- Couto, Mia (2009b). *O gato e o escuro*. Lisboa: Caminho.
- Couto, Mia (2013). *O beijo da palavrinha*. Lisboa: Caminho.
- Freud (n.d). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Lisboa, Livros do Brasil.
- Freud (1985). *Introduction à la psychanalyse*. Paris: Payot.
- Onfray, Michel (2001). *Teoria do corpo amoroso*. Lisboa: Temas & Debates.
- Kundera, Milan (2009). *O Livro do Riso e do Esquecimento*. Porto: Edições Asa.
- Lacan (1996). O simbólico, o imaginário e o real. *Papéis*, 4.
<http://lacan.orgfree.com/lacan/textos/simbolicoimaginarioreal.pdf>
- Xavier, Lola Geraldes (2014). As literaturas africanas de língua portuguesa no ensino em Portugal: que (entre)lugar? In Dios, Ángel Marcos de (ed.), *La Lengua Portuguesa. Estudios sobre literatura y cultura de expresión portuguesa*. Vol. I. (pp. 1121-1134). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Análise da comunicação internacional Brasil - Portugal por meio de manuscritos setecentistas – uma abordagem sobre o “terrível mal de São Lázaro” na capitania de São Paulo

RENATA FERREIRA MUNHOZ
Universidade de São Paulo

1. Introdução

Este artigo resulta da comunicação oral apresentada no “Segundo Congresso Internacional *Pelos Mares da Língua Portuguesa II*”, em que foram discutidos dois ofícios manuscritos enviados pelo governador e capitão-general da capitania de São Paulo, o Morgado de Mateus (Dom Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão), em seu período de governo, de 1765 a 1775. Ambos abordam a mesma temática e foram enviados do governo da capitania de São Paulo aos superiores em Portugal, em especial o Conde de Oeiras, Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal). Foram selecionados como *corpus* por tratarem da ocorrência de doenças na capitania de São Paulo e por conterem elementos passíveis de análise pela teoria da avaliatividade.

Empregou-se, como metodologia, a edição textual fidedignamente proposta pela Filologia. As transcrições semidiplomáticas dos originais manuscritos em suas versões fac-similares baseiam-se nas “Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos”, propostas durante o 2º. Seminário “Para a História do Português do Brasil” realizado em Campos do Jordão, em maio de 1998, disponíveis em Cambraia et al (2001, p. 13). A imagem fac-similar dos fólios estudados encontra-se no anexo deste artigo, seguida da respectiva transcrição semidiplomática, que mantém a forma genuína do texto, desenvolvendo as abreviaturas.

Em acréscimo aos dois ofícios, apresenta-se o fragmento de um terceiro, em que se faz menção ao assunto tratado. Embora tenham realizado a função

de manter a comunicação administrativa oficial entre Portugal e sua colônia, o Brasil, os discursos veiculados nos ofícios estudados apresentam marcas evidentes da subjetividade do autor intelectual, o Morgado de Mateus. Desse modo, a proposta primeira deste artigo é a análise de elementos textuais que atestem a existência desse viés subjetivo. Para tanto, serão empregados os pressupostos da teoria da avaliatividade, postulada por Martin & White (2005), a fim de se ampliar o conhecimento da realidade e do imaginário gerados e geradores da Língua Portuguesa coeva.

2. O mal de São Lázaro

Uma vez que as enfermidades, especialmente o mal de São Lázaro, são o assunto sobre que se discorre nos ofícios manuscritos estudados, optou-se por abordá-las de maneira mais detida.

O vocábulo latino *leprae* no período setecentista ainda era usado para referir-se tanto ao que entendemos hoje por lepra quanto pela elefantíase, pois apenas a partir da segunda metade do XIX conheceu-se a *Mycobacterium leprae* e os sintomas por essa bactéria causados. Em 1940 o médico Gerhard Henrik Armauer Hansen encontrou o tratamento a essa doença crônica ao identificar essa bactéria em forma de bacilo, também conhecida como *bacilo de Hansen*. Desde então, os sintomas que alteram os nervos e geram graves lesões cutâneas “puderam ser precisados e diferenciados de outros a partir da identificação no organismo humano do agente microscópico descrito por Hansen” (Andrade, 2005, p.17).

Historicamente considerada a doença mais antiga do mundo, assola a humanidade há pelo menos quatro mil anos. Desde a era medieval, destacava-se a lepra dentre as diversas doenças que assolaram a humanidade. Devido à gravidade dos sintomas e ao grande número de contaminados, o “mal de São Lázaro” contou com diversas outras alcunhas ao longo dos séculos, tais como “dor de São Lázaro”, “dor de gafem”, elefantíase-dos-gregos”, “gafa”, “gafeira”, “gafo”, “guaruciaia”, “lazeira”, “macota”, “macutena”, “mal”, “mal bruto”, “mal de cuia”, “mal de Hansen”, “mal de lázaro”, “mal do sangue”, “mal morfético” e “morfeia”.

Observa-se que a quantidade de termos atribuídos à doença, atualmente conhecida como “hanseníase”, indica o conhecimento popular de sua existência. No entanto, essa divulgação nem sempre esteve atrelada a informações precisas sobre essa enfermidade. Tendo sido nomeada em 1682, pela Câmara de Lisboa como “mal pegadiço”, a doença era tida como o “símbolo do pecado” (Nóvoa, 2010, p. 13) e os leprosos (lázaros) eram aqueles que atrapalhavam a ordem, distinguindo-se dos indivíduos saudáveis. Eram excluídos do convívio social,

marginalizados como os mendigos, do mesmo modo esmolando nos espaços urbanos. Muito embora fossem intitulados “pobres de Cristo”, por serem merecedores da caridade da Igreja, os lázaros eram “entendidos como indivíduos perigosos não só porque padeciam de uma doença contagiosa, mas também porque contrariavam o funcionamento ótimo que a sociedade desenhara para si própria” (Touati, 2000, p. 201). Dessa maneira, personificavam o que se entendia por “enfermidade”, “pobreza” e “exclusão social”.

O estudo das doenças no Brasil colonial permite acessar a realidade coeva, em que as fronteiras abertas e a ausência de estrutura médica e sanitária, pois “do que se fazia questão era da saúde religiosa: a sífilis, a boubá, a bexiga e a lepra entravam livremente trazidas por europeus e negros de várias procedências” (Freyre, 2007, p. 91). Com isso, é possível observar aspectos da sociedade de São Paulo no final do século XVIII, por meio dos dizeres de seu governante nos ofícios em análise.

3. O *corpus*

Os ofícios manuscritos selecionados para comporem o *corpus* deste artigo são testemunhos originais idiógrafos, em que se observa a assinatura de próprio punho do autor intelectual, diferindo da caligrafia do restante do texto. Segundo a crítica textual, os testemunhos autógrafos (redigidos pelo punho do autor intelectual), bem como os idiógrafos, são testemunhos originais e têm mais autoridade do que qualquer outro. Isso porque, apesar de redigidos pelo punho de outrem, estiveram sob o controle do autor intelectual, o Morgado de Mateus, e representam a sua vontade. Como serão apresentados dois ofícios e o fragmento de um terceiro, serão daqui em diante nomeados como “documento 1 (doc. 1)” ao ofício de 10 de maio de 1768, “doc. 2” ao datado de 28 de março de 1770 e “fragmento” ao trecho retirado do ofício de 30 de janeiro de 1768.

Atribui-se a ortografia do doc. 2 a Tomás Pinto da Silva, secretário de governo do Morgado de Mateus. Já o doc. 1 e o fragmento apresentam o mesmo punho, possivelmente do escrivão Manoel Gonçalves da Silva.

O *corpus* é composto por exemplares da correspondência ativa do governador e capitão-general da capitania de São Paulo, o Morgado de Mateus, produzida e enviada a seu superior, o secretário do reino, o Conde de Oeiras e, posteriormente, o Marquês de Pombal. Tal documentação faz parte do *Projeto Resgate Barão de Rio Branco*¹, tendo sido digitalizados e catalogados por José Jobson Arruda em dois volumes de *Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania de São Paulo* (Arruda, 2000 e 2002). Seus originais manuscritos permanecem no *Arquivo*

¹ http://www.cmd.unb.br/resgate_busca.php

Histórico Ultramarino, em Lisboa. Essa documentação não foi encadernada, permanece avulsa, guardada em latas e separada por conjunto documental envolto em folha de papel almaço com a escrita do respectivo verbete descritivo. Segue a descrição de cada documento, retomando o respectivo verbete, reproduzido a partir de Arruda (2000 e 2002).

Primeiramente, o doc. 1, cuja tipologia documental é *ofício*, foi catalogado pelo número 2406 no Catálogo 2 coleção de *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo – Mendes Gouveia* (Arruda, 2002). É datado de 10 de maio de 1768 e tem São Paulo como a data tópica. É o *ofício de número 19 do [governador e capitão general da capitania de São Paulo], Morgado de Mateus, D. Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão, ao [secretário do reino], conde de Oeiras, Sebastião José de Carvalho e Melo, no qual informa ter diminuído o número de leprosos em virtude das providências que mandou tomar. Afirma, em contrapartida, ter grassado uma epidemia de icterícia, que já matou muitas pessoas, entre elas o mestre-de-campo Diogo Pinto do Rego* (Arruda, 2002, p. 378). Na folha de almaço que o envolve, há a observação de ser um original cartáceo, com medidas de 355 X 221 mm em bom estado de conservação.

O doc. 2, por sua vez, é uma segunda via, considerada original, uma vez que se faziam 3 vias de cada documento e, por motivo de segurança, enviava-se uma via em cada navio. Encontra-se como o documento 361 no Catálogo 1, de *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo*. Também tem a data tópica de São Paulo e é datado de 28 de março de 1770. É um *ofício* dos mesmos interlocutores e fala “sobre uma doença que tem assolado a população de várias freguesias, denominada mal de lázaro” (Arruda, 2000, p. 95).

Já o fragmento, consiste no segundo parágrafo da página dois do *ofício* catalogado pelo número 2379 nos *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo – Mendes Gouveia – Catálogo 2*. Datado de 30 de janeiro de 1768, com a mesma procedência e para o mesmo destinatário, afirma “ser falso tudo o quanto se diz acerca das terras americanas não admitirem arado e lavoura. Pelo contrário, todas as terras produzem fruto e com muita abundância, desde que as cultivem convenientemente. E, se não se tem aproveitado como merecem, isso apenas se deve a negligência e preguiça dos naturais e ao fato de não se encontrarem pessoas que conheçam de lavoura. A falta de víveres provoca doenças e prejuízos. Ao mesmo tempo, o uso necessário das roças faz extinguir as madeiras” (Arruda, 2002, p.374).

Sabendo-se que a tipologia textual “*ofício*” representa o formato adequado à troca de informações oficiais de cunho administrativo, pressupõe-se o emprego da linguagem padrão e da tentativa de objetividade. Entretanto, após a apresentação do assunto central e do embasamento teórico, o item da análise demonstrará em

que medida a esperada objetividade aparece permeada por elementos avaliativos que denotam a subjetividade.

4. Breve apresentação da teoria da Avaliatividade

Levando em consideração que “uma teoria deve ser geral, no sentido em que ela deve pôr à nossa disposição um instrumental que nos permita reconhecer não apenas um dado objeto ou objetos já submetidos a nossa experiência, como também todos os objetos possíveis da mesma natureza suposta” (Hjelmslev, 2003, p. 19), foi selecionada a teoria da avaliatividade como a que melhor possibilita a análise do *corpus* com vistas à observação dos elementos subjetivos, tais como gostos, emoções e avaliações normativas. Compõe-se de um sistema que permite analisar as avaliações presentes no sistema linguístico dos discursos. Criada por Martin & White (2005) “como um sistema interpessoal ao nível da semântica do discurso” (Martin & White, 2005, p. 33), essa teoria deriva da Linguística Sistemática Funcional (LSF), a partir da metafunção interpessoal proposta pela gramática funcional de Halliday e Mattiessen (2004). A avaliatividade pressupõe a existência dos demais sistemas discursivos: “negociação, periodicidade, identificação, ideação e conjunção” (Martin & White, 2005, p. 162), embora não os estude.

A avaliatividade define que a valoração pela linguagem cumpre três funções principais: **atitude**, **engajamento** e **gradação**. A **atitude** trata do posicionamento atitudinal do autor, por meio do elogio e da censura, apresentando os seus sentimentos e julgamentos sobre o que o cerca. Essa função é subdividida em afeto (que expressa estados emocionais), em julgamento (referente a normas e valores) e apreciação (recurso de expressar gostos). O **engajamento** trata da adesão ou não do autor em relação aos posicionamentos de outrem. Contém a monoglossia, em que não há referência a outros pontos de vista e a heteroglossia, em que se apresentam outros pontos de vista. Já a **gradação** é responsável por intensificar ou mitigar os significados dos dois subsistemas anteriores. Divide-se em força, que gradua as avaliações, para intensificar ou mitigar os significados; e foco, que gradua contextos não possíveis de gradação.

Com o escopo das três funções elencadas, a teoria da avaliatividade preocupa-se com: “a) como os autores constroem sua identidade para si mesmos; b) como os autores posicionam-se diante dos potenciais destinatários; c) como os autores constroem a audiência ideal para seus textos” (Martin & White, 2005, p. 40). Diante das três preocupações centrais do sistema, verifica-se a importância do posicionamento pessoal, uma vez que em toda formulação discursiva haveria um ponto de vista codificado, explícito ou implícito. Pelo grande número de possibilidades de análise que detalhamento do sistema possibilita, a teoria da

avaliatividade é considerada uma ferramenta de grande valia à análise do discurso contido nos manuscritos aqui estudados.

5. Análise do *corpus*

Ao entender um dos axiomas gerais do funcionalismo, o de que a cultura “é um conjunto uno em que os vários elementos são interdependentes” (Malinowski, 2009, p.161), a presente análise leva também em consideração que o contexto dos ofícios não se limita aos fatores externos aos textos por eles veiculados, mas como sendo “ao mesmo tempo pessoais e sociais” (Dijk, 2012, p. 36). Desse modo, os contextos representam construtos subjetivos dos autores, tornando-se experiências únicas por partirem de modelos mentais que tratam de situações comunicativas com base nas vivências diárias.

O *corpus* analisado trata da temática das doenças na capitania de São Paulo. Além disso, sua aproximação deve-se à intertextualidade, uma vez que o doc. 2 faz referência ao primeiro: ‘deque aVossaExcelência dei Conta emCarta | de 10 deMayo de 1768’. O fragmento, redigido antes dos demais, já introduz o assunto do mal de São Lázaro.

Conforme destacado no parágrafo anterior, os fragmentos textuais serão citados entre aspas simples (‘ ’) e sublinhados, mantendo a grafia original do manuscrito. A divisão de linhas será representada pela barra vertical (|) por economia de espaço.

De acordo com o exposto sobre o mal de São Lázaro, a abordagem das doenças no período setecentista excedia o universo da medicina, estendendo-se a conhecimentos de ordem diversa. Assim, a tônica dos ofícios não é a das doenças em si, mas das atitudes suscitadas por elas e pelo contato com os indivíduos enfermos, pois “a defesa da população sã contra o contágio da lepra era constante” (Correia, 1999, p. 16). Com isso, ao informarem sucintamente sobre a ocorrência das doenças, apresentam também os conceitos do autor sobre as causas e possíveis soluções a essas enfermidades. O temor às doenças representa, desse modo, a tônica dos dois ofícios.

Os dois ofícios iniciam-se com a função da atitude para mencionar a doença conhecida como ‘mal de São Lázaro’, classificando-a pelo afeto negativo, com o atributo ‘terrível’. O doc. 1 menciona que a doença ‘que com grandesforças Se prin- | Cipiava a declarar nestaCapitania’, manifestando-se a exemplo de outras capitanias, pois segundo Andrade (2005, p.72), havia quase quatro mil leprosos na Bahia em 1763. Esse afeto negativo também é verificado no fragmento ‘mizeria, valendose debixos imúndos, e cousas ascarozas’, em que a situação de miséria seria a responsável pelas doenças.

Considerando-se que a medicina social foi efetivamente instaurada no Brasil somente no século XIX, após a chegada da família Real, “com características muito próximas às do modelo francês, empreendendo a medicalização do espaço urbano e de instituições como hospitais, cemitérios, escolas, quartéis e fábricas” (Andrade, 2005, p.92), o Morgado de Mateus afirma que o mal ‘vay deminuindo aoprezente’, o que contraria o esperado. Ressalta que tal redução ocorreu ‘depois quelhe dei asprovidencias defazerSeparar os doentes emtodas As | Villas’. Essa segregação dos doentes, já mencionada no item 4 deste artigo, era pretendida pelo Morgado de Mateus: ‘Tambem eutenho determinado fazerhumLazareto na | Pernahiba, einstruir pedidores emtodas asParoquias para recolhe- | rem asEsmolas’. A edificação de um lazareto, conhecido como “leprosaria” ou “gafaria”, lugar para segregar os acometidos pelo mal de São Lázaro, costumava ser a principal medida paliativa contra o problema. Há registros de que em março de 1179 “o terceiro Concilio geral de Latrão ocupou-se da Ordenação dos Lazaretos concedendo-lhes egrejas particulares, padres e cemiterios” (Bellino, 1900, p. 142). Na Idade Média, preocupava-se com o sustento do leprosário, que poderia “ser incumbência dos conselhos municipais, do rei ou dos próprios leprosos, que se associavam para construir hospedarias” (Andrade, 2005, p. 36).

Devido à grande quantidade de leprosos e da chegada de africanos com escorbuto ao Brasil, desde 1755 o *Concelho municipal do Rio de Janeiro* pedia a criação do tributo “Real de São Lázaro”, a financiar um hospital. D. José I autorizou a criação do tributo somente em novembro de 1761, quando estabeleceu que o pagamento se diferenciaria entre os habitantes, “cabendo ao terceiro estado o pagamento de um vintém anual, aos nobres, dois vinténs, e aos foreiros, quatro vinténs anuais” (Andrade, 2005, p.68). O primeiro lazareto foi construído no Rio de Janeiro anos depois, em 1766.

A diminuição dos casos dessa enfermidade foi atribuída ao fato de ‘queSe-fizeraõ preces em todas as Freguezias’. Considerada uma “doença bíblica, com identidade própria entre outras enfermidades” (Andrade, 2005, p.23), explica-se a prevalência dos ritos religiosos como as orações mencionadas. A atitude de julgamento de sanção social positiva expressa pelo processo demonstra a ideologia religiosa católica vigente, associada à idealização do Morgado de Mateus enquanto “iniciador” da ação. Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p.256), o “iniciador” seria um participante indiretamente envolvido na ação, mas com o poder de impulsioná-la. A análise pelas vias do engajamento permite observar que a voz autoral apresenta-se marcada pelo pronome pessoal do caso reto de primeira pessoa (eu), nas duas correspondências de 1768 (doc. 1 e fragmento), mas permanece oculta no doc. 2. Essa diferença de postura deve-se ao contexto, pois no fragmento há apenas o lançamento da hipótese sobre o

motivo da doença e a responsabilidade é atribuída à população. No doc. 1, o autor coloca-se como o responsável pelas ações, uma vez que reduziram o número de casos de contaminação. Em contrapartida, o doc. 2 apresenta a situação de 1770, portanto posterior à relatada em 1768, em que houve o descontrole e a doença voltou a se propagar. No contexto de falta de controle, não há marcação do posicionamento do autor, apenas em ‘O terrível mal de São Lázaro, deque a Vossa Excelência dei Conta em Carta’, por meio do verbo ‘dei’, apenas reiterando a postura de obediência do autor.

O autor apresenta as medidas que tomaria contra o mal de São Lázaro no doc. 1, mas justifica ‘oque não continuey por não Ser já taõ necessário, | por Se ter aplacado mais este assoute por estas partes’. Com já observado, o intervalo de dois anos entre o primeiro e o segundo ofício alterou o cenário. No doc. 2, afirma-se que o mal ‘esteve algum tempo mais amortecido’, mas voltava a se manifestar. O autor utiliza a gradação no eixo da força com o termo ‘algum’, quantificando tempo e, com ‘mais’, intensifica o atributo ‘amortecido’, por meio do qual expressa atitude de afeto positivo. Contrapõe-se à eficácia das preces que haviam abrandado a enfermidade: ‘porem este | anno se vaõ declarando em muitas pessoas, eem diferentes partes os tris= | tisimos Sintomas desta vorasissima queixa’. Os atributos ‘tristisimos’ e ‘vorasissima’ caracterizam, por meio da atitude de afeto negativo as sinonímias da doença, ‘Sintomas’ e ‘queixa’, e, ao mesmo tempo, apresentam a gradação de força ao intensificarem os termos por sua flexão no grau superlativo. A abrangência da doença, que se declara ‘em muitas pessoas’ e ‘em diferentes partes’, torna-se ainda mais preocupante por ser um mal contra o ‘qual se não pode descobrir remédio’, indicando atitude de apreciação negativa e remetendo à ciência médica pouco desenvolvida do período é retratada na asserção de que é uma doença ‘para aqual se não pode descobrir remédio’.

Séculos antes, já se buscavam explicações científicas às doenças, por exemplo o médico e astrônomo veronês, Girolamo Fracastoro (1478-1553), afirmara ser a lepra (*elephantiasis*) uma doença distinta da sífilis, transmitida pelo contato com os enfermos ou pela ingestão regular de carne de porco. Segundo ele, a progressão dos sintomas principiava por indolores nas narinas e por violenta excitação sexual. Desse modo, “Fracastoro buscou explicar o fenômeno sem condicioná-lo às verdades absolutas da religião” (Andrade, 2005, p.80). Do mesmo modo, o Morgado de Mateus tenta vincular os conhecimentos científicos com as questões cotidianas, atitude típica do Iluminismo de seu tempo. Assim, postulou causas à ocorrência das doenças. Inicialmente, atribui à alimentação do povo: ‘valendose debixos imũndos, e cousas ascarozas, que comũm | mente SeComem, eque euSuspeito saõ a cauzadomal de São Lázaro, | eoutras terriveis

queixas, que Sevêm, e Sepadescem’, em que o advérbio “comumente”, somado ao processo do verbo “comem”, apresenta o julgamento negativo por sanção social. Denota, com isso, que não seria recomendável esse tipo de conduta, embora não fosse uma questão de escolha, mas consequência da situação de carestia em que viviam.

No doc. 2, atribui a doença a ‘omaligno influxo das | Estrelas’, com atitude de apreciação negativa, delegando sua cura ao plano do religioso, uma vez que Deus seria o único a permitir que o mal fosse abrandado. Já no doc. 1, afirma em primeira pessoa: ‘Eu atribuo esta intemperança aos Continuos | relampagos, que continuamente Seviraõ Sentillar’, em que o termo ‘intemperança’ é empregado como sinônimo da icterícia. Reforça-se a afirmação com a verificação de terem durado ‘estes metheóros té chegarem | aformar sobre oEmisferio desta Cidade huma terrível trevoada’. Para comprovar sua tese, o autor emprega o argumento verificável de que durante a trovoada ‘cahiraõ tantos rayos | que nestes aredores se apontaõ catorze partes em que Signalaraõ as reci-|nas’, ou cascas de árvores como os pinheiros. Tais asserções remetem as causas das doenças ao universo da astronomia, tão incompreendido e superior aos seres humanos quanto os dogmas religiosos.

Apesar de o Morgado de Mateus tenha sido um homem ilustrado de seu tempo, suas asserções indicam o padrão vigente, em que a falta de apropriação de conhecimentos científicos destaca-se na incoerência acerca das estações do ano. Ao afirmar que a causa da icterícia seriam os relâmpagos que ocorrem ‘por todos os meses, em que|porCá custumaSer o inverno’, o autor refere-se ao verão brasileiro, em oposição à estação em vigor na Europa no mesmo mês. Tendo a trovoada ocorrido ‘no | dia 29 de Ianeiro deste prezente anno’, pode-se supor que o governador desconhecesse tratar-se do verão no Brasil ou que se referisse à temporada de chuvas, popularmente chamada de “inverno”.

O doc. 1 tem a peculiaridade de tornar implícita a razão central do ofício, destacando a tônica central das doenças. Vale-se do conteúdo central para a introdução do caso: ‘Entre os mortos de mayor nome, que pereceraõ com as doenças’. Diante disso, o motivo principal seria a morte do ‘Mestre deCampo Diogo Pinto do Rego, pelo qual vagou a | propriedade do Officio deEscrivaõ daOuvidoria destaComarca’. O posto de destaque ‘porSer hum dos melhores Officios daCapitania’ é o assunto primeiro da correspondência, uma vez que os ‘Seus | herdeiros o rematarã naJunta doRio deIaneiro; com tenção dere-| [[dere]]quererem aSua Magestade; queDeos guarde: a continuação da mesma mercê’. A intenção de adiantar aos superiores no reino a informação sobre a tentativa interesseira dos herdeiros parece diluída no todo do ofício, principalmente porque apenas a conclusão refere-se a isso.

O tratamento honorífico pelas formas ‘*Illustríssimo e Excelentíssimo Senhor*’ e ‘*Vossa Excelência*’ assinalam não apenas o distanciamento em relação ao destinatário pela deferência, mas a tentativa constante de aproximação do *ethos* autoral à posição superior do destinatário por meio do respeito. A submissão ao catolicismo explicita-se pelo verbo ‘rogar ao Reverendo Vigário Capitular que Ordenasse preces publicas’ e pelo tratamento respeitável ‘*Reverendo*’ atribuído ao vigário, avaliado positivamente pela atitude, com o julgamento de sanção social, pois ‘prontamente executou’ o que lhe rogara o governador. A asserção de terem sido feitas ‘que Ordenasse preces publicas em todas as Freguesias da Capitania’ reitera o comprometimento religioso do governo por meio da gradação de força.

Abordada pelo doc. 1, a doença da icterícia causa sintomas de amarelamento na pele e foi uma das doenças que matou durante o período colonial. O caráter epidêmico é apresentado pela intensa gradação e parece indicar o exagero e a doença ter dizimado a população da capitania: ‘Seguiu-se huma geral Epidemia de Itiricias, deque não fi- | Cou pessoa izenta’. Segue, no entanto, a gradação de força a abrandar a afirmação anterior, de que na verdade não houve pessoa ‘que ou mais, ou menos a não Sintisse’. Outras doenças, como a varíola, a varicela e a rubéola eram todas tidas como “bexiga” e essa foi a epidemia que “matou mais gente no Brasil, nos séculos passados, do que todas as demais doenças reunidas” (Santos Filho, 1977, p.156). As inúmeras epidemias, tais como de febre amarela, de malária, de sífilis e de escorbuto mataram a partir do século XVII no Brasil colônia, bem como a icterícia, haja vista que ‘fallesceraõ | desta doença muitas pessoas, e algumas com tanta pressa, que não davaõ Lugar | a Sacramentarem Se’, em que os elementos de gradação de força ‘muitas’ e ‘tanta’ destacam a brutalidade da doença.

A religiosidade sobrepõe-se às questões sanitárias, uma vez que a preocupação volta-se à importância do sacramento católico, capaz de garantir tranquilidade após a morte. Não há sequer menção das tentativas de tratamento médico desses doentes. Afinal, é “difícil separar o brasileiro do católico: o catolicismo foi realmente o cimento de nossa unidade” (Freyre, 2007, p.92). Assim, conclui-se o doc. 2 com a atitude de afeto, com a expectativa de que ‘Deos, pelo purissimo Leite, que recebeo da Virgem | Maria Senhora Nosa permita abrandar’ o progresso da doença na capitania de São Paulo. Por ter criado a doença, somente Deus poderia abrandá-la, sem ousar pedir pela cura.

A partir da análise desenvolvida, verifica-se o modo como era abordada a doença do mal de São Lázaro, cuja existência era desconhecida “na América antes da chegada dos europeus” (Andrade, 2005, p.22). Os ofícios reiteram a postura de segregação dos doentes e de atribuição desse mal a aspectos superiores ao caráter humano do governo da capitania de São Paulo. Ao se atribuir a

responsabilidade das epidemias do mal de São Lázaro e da icterícia aos costumes locais, a fenômenos naturais e a questões de cunho divino, torna-se possível focar a governança a questões políticas mais pontuais, como o preenchimento da vaga de escrivão. A presença marcante do viés religioso conduz ambos os ofícios e legitima o posicionamento pessoal, autorizando ao *ethos* a formulação de uma justificativa “científica” para a ocorrência das doenças. Os indícios avaliativos presentes no texto evidenciam a tentativa do autor em mostrar o seu comprometimento de tomar atitudes, sempre se colocando abaixo do poder de Deus e do rei, e demonstram sua preocupação com a governabilidade. As medidas apresentadas no ofício de 1768, quando não há necessidade delas, não são retomadas no de 1770, quando deveriam ser empregadas. Limita-se a apresentar a situação de crescimento da doença, embora com demonstrações de afeto. Delega-se a assistência aos doentes a Deus e talvez até mesmo a São Lázaro, o santo protetor desses enfermos.

6. Considerações finais

Neste trabalho, intencionou-se apresentar recortes da vasta documentação manuscrita setecentista produzida por governantes portugueses na colônia do Brasil enquanto os únicos testemunhos da comunicação entre Portugal e o Brasil. Considerando-se a importância de compreender o discurso em Língua Portuguesa que atravessava os mares, empregou-se a teoria da avaliatividade como perspectiva de análise. Essa teoria propõe a formulação de uma análise “que ultrapasse a conspiração e a mera crítica, de modo a permitir uma visão mais construtiva e esperançosa do futuro” (Tradução do original inglês²). Por possibilitar o pinçamento de pormenores do tecido textual, essa teoria permite a formulação de análises capazes de ampliar a compreensão da ideologia veiculada pela Língua Portuguesa. Mas mais do que mera transmissora dos conceitos ideológicos, a Língua Portuguesa pode ser entendida como a responsável por formular tais conceitos propagados pelo discurso setecentista, sobre os quais nos assentamos culturalmente.

Objetivou-se, dessa maneira, analisar a linguagem empregada no ofício setecentista, de modo a estabelecê-lo como um “tecido”, apontando a complexidade do entrelaçamento de fatores como “as condições de sua instauração, o seu contexto social e, em particular, a estrutura do grupo no qual se realiza” (Bourdieu, 1983, p.163). Diante disso, o *corpus* analisado exemplificou como a documentação administrativa oficial do século XVIII contava com o constante

² “Analysis that moves beyond conspiracy and critique towards a more constructive, more hopeful vision of possible futures” (Martin & White, 2005, p.261).

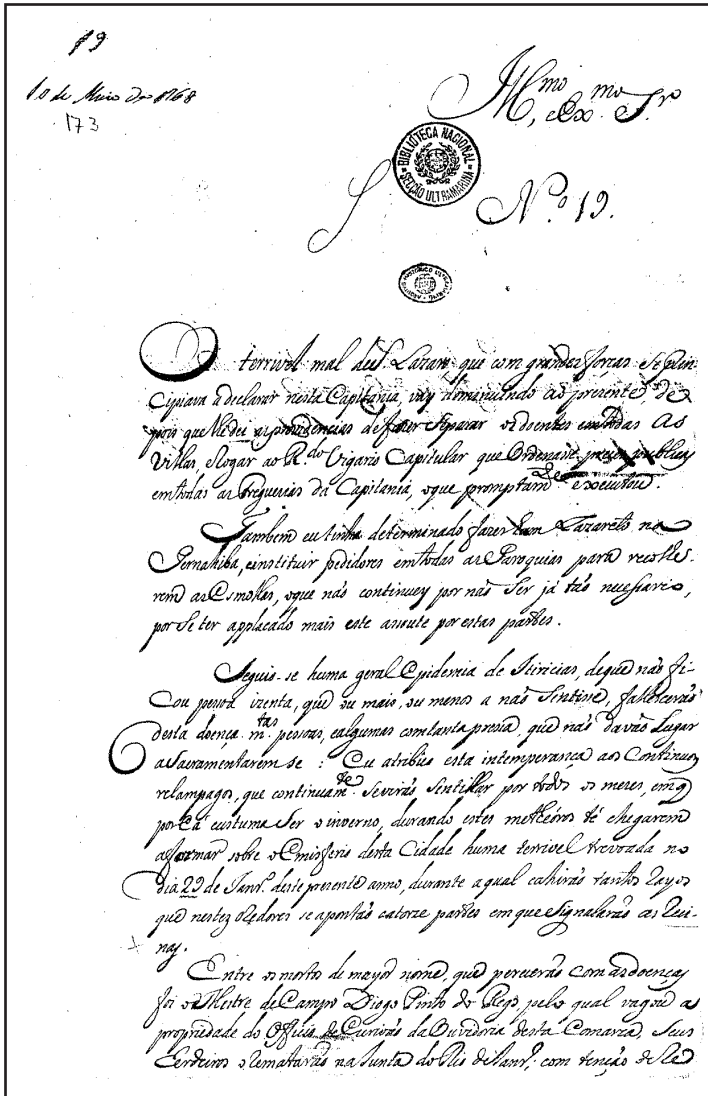
tangenciamento do viés pessoal e da intersubjetividade. A presença da esfera subjetiva em correspondências internacionais de cunho oficial possibilitava a manutenção do *ethos* do autor e, conseqüentemente, legitimava o discurso por ele postulado, de modo a reforçar a hegemonia monárquica e católica na capitania de São Paulo.

Referências bibliográficas

- Andrade, M. M. de (2005). *O princípio do mal: a ameaça leprosa no Rio de Janeiro colonial*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz em História da Ciência.
- Arruda, J. J. de A. (coord.). (2002). *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo – Catálogo 1 (1644 – 1830)*. São Paulo: EDUSC.
- Arruda, J. J. de A. (2002) *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo – Catálogo 2 (1618 – 1823) – Mendes Gouveia*. São Paulo: EDUSC.
- Cambraia, C. N., Cunha, A. G. da, Megale, H. (2001). *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Série Diachronica 1, Humanitas.
- Correia, F. da S. (1999). *Origens e Formação das Misericórdias Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dijk, T. A. van. (2012) *Discurso e Poder*. Judith Hoffnagel e Karina Falcone (org). 2. Ed. São Paulo: Contexto.
- Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3ª ed. London: Edward Arnold.
- Hjelmslev, L. (2003). *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva.
- Malinowski, B. (2009). *Uma teoria científica de cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Martin, J., White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nóvoa, R. L. S. da (2010). *A Casa de S. Lázaro de Lisboa: Contributos para uma História das Atitudes face à Doença (Sécs. XIV-XV)*. Dissertação de mestrado em História Medieval. Lisboa: FCSH-UNL.
- Touati, F. O. (2000). *Contagion and leprosy: myth, ideas and evolution in medieval minds and societies, in Contagion: perspectives from Pre-modern society*. London: Ashgate.

Anexos

Anexo I – Doc. 1 – Ofício 2.406 – imagem fac-similar e respectiva transcrição semidiplomática



Illustríssimo e Excelentíssimo Senhor

Senhor Número dezenove

O terrível mal de São Lázaro, que com grandes forças se principia a declarar nesta Capitania, vay diminuindo aopresente, de

pois quelle dei as providencias de fazer Separar os doentes em todas As Villas, erogar ao Reverendo Vigario Capitular que Ordenasse preces publicas em todas as Freguesias da Capitania, o que prontamente executou. Tambem eutemho determinado fazer hum Lazareto na Pernahiba, e instruir pedidores em todas as Paroquias para recolherem as Esmolas, o que não continuey por não Ser já tão necessário, por Se ter aplacado mais este assoute por estas partes. Seguio-se huma geral Epidemia de Itiricias, de que não ficou pessoa izenta, que ou mais, ou menos a não Sintisse, falleceraõ desta doença muitas pessoas, e algumas com tanta pressa, que não davaõ Lugar a Sacramentarem Se: Eu atribuo esta intemperança aos Continuos relampagos, que continuamente Seviraõ Sentillar por todos os meses, em que por Cá custuma Ser o inverno, durando estes methéoros té chegarem a formar sobre o Emisferio desta Cidade huma terrível trevoada no dia 29 de Janeiro deste prezente anno, durante a qual cahiraõ tantos rayos que nestes aredores se apontaõ catorze partes em que Signalaraõ as recinas.

Entre os mortos de mayor nome, que pereceraõ com as doenças foi o Mestre de Campo Diogo Pinto do Rego, pelo qual vagou a propriedade do Officio de Escrivãõ da Ouvidoria desta Comarca, Seus herdeiros o rematarãõ na Junta do Rio de Janeiro; com tençaõ dere-

Delequerem a Sua Magestade; que Deos guarde a continuação da mesma mercê
 por Ser hum dos melhores Officios da Capitania.
 Deos guarde a Vossa Excelência São Paulo a 10 de Mayo
 de 1768
 Ilmo e Exmo Sr. Conde de Oeyras.
 Luis Antonio de Souza.

[[dere]]querem a Sua Magestade; que Deos guarde a continuação da mesma mercê

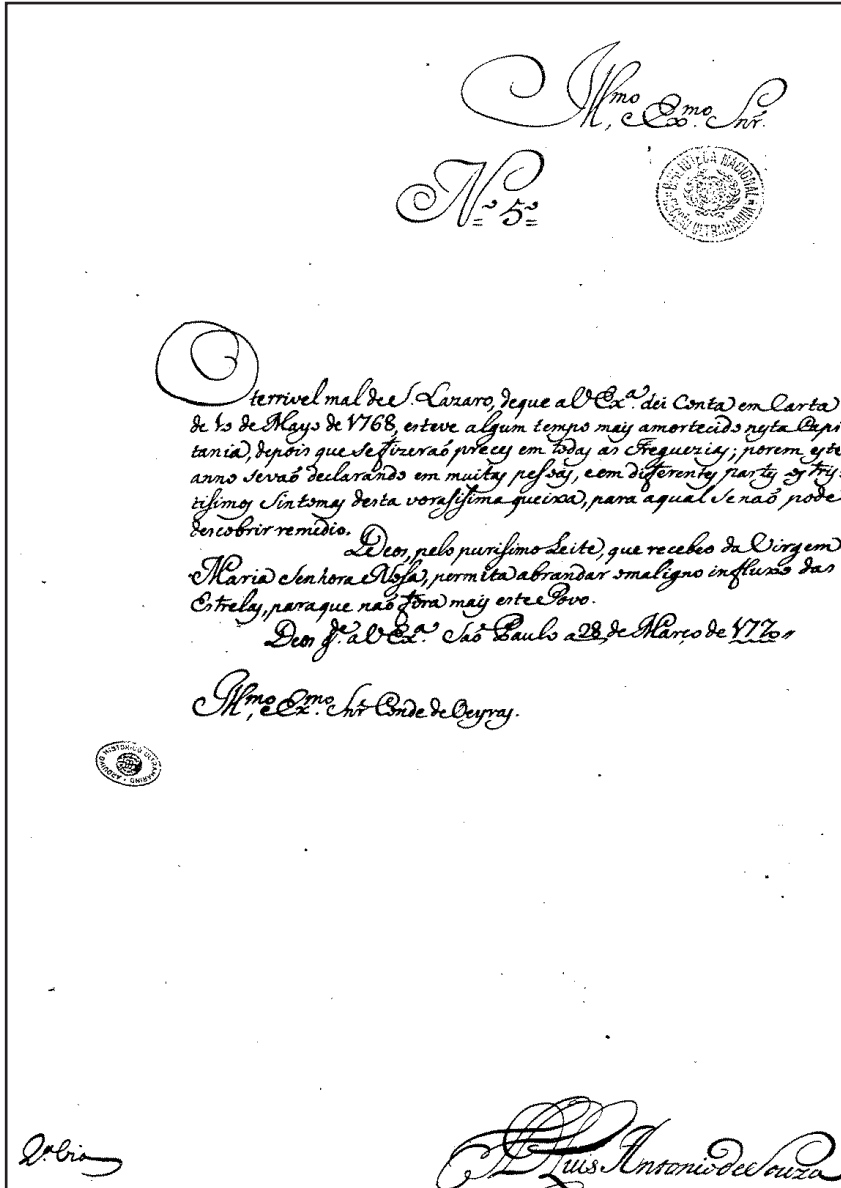
por Ser hum dos melhores Officios da Capitania.

Deos guarde a Vossa Excelência São Paulo a 10 de Mayo
de 1768

Illustríssimo, e Excelentíssimo Senhor Conde de Oeyras.

Dom Luis Antonio de Souza.

Anexo II – Doc. 2 – Ofício 361 – imagem fac-similar
e respectiva transcrição semidiplomática



Illustríssimo e Excelentíssimo Senhor

Número quinto

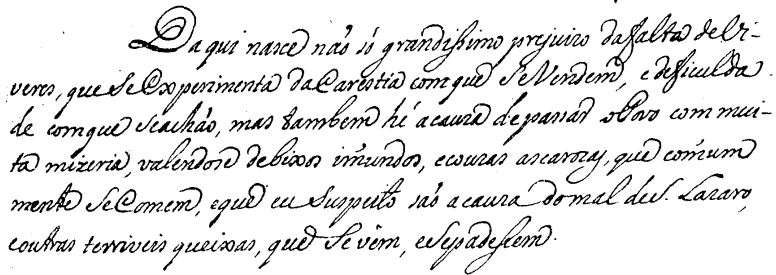
O terrível mal de São Lazaro, deque a Vossa Excelência dei Conta em Carta de 10 de Mayo de 1768, esteve algum tempo mais amortecido nesta Capi=

tania, depois que se fizeraõ preces em todas as Freguezias; porem este anno se vaõ declarando em muitas pessoas, eem diferentes partes os tris= tismos Sintomas desta vorasissima queixa, para aqual se não pode descobrir remédio.

Deos, pelo purissimo Leite, que recebeo da Virgem
 Maria Senhora Nosa, permita abrandar o maligno influxo das
 Estrelas, para que não so[f]ra mais este Povo.
 Deos guarde a Vossa Excelência São Paulo a 28 de Março de 1770//
 Illustrissimo, e Excellentissimo Senhor Conde de Oeyras.
 Segunda Via Dom Luis Antoni de Souza

Anexo III – Fragmento – Officio

– imagem fac-similar e respectiva transcrição semidiplomática



*Da qui nasce não só grandissimo prejuizo da falta de Vi-
 veres, que se Experimenta da Carestia com que se Vendem, e deficulda
 de com que se achão, mas tambem hé a cauza de passar o Povo com mui-
 ta miseria, valendose de bexos imundos, e cousas ascarozas, que comũ
 mente se Comem, e que eu Suspeito são a cauzadomal de São Lazaro,
 e outras terriveis queixas, que se vêm, e se padescem.*

Da qui nasce não só grandissimo prejuizo da falta de Vi-
 veres, que se Experimenta da Carestia com que se Vendem, e deficulda
 de com que se achão, mas tambem hé a cauza de passar o Povo com mui-
 ta miseria, valendose de bexos imundos, e cousas ascarozas, que comũ
 mente se Comem, e que eu Suspeito são a cauzadomal de São Lazaro,
 e outras terriveis queixas, que se vêm, e se padescem.

O silêncio na pedagogia de atores do Teatro Bando

CRISTIANE WERLANG¹

Universidade de Coimbra

Bolsa CAPES/BR

Introdução

“Levem convosco todos os sentimentos clandestinos. Levem os vossos livros e tudo o mais cuja matéria seja semelhante à dos sonhos. Sobretudo não se esqueçam das palavras. Levem as palavras nas mãos, levem as palavras no olhar, lembrem-se de que nem só na boca vivem as palavras. Lembrem-se que as palavras não são todas transparentes e que podem conter um gesto incendiado, um tremor, uma maré. Atenção. Inventem as vossas palavras. E inventem também o silêncio. O silêncio que nos afasta e nos aproxima. O silêncio das incertezas, das interrogações, dos gritos. O silêncio da agitação. Atenção. No nosso silêncio estamos de QUARENTENA. E de tantos silêncios está a construir-se uma palavra.”²

O grupo de Teatro O Bando é um dos mais antigos de Portugal, completando quarenta anos em 2014. O grupo fortaleceu-se como coletivo ao engajar-se em uma missão que leva em conta a participação dos seus componentes em projetos artísticos múltiplos. O Bando esteve comprometido com todo o tipo de atividades artísticas, do teatro ao cinema, das artes plásticas à ópera e engajou-se com artistas de todas as áreas, proporcionando encontros que traçaram ações

¹ Cristiane Werlang é professora no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/BR. Este artigo é resultado de trabalho de doutoramento em andamento na Universidade de Coimbra (Estudos Artísticos – Estudos Teatrais e Performativos), sob a orientação do Prof. Dr. João Maria Bernardo Ascenso André.

² Chamamento para o novo espetáculo d'O Bando, acessível em: <http://obando.pt/pt/quarentena/>

transversais constituintes da própria identidade do grupo (Brites et al., 2009). Com um marcante trabalho de equipe, atua ativamente junto às comunidades locais através do trabalho itinerante.

Procurar-se-á descobrir um pouco mais sobre o curso “Consciência do Ator em Cena”, especificamente o primeiro exercício do primeiro módulo, ministrado aos participantes, nomeado aqui de “Vendados”, a fim de analisar as suas ressonâncias no trabalho do ator. Parte-se da experiência da própria autora, que vivenciou o curso em regime de observação participante, e de pesquisa teórica.

O curso tem por objetivo desenvolver a formação integral do ator teatral – corporal, oral e interiormente – sanando uma necessidade de controle sobre a intuição através da criação de uma espécie de vocabulário comum ao coletivo. Esclarece David Antunes (2009, pp. 112- 113):

A consciência do actor não é um exercício a posteriori, quer dizer, uma reflexão teórica sobre o trabalho, nem é um exercício de natureza psicológica – o interior e a emoção não existem senão focalizados num qualquer plano de expressão observável, o corpo, a voz. Essa consciência se manifesta através dos três planos de expressão do actor – interioridade, oralidade, corporalidade, e na dinâmica resultante da relação actor-espectador.

Assim, sem perder de vista o entrelaçamento do exercício “Vendados” à concepção do curso como um todo, procurar-se-á perceber como o mesmo é administrado e quais os aspectos nele contidos que, relacionados ao silêncio, configuram estratégias práticas e teóricas de criação para os atores teatrais.

O silêncio e o sentido... um refúgio

O Curso “Consciência do Actor em Cena” foi construído ao longo de vinte anos de trabalho sobre a atuação teatral. É formado por sete módulos organizados em etapas de complexidade crescente, de 25 horas cada um. O primeiro, referido aqui, chama-se Teatralidade e, já que todos os módulos são concebidos de forma autônoma, em cada um deles é possível perceber uma unidade metodológica. Assim, todos os módulos objetivam instrumentalizar o ator para o domínio em três aspectos gerais. Esses aspectos são trabalhados em inter-relação constante, só existindo um verdadeiro trabalho de ator, quando a oralidade, a corporalidade e a interioridade estão em relação de troca: a Oralidade (qualidades sonoras, lexicais, gramaticais e a relação dramaturgicamente com os outros elementos cênicos), a Corporalidade (trabalho técnico sobre o movimento e sua relação dramaturgicamente com os elementos cênicos – espaço, oralidade, texto, música, etc) e a Interioridade (o mundo interior do ator que perpassa a oralidade e a corporalidade) (Aprea & Lima, 2009, pp. 113-115). Todos esses aspectos são trabalhados em regime

de imersão, ou seja, introduzem-se os participantes no universo do grupo, no seu lugar e tempo de convívio.

Os estúgios no grupo O Bando têm como missão não apenas instrumentalizar tecnicamente os atores que participam do curso, mas também, envolvê-los na atmosfera particular da quinta no qual trabalham e em seus modos de convívio humano e profissional. Vasques (2009, p. 132) comenta a pedagogia dos atores d'O Bando, no qual os métodos criativos estão: “baseados em intensos processos de improvisação dirigida, muitas vezes com o recurso ao retiro dos actores (“estúgios”) para “imersão” em situações, físicas e psíquicas, de grande esforço e isolamento, favorecendo uma maior concentração na criação e uma maior disponibilidade psicossomática”.

Cada módulo do curso “A consciência do actor em cena” é realizado em um intensivo de três dias, durante os quais se divide o espaço de repouso, de alimentação e de trabalho. Durante o exercício “Vendados”, vivenciado nesse ambiente de recolhimento junto a quinta do grupo, em Palmela/PT, os atores são levados à experiência da quietude e do isolamento.

Consiste o exercício em vendar os olhos dos atores e conduzi-los a diferentes espaços durante algumas horas – a sala de estar, o palco de trabalho, e a serra. Essa dinâmica deve ser feita em silêncio, restringindo a interação dos atores ao tempo/espaço presente do exercício, sendo que a relação dos atores com os outros atores não deve ser encorajada nesse momento.

Assim, acompanhados a certa distância pelos tutores do curso, os participantes iniciam a sua jornada pela quinta, a tatear no escuro e, pouco a pouco, a sintonizar a audição. Como bem observou o compositor e criador John Cage (1912-1992), o silêncio absoluto não existe, sempre ouvimos o som agudo de nosso sistema nervoso e o grave do sistema circulatório cardiovascular (Heller, 2008). Essa aproximação aos sons do nosso sistema somático e cerebral dialoga com o silêncio e restabelece um tempo íntimo e concentrado, uma suspensão do mundo caótico dos ruídos externos.

A aproximação ao silêncio envolve o ouvinte num complexo sonoro, pois é no silêncio que se ouvem os muitos silêncios, como camadas que vão se mostrando diante da quietude de sua presença. Le Breton (1997, p. 147) complementa sobre a natureza do silêncio: “O passeante atento penetra lentamente, se estiver à escuta, nos diferentes círculos do silêncio, ouve o vento, a folhagem, os animais e, em cada instante, apercebe-se de outros universos sonoros que povoam a consistência do silêncio. Dá subitamente conta de um sentimento novo, não um aperfeiçoamento da escuta, mas um sentido ligado à percepção do silêncio”. Ao estimular a percepção dos diferentes círculos do silêncio, o exercício propõe uma concentração refinada pela percepção das muitas formas de silêncio.

O local onde se passa o curso é uma quinta no interior da serra da Arrábida: um convite ao convívio com a natureza e com um tempo alargado, onde se pode conversar e passear sem pressa. Ao descer do autocarro, na vila de Palmela, e descer a pé os quase dois quilômetros que levam à quinta, adentra-se em outro espaço e tempo, e pode-se dizer que, já nesse momento, o estágio tem início. O local de escolha do curso torna-se, assim, fundamental para o desenvolvimento da metodologia pedagógica para atores do grupo, que tem como foco, a constituição de um ator criador, que busca um trabalho sobre si mesmo para erigir as bases de seu ser artístico no mundo.

O recolhimento é uma das modalidades que o silêncio oferece aos que nele se instalam por momentos. Retorno sobre si, capacidade de se deixar invadir pela paisagem ou pela solenidade do local. Emoção de se sentir pertencer plenamente ao mundo, levado pela emoção da atmosfera reinante. O silêncio proporciona uma densidade que transtorna a consciência e mesmo, às vezes, a modifica. O homem alarga o sentimento da sua presença e tem por momentos a intuição do fim possível da separação que, contudo, renasce à primeira palavra dita. [...] O recolhimento suspende a dualidade entre o homem e as coisas, mesmo quando é provisório e ameaçado a qualquer momento. Nesse instante privilegiado, o silêncio é um bálsamo que cura a separação com o mundo, a separação entre si e os outros, mas também a separação entre si mesmo: restaura de forma simbólica a unidade perdida que o regresso do ruído destrói [...]. (Le Breton, 1997, pp. 149-150)

Na civilização ocidental contemporânea, repleta de máquinas barulhentas, o ruído está relacionado com uma presença protetora, que se defende contra a ausência e a solidão que o silêncio carrega. O ruído proporciona, assim, uma sensação tranquilizadora, tal qual o dia ensolarado protege-nos dos fantasmas da escuridão da noite. Acostumou-se a viver no barulho e a encontrar nele familiaridades, pois o silêncio, sempre esteve ao lado do vazio e do luto. Agarramo-nos ao ruído, pois ele nos tranquiliza e protege. A televisão, a música, o rádio, estão em todo o lugar, em todas as situações, um ruído de fundo sempre presente que afasta o silêncio, que para muitos, tornou-se insuportável. Schafer (2001, p. 354) lembra-nos: “O homem teme a ausência de som da mesma forma que teme a ausência de vida. [...] Na sociedade ocidental, o silêncio é uma coisa negativa, um vácuo. O silêncio, para o homem ocidental, equivale à interrupção da comunicação”.

O espaço reservado para o curso oferece aos participantes, por outro lado, uma interrupção positiva dos ruídos das cidades. A quinta d’O Bando passa a ser um catalisador da imaginação dos atores, ao oferecer à escuta uma nova ordenação do mundo sonoro. A percepção do silêncio, num lugar “[...] não tem a ver com som, com a ausência de manifestações de ruído, mas com o sentido,

uma ressonância entre o ser e o mundo, que suscita o recolhimento, a calma, o desaparecimento de toda a distração, de todas as solicitações, é o homem apanhado no espaço” (Le Breton, 1997, p. 147).

O silêncio intensifica a sensação de passar o tempo junto ao tempo e suspende o movimento cotidiano dotando-o de outros sentidos. O silêncio desorienta o ator de suas referências habituais e lhe devolve um pouco da refrescante curiosidade e iniciativas das crianças. Tal qual o pintor, deixa os vazios povoarem a tela manchada e oferece um enriquecedor tempo de repouso. A grande pausa restabelece contato com a respiração e favorece a configuração de novas relações entre os mundos sonoros e rítmicos internos e externos. Além disso, o silêncio como ato mínimo diante da tagarelice do mundo (Ryngart, 1998), leva os atores a uma atitude meditativa e envolve-os em sua interioridade, preparando o terreno para a criação. Ao colocar-se diante do vazio, o ator estabelece contato com seus recônditos mais secretos, deixados de lado diante da algazarra do cotidiano. Assim, o “silêncio transporta-nos então a uma experiência anterior à técnica, a um universo sem motor, sem automóvel, sem avião, ao vestígio arqueológico ameaçado de um outro tempo” (Le Breton, 1997, p. 144).

Portanto, a interrupção do tempo e do espaço correntes, é uma estratégia de criação produtiva para acessar a imaginação e, pela descoberta de novos sentidos e sensações, preparar o terreno para a criação. O espaço e o tempo passados junto ao Bando transformam-se assim num refúgio, pela qualidade espacial/temporal proporcionada, para o desenvolvimento de processos de criação de atores tão singulares quanto o são os envolvidos neles.

Silêncio e som... a criação do ator teatral

O trabalho do ator sobre a cena pode ser comparado ao de um dramaturgo. A palavra dramaturgia, na cultura teatral, diz respeito não mais apenas à passagem de um texto dramático (ou não dramático) para a cena, mas à criação articulada ao tempo/espaço cênico e, muitas vezes, confeccionada com e/ou a partir da cena (Danan, 2010). Dessa forma, a criação cênica pode ser vista como um entrelaçamento de dramaturgias: da luz, do som, da encenação, da cenografia, do ator, etc. O trabalho de cada artista da cena reclama a sua autoria, a sua presença no interior da criação.

O encenador e pedagogo/pesquisador Eugenio Barba escolhe o termo dramaturgia – a partir de sua chave etimológica (*drama ergein* = trabalho das ações) – para designar o trabalho criativo do ator. Segundo Barba (2010, p. 39), o espetáculo se organiza em três níveis: dramaturgia orgânica, dramaturgia narrativa e dramaturgia evocativa.

O primeiro nível, a dramaturgia orgânica³ “ou dinâmica é o nível primário de organização do espetáculo e diz respeito “ao modo de compor e tecer os dinamismos, os ritmos e as ações físicas e vocais dos atores para estimular sensorialmente a atenção dos espectadores” (Barba, 2010, p. 39); nesse nível desenvolvem-se as ações físicas e vocais dos atores, figurinos, objetos, música, sons, luzes e características espaciais. Já na dramaturgia narrativa são trabalhadas as “personagens, fatos, histórias, textos, referências iconográficas” (Barba, 2010, p. 40). A dramaturgia evocativa apresenta uma natureza distinta das duas primeiras, pois refere-se às ressonâncias do espetáculo no público, sendo mais “um objetivo” (Barba, 2010, p. 40) ao qual o diretor, como primeiro espectador, deve buscar pela orquestração dos diferentes níveis de organização. Observa-se aqui a composição da dramaturgia orgânica e da dramaturgia narrativa, pois esses níveis dizem respeito, mais precisamente, ao trabalho do ator.

Quando o instrumento de trabalho de um profissional é o seu próprio corpo, em sua totalidade – a dramaturgia orgânica imbricada à narrativa – passa-se a buscar procedimentos que incentivem não só ao domínio do corpo físico, a oralidade e a corporalidade, mas a relação desses aspectos com o mundo interno de cada indivíduo. A criação de um método de trabalho para o ator deve sustentar, assim, não só os caminhos técnicos que orientam ao domínio físico e vocal, mas também ao domínio, mais correto seria dizer, ao manejo de suas afetividades e ideais. Procura-se no termo manejo, dar conta de uma prática que muitas vezes foge a modelos e receitas pré-fixadas; manejar, aqui, está relacionado a administrar a si mesmo, sem perder a singularidade que lhe constitui. O ator é, antes de tudo, um artista e seu envolvimento no mundo também é material de criação. Como bem constata Féral (2004, p. 11), “formar já não significa aprender a interpretar, senão também, e sobretudo, impregnar-se de certos valores que concernem ao homem e que fazem do ator um cidadão”.

O exercício “Vendados” oferece um amplo material com o qual o ator pode administrar a sua intervenção no mundo artístico sem perder a singularidade que lhe constitui. A grande pausa estabelecida em situação de imersão colabora no trabalho de sua imaginação, qualidade fundamental dos processos atoriais, sem a qual, não há arte, sem a qual não há invenção.

Tecnicamente, a escuta é fundamental ao trabalho do ator, visto que esse deve estar apto a captar todos os signos que emanam da cena, sejam textuais ou gestuais. A ação do ator é o motor do acontecimento teatral, responsável pela conjugação dos elementos materiais da cena, espaço, luz, cenário, tempo, som,

³ Orgânico: “as ações que provocam uma reação cinestésica no espectador e que, para ele, tornam-se convincentes, independentemente da convenção ou do gênero teatral do qual o ator faz parte” (Barba, 2010, p. 57).

etc. Segundo Villette (2010, p. 115), o ator não é aquele “que possui a verdade de um personagem e a entrega a um espectador passivo. Não é uma espécie de emissor de informações textuais, gestuais, sensoriais; é antes de tudo um receptor”. O ator organiza a cena, compondo uma dramaturgia entrelaçada aos materiais da linguagem teatral e comunica-o em coopresença com o espectador.

A utilização do silêncio como estratégia de criação não é novo e seu prestígio está ligado, de forma geral “a constatação de uma degeneração da linguagem cotidiana” (Quilicci, 2005). Observa-se, também, que o trânsito entre a cultura oriental e a ocidental tem minado a forma de fazer e pensar o teatro ocidental atual, buscando no silêncio positivo, preenchido de sentidos, uma concentração para além das palavras.

Mas não só, possibilita a consciência da pausa como organizadora do trabalho dramático do ator. Por isso, o silêncio deve ser considerado como uma unidade – som/silêncio - um binômio que deve levar em conta dois aspectos: são complementares, mas não simultâneos e são antagônicos, mas recíprocos (Bittencourt-Sampaio, 2012). Ao contrário da noção de silêncio, como algo negativo, simples ausência de som, temos a noção de silêncio como presença que ressoa, ao deixar entrar na estrutura do som, a respiração e a pausa como organizadores da comunicação. O silêncio, ao contrário de vazio e da morte, relaciona-se assim, com a estruturação de sentidos ligados à composição dramática própria do trabalho da atuação teatral.

São muitos os atores, especialmente orientais, que utilizam técnicas de interrupção para o início do trabalho criativo. O ator Yoshi Oida (2001) conta que uma das etapas para preparar o ator para o trabalho criativo, no Japão, relaciona-se com a limpeza. Esta prática está profundamente enraizada na cultura xintoísta e não tem apenas que ver com a limpeza em si, mas também com a purificação simbólica que a ação sugere. Portanto, antes de iniciarem-se os trabalhos, o ator limpa a sala e a si próprio, num ato que não só prepara-o para o que vem após, mas também tem a função de concentrar, visto que o ato de limpar, ao exigir cem por cento da concentração na ação mesma de limpar, acaba por concretizar o objetivo de estar atento no aqui e no agora. Cuidar de si e do lugar de trabalho é tão importante quanto a própria atuação. Nesse sentido, a limpeza é um esvaziamento, uma pausa positiva, um desfazer-se do mundo ordinário onde tudo é feito de forma automática; a limpeza aqui recoloca o homem no aqui e no agora, e estabelece com o presente uma relação de reciprocidade.

O silêncio relacionado com a musicalidade dá lugar à pausa. A pausa é o silêncio entre o som, tendo função rítmica e estética na composição musical. Quando entra no campo do teatro, a pausa relaciona-se com a pauta temporal

e espacial, de forma que se vê o silêncio no movimento da mesma forma que se escuta a pausa na interrupção da fala. Portanto, especificamente, no trabalho dramaturgico do ator que visa à cena, o silêncio como pausa, é um precioso recurso dramático, visto que prolonga os sentidos e as sensações dos sons anteriores e – no caso do teatro e do trabalho do ator sobre a cena – também dos movimentos.

O silêncio e a quietude do movimento deixam repercutir o som, o andamento, a expansão ou contração dos movimentos anteriores, fazendo ecoar em nossa lembrança o que logo a pouco vimos e/ou ouvimos. Shafer (2001, p. 355) aponta: “Quando o silêncio precede o som, a antecipação nervosa o torna mais vibrante. Quando interrompe o som ou se segue a ele, o silêncio reverbera com o tecido daquilo que soava e esse estado continua enquanto a memória puder retê-lo. Portanto, embora obscuramente, o silêncio soa”.

O silêncio/pausa como estratégia de composição no teatro, liga-se assim, aos processos que utilizam os elementos da cultura musical para a criação, como atestam muitos criadores da cena contemporânea, como Heiner Goebbels e Jean Fabre⁴. A pausa não apresenta movimento, mas ainda é constituída de vibração (Dalcroze, 2008, p. 81), portanto, a pausa/silêncio esconde o som/mobilidade e estrutura a comunicação. Dessa forma, o silêncio dialoga com o tempo e com o espaço, estendendo-o, suspendendo-o, suprimindo-o.

Uma pausa esconde sempre a preparação à atividade que a segue. A duração dessa preparação depende da causa da interrupção da atividade. A atividade pode ser interrompida: a) por causa de queda súbita de energia; b) devido a uma diminuição progressiva de energia. A interrupção, ou seja, a pausa, pode ser seguida: a) de uma retomada imediata de energia e atividade; b) de uma lenta recuperação de forças. (Dalcroze, 2008, p. 81)

O silêncio, em sua relação com o som e a palavra, marca o restabelecimento do equilíbrio e do relaxamento, produz um espaço/tempo entre, através do qual o som pode expressar-se e moldar-se a partir de seu interior. A respiração passa a ser percebida com mais força no silêncio e os opostos que dão consistência aos eventos do mundo são considerados com mais cuidado. A expiração e a inspiração, a luz e a sombra, o silêncio e o som, percebem-se como dualidades unitárias.

O exercício propõe, assim, um movimento de escuta e concentração, preparando para a organização da ação vocal. O silêncio dá corpo à linguagem falada. Le Breton (1997, p. 24) fala sobre a diferença entre as duas palavras latinas *silere*

⁴ Heiner Goebbels (1952-), encenador e compositor alemão. Jean Fabre (1958-), encenador, dramaturgo e coreógrafo belga. Ambos utilizam estratégias compositivas advindas de outras áreas artísticas, como a música.

e *tacere*. Enquanto a primeira significa ficar em silêncio, uma ação proposital durante uma conversa, o *tacere* significa silencioso, ou seja, aquele que não fala.

Nos movimentos incessantes da conversa, *silere* e *tacere* alternam e participam no jogo do sentido, conjugando-se com um terceiro aspecto, mais técnico, relacionado com a necessidade das pausas, para que a língua não fique submergida pelo excesso de palavras. As palavras e o silêncio misturam-se para chegarem a um intercâmbio. Quando o homem se cala, não deixa de comunicar. O silêncio nunca é o vazio, mas um sopro entre palavras [...]. (Le Breton, 1997, p. 24)

O silêncio, assim, como um sopro entre as palavras, relaciona-se com a pausa que suspende também o movimento, e estrutura os significados do que é dito e feito. Na dramaturgia do ator, pausa e silêncio, tanto no movimento quanto na palavra, são fundamentais para construir o arcabouço poético de sua criação.

Considerações Finais

Nas duas horas em que se passa o exercício, vendada e distante dos outros participantes, o silêncio configurou-se como uma interrupção dos eventos e ordenações próprias do cotidiano citadino. O som dos pássaros, do vento, da chuva que naquele dia caía, e, o tempo em que decorreu o exercício, obrigou-me ao distanciamento da luz e dos sons familiares e tranquilizadores. Pausa. Não há palavras que expliquem, pode-se dizer apenas que foi difícil e que rapidamente a imaginação começou a trabalhar. Canções vieram a mente, medos, angústias, vontade de encontrar outras pessoas, solidão. O que a princípio parecia ser muito simples e facilmente vencível tornou-se um desafio.

O instrumento de trabalho dos atores teatrais é o seu próprio corpo/mente/emoção. Portanto, o conjunto de exercícios disponibilizados para o seu treinamento deve ser capaz de desenvolver sua flexibilidade psicofísica para a cena. Para tanto, deve organizar diferentes exercícios a serviço de sua corporalidade, oralidade e interioridade.

O Teatro O Bando, através do exercício “Vendados”, proporciona uma experiência qualificada com o silêncio e sua consequente relação com o som, bem como, com a imobilidade e o movimento. Essas relações abrem espaços e tempos de descoberta de novos sentidos, aprimorando a concentração e a imaginação.

Em sua relação com a musicalidade, o silêncio/pausa organiza o processo de criação da ação física e vocal do ator teatral, estabelecendo pontos de apoio para a confecção de sua dramaturgia orgânica e narrativa.

A musicalidade no campo do teatro e as trocas que essas duas áreas podem fomentar mostra-se como um amplo campo de estudos, ainda por investigar, tanto para o trabalho do ator quanto para o trabalho do encenador.

O exercício “Vendados” configura-se, dessa forma, numa experiência produtiva, ligada à reflexão e à prática, base para outros grupos e instituições de ensino de teatro. Espera-se, assim, que essa investigação possa colaborar com as pedagogias de atores existentes, no sentido de auxiliar na revisão de suas práticas e teorias.

Referências bibliográficas

- Antunes, David et al. (2009). *Estar em cena no Bando. TeatrO Bando – Afectos e Reflexos de um Trajecto*. Palmela: Cooperativa de Produção Artística Teatro de Animação O Bando.
- Apra, Luca (2009). *Intervenção nas Jornadas de Reflexão 2006. TeatrO Bando – Afectos e Reflexos de um Trajecto*. Palmela: Cooperativa de Produção Artística Teatro de Animação O Bando.
- Barba, Eugenio (2010). *Queimar a casa: origens de um diretor*. São Paulo: Perspectiva.
- Bittencourt-Sampaio, Sérgio (2012). *Música, velhos temas, novas leituras*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Brites, João et al. (2009). *TeatrO Bando – Afectos e Reflexos de um Trajecto*. Palmela: Cooperativa de Produção Artística Teatro de Animação O Bando.
- Danan, Joseph (2010). *O que é a dramaturgia?*. Lisboa: Editora Licorne/FCT/ CHAIA.
- Féral, Josette et al. (2004). *O traballo da interpretación. Os camiños do actor, formar para actuar*. Galicia: Editorial Galaxia.
- Heller, Alberto Andrés (2008). *John Cage e a poética do silêncio*. Tese doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Quilici, Sydow Cassiano (2005). *Teatros do Silêncio, Revista Sala Preta, 5, PPGAC/USP, 69-77*.
- Le Breton, David (1997). *Do silêncio*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, Teresa (2009). *Excerto apresentado para as Jornadas de Reflexão 2006 - “Para uma renovação da prática da oralidade”*. *TeatrO Bando – Afectos e Reflexos de um Trajecto*. Palmela: Cooperativa de Produção Artística Teatro de Animação O Bando.
- Oida, Yoshi (2001). *O ator invisível*. São Paulo: Beca Produções Culturais.
- Schafer, Murray (2001). *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP.
- Wisnik, José Miguel (1989). *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Villette, Bob et al. (2010). *Agrandar el espacio. El training del actor*. México: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial: INBA, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli.

Traduzir, adaptar ou criar? A produção de manuais de estudo nas academias portuguesas de ensino da náutica no século XVIII

NUNO MARTINS FERREIRA

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

1. A mudança de paradigma educativo na segunda metade do século XVIII e o aparecimento das academias de ensino náutico

A institucionalização do ensino náutico em Portugal materializou, no século XVIII, uma nova conceção de educação: formar para servir e formar de acordo com novos métodos. No caso da Marinha, como noutros domínios, o emprego do saber adquirido transformaria o ofício em profissão e o artesão em funcionário dotado dos mais modernos conhecimentos técnicos que, naquela época, se aprendiam e se ensinavam.

Até meados do século XVIII, a estrutura de ensino/aprendizagem da náutica fora mantida a título privado, ou pela ação, tantas vezes isolada e, provavelmente por isso, menos conhecida até hoje, da lição dada pelo cosmógrafo mor¹ aos pilotos ou pela atividade dos padres inicianos na Aula da Esfera². No reinado

¹ A atividade de cosmógrafo apareceu pela primeira vez na carta de nomeação de Pedro Nunes, de 16 de novembro de 1529, para a ocupação do dito cargo. De acordo com as suas atribuições, Pedro Nunes instruiu e examinou os homens do mar, pilotos ou outros que quisessem ingressar na profissão. O desempenho do cosmógrafo mor, cujas atribuições e competências ficaram regulamentadas por um regimento de 1592 (Mota, 1969), não se alteraria até 1779, ano em que o cargo foi extinto.

² A Aula da Esfera do colégio jesuíta de Santo Antão iniciou atividade letiva a partir de 1590 (Baldini, 2004). Pelo seu carácter especulativo diferenciava-se da lição do cosmógrafo mor por ser esta mais prática, tendo em conta o incipiente grau de instrução dos alunos que nem sequer tinham a obrigação de a frequentar. Conforme apontou Canas (2012), a Aula da Esfera “não seria certamente uma escola frequentada pelos marinheiros, que seriam os futuros pilotos. Contudo, nela foram formados alguns dos mais notáveis homens de ciência dos séculos XVII e XVIII, nomeadamente cosmógrafos-mor, que tinham responsabilidade na formação dos pilotos” (p. 613).

de D. José (1750-1777), o desenvolvimento pedagógico da náutica portuguesa iniciaria um caminho de profissionalização do ensino, mais tarde materializado no estabelecimento de academias³, já no período reinante de D. Maria I (1777-1816), no qual se incluiu a regência de D. João (1792-1816), futuro rei D. João VI (1816-1826).

No século XVIII, as exigências da produção económica e das atividades a ela associadas levaram a uma nova formação que abandonou o modelo clássico escolástico “em que o saber erudito, especulativo e abstrato cedeu lugar ao saber prático, ao saber fazer e ao saber adaptar-se” (Tavares, 1997, p. 9). Se isso foi assim para os alunos das escolas criadas à luz de uma nova conceção de funcionalismo de Estado, também os novos estabelecimentos de ensino tiveram de se adequar aos novos tempos.

As sinergias criadas entre a vontade política dos Estados em granjear poder económico e poder de conhecimento e os produtores de uma nova ciência alavancada pelo método matemático e pelo experimentalismo mostraram um século XVIII dinâmico e empreendedor⁴.

Ao desenvolvimento do espírito científico, que viria a quebrar as limitações do controlo religioso, aliou-se a ideia de *utilidade*, central no modo como o Estado do século XVIII entenderia e organizaria a formação dos seus súbditos⁵. A lógica seria a de aproveitar a utilidade do conhecimento em si mesmo para, primeiro, formar futuros quadros administrativos e, segundo, melhorar o funcionamento da máquina estatal, cada vez mais dependente da qualidade profissional dos seus componentes e, por isso, cada vez mais perto de uma cultura de meritocracia que procurava valorizar um Estado que se queria moderno.

A transformação que o ensino náutico sofreu em Portugal enquadrou-se nessa mudança de paradigma educativo que abrangeu diversas atividades económicas e sociais. Nas palavras de Tavares (1997), o modelo de educação até então em vigor designava-se por “reprodução social e profissional” (p. 144), isto é, por um lado, cada grupo profissional estava restringido ao acesso à formação profissional de acordo com as suas origens familiares ou de influências sociais mantidas, por outro lado, o processo de formação tinha por objetivo a imitação do mestre

³ Academia Real de Marinha (1779), Academia Real dos Guardas Marinhas (1782) e Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto (1803).

⁴ “A proliferação de escolas e academias novas ou reformadas, de publicações científicas monográficas e periódicas, as viagens de estudo ou as grandes explorações científicas são no todo expressão de um novo encarar do mundo da ciência” (Domingues, 1994, p. 113).

⁵ “Nos séculos XVII e XVIII, embrionariamente no primeiro e decididamente no segundo, a história da ciência e das ideias científicas europeias num dos seus aspectos mais importantes é a história do sentido de utilidade que os fautores da ciência tinham para os propósitos económicos, políticos e culturais de quem dependiam em maior ou menor grau” (Domingues, 1994, p. 110).

pelo seu aprendiz, o que, na prática, iria reproduzir uma forma de exercício da profissão anterior.

Já a modernidade da formação técnico-profissional apresentou evidentes diferenças em relação ao processo formativo de características medievais: a educação aconteceria fora da esfera de influência familiar e das corporações antigas; o ensino seria ministrado em estabelecimentos próprios; apostar-se-ia mais num ensino prático e menos no ensino especulativo, que fosse útil às aspirações do Estado. Em todos estes aspetos, o conhecimento científico tornar-se-ia um recurso essencial.

As academias criadas na segunda metade do século XVIII e princípio do século XIX⁶ tiveram o condão de forçar uma renovação curricular e permitir a formação de novos docentes. O número de estudantes que as frequentou contribuiu para uma ‘democratização’ da aprendizagem da matemática, disciplina maior que se abriu a novas abordagens mais específicas e de acordo com as necessidades do país nas suas diferentes funções, aquilo a que Brigola (1990) chamou de “dimensão operativa” (p. 112). Desta forma, o estudo da matemática multiplicaria as suas aplicações: da arquitetura militar à meteorologia, das engenharias civil e naval à cartografia e pilotagem.

| Plano de estudos das academias de ensino náutico | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Academia | 1.º ano | 2.º ano | 3.º ano | Tempo de embarque |
| ARM (1779) | Aritmética; geometria; trigonometria plana e seu uso prático; princípios elementares de álgebra até às equações de 2.º grau | álgebra aplicada à geometria; cálculo diferencial e integral, princípios de dinâmica, de hidrostática, de hidráulica e de ótica | trigonometria esférica; arte de navegação teórica e prática | Carta de piloto: 2 anos (depois de completado o curso matemático) |

⁶ Telo (2011) sistematizou as principais mudanças operadas na aprendizagem de competências nos ramos do Exército e da Marinha, a partir da segunda metade do século XVIII que, não sendo estanques, foram-se sucedendo à medida que se alterou a forma de ensino. Essas mudanças seguiram uma linha de profissionalização, consolidada pela formação em escolas próprias e em cursos com forte incidência da matemática e da geometria. Só com o funcionamento das academias se abandonaria a aquisição de conhecimentos no local de trabalho, isto é, no regimento militar ou a bordo do navio, premiando-se o mérito do nível de aptidão mostrada e pondo-se de parte a tradicional ascensão pela via da origem social.

| Plano de estudos das academias de ensino náutico | | | | |
|--|---|--|--|---|
| ARGM (1782) | Aritmética; geometria; trigonometria reta e uso prático | princípios de álgebra até às equações de 2.º grau; aplicação de álgebra à aritmética e geometria; secções cóni- cas; mecânica com aplicação ao aparelho; manobra | trigonometria esférica; nave- gação teórica e prática; rudimentos de tática naval | 1 ano, entre o 1.º e o 2.º anos de estudos teóricos (em 1799 passou para o final do curso) |
| ARMCCP (1803) | Estatutos ⁷ inspirados na organização da ARM. No domínio da pilotagem, a prática da manobra era decalcada da ARGM. | | | |

Siglas: ARM – Academia Real de Marinha; ARGM – Academia Real dos Guardas Marinhas; ARMCCP – Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto. Os anos apresentados entre parêntesis correspondem ao início da atividade letiva.

Como se pode observar neste plano de estudos, os cursos oferecidos pelas academias tinham um grau de exigência que não estava ao alcance de todos: eram estruturados em 3 anos com um crescendo de complexidade de matemática aplicada às diferentes operações da navegação. Para além deste *Curso Mathematico* havia ainda espaço para o tirocínio no mar, mas a prática a bordo dos navios só era alcançada depois da aprovação por via de exame na parte teórica da formação.

As academias estavam abertas a jovens que quisessem aprender uma profissão ligada à Marinha. As saídas profissionais à disposição dos candidatos dividiam-se entre o ramo mercante e o ramo da guerra. Quem queria seguir a Marinha Mercante ingressava na Academia Real de Marinha e os que pretendiam engrossar as fileiras da Marinha Real concorriam à Academia Real dos Guardas Marinhas. O que distinguia o ingresso nas duas academias de Lisboa era o tipo de requisitos: se a Academia Real de Marinha estava aberta a todos os jovens, já a Academia Real dos Guardas Marinhas exigia uma prova de nobreza o que, desde logo, restringiu as aulas a filhos de origens nobres (Martins, 2012).

⁷ Ver Alvarás e Estatutos da Academia Real da Marinha e Comércio da Cidade do Porto [fac-símile] (1998), Porto: Universidade do Porto.

2. A criação da Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra (1772): professores e manuais

A Lei de 5 de Agosto de 1779, que criou a Academia Real de Marinha, omitiu qualquer recomendação acerca dos manuais de estudo a utilizar nas aulas. A regulamentação da Academia seguia, neste aspeto como noutros⁸, os Estatutos da nova Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra, editados em 1772: para o acompanhamento das aulas elementares não haveria livro único e o motivo apontado para tal era o da constante novidade naquele campo do conhecimento, o que tornava rapidamente obsoletos os manuais de estudo. Os alunos seguiriam a teoria a partir dos trabalhos publicados por autores de referência, e em caso de “não haver Tratado impresso, no qual se contenham as Sciencias relativas á sua Cadeira [...] [o lente] poderá compollo” (*Estatutos*, 1772, p. 243).

Na Faculdade de Matemática de Coimbra, os manuais adotados foram todos de autoria estrangeira, com especial destaque para o *Cours de Mathématiques* de Étienne Bézout⁹ e para os *Elementos* de Euclides¹⁰, livro que servira igualmente de manual nas lições da Aula da Esfera:

Manuais adotados pela Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra

| | |
|----------------|--|
| 1.º e 2.º anos | <i>Cours de Mathématiques à l'usage des Gardes du Pavillon et de la Marine</i> de Étienne Bézout (Paris, 1764-69); <i>Elementos</i> de Euclides (várias traduções para português) |
|----------------|--|

⁸ No tocante a privilégios, quer alunos quer professores da Academia tinham um estatuto equiparado aos estudantes e lentes de Coimbra, sendo que, os professores permaneceriam nos quadros da Faculdade de Matemática, a sua instituição de origem. Ver *Dos privilégios, e prerrogativas da Academia Real da Marinha in Lei de 5 de agosto de 1779 que cria a Academia Real de Marinha* (Silva, 1828)

⁹ Étienne Bézout (1730-1783) frequentaria ainda jovem o círculo intelectual de d'Alembert. Ingressou na Academia das Ciências de Paris, em 1758, após serem aprovadas duas memórias, uma sobre dinâmica e outra sobre integrais elípticas. Como académico, coube-lhe a examinação de diferentes obras científicas o que lhe viria a garantir um conhecimento profundo sobre as matérias relacionadas com a navegação. Na qualidade de comissário, ficaria, a partir de 1764, responsável pelas escolas de formação de guardas marinhas de Toulon, Rochefort e Brest e, para além do seu *Cours de Mathématiques*, publicaria em 1769 um *Traité de Navigation*, obras que refletiram em Bézout uma preocupação pedagógica para com a formação na Marinha (Alfonsi, 2010).

¹⁰ A geometria elementar requeria “todas as atenções possíveis: Porque serve de base ás Lições dos Annos seguintes [...] por esta razão he de grande consequência a escolha do Author, por onde se há de ensinar a Geometria Elementar [...] e como estas ventagens se não acham em Author algum até o presente com tanta perfeição, como nos Elementos de *Euclides*, por elle fará o Lente as suas Lições” (*Estatutos*, 1772, p. 255).

Manuais adotados pela Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra

| | |
|---------|--|
| 3.º ano | <i>Tratado de Mecânica</i> de Joseph François Marie (orig. Paris, 1774); <i>Tratado de Hydrodynamica</i> de Charles Bossut (2. vols., orig. Paris, 1771); <i>Leçons Élémentaires d'Optique</i> de Lacleire (Paris, 1750); <i>Leçons Élémentaires d'Astronomie Géométrique et Physique</i> de Lacleire (Paris, 1746) |
| 4.º ano | <i>Astronomie</i> de Jérôme Lalande (1ª ed. 1764) |

Adaptado de Figueiredo (2011, pp. 92-134)

Na relação dos manuais de estudo usados em Coimbra, compilada por Freire (1872), percebe-se que, até 1807, houve um esforço de tradução dos títulos mais significativos¹¹, tendo alguns trabalhos originais escritos em português como mote o comentário a obras estrangeiras¹².

3. Os manuais de ensino nas academias náuticas

A criação das academias de ensino náutico obrigou a uma agilização de meios humanos, entenda-se aqui corpo docente, mas não só. A produção científica de manuais para o estudo e acompanhamento das matérias previstas nos currículos foi igualmente tida em conta. Este foi, aliás, um dos problemas com que se debateu a organização da vida académica, para além do aproveitamento dos alunos, pois não existia uma cultura de materialização do pensamento matemático em compêndios próprios, de autoria portuguesa, para o ensino dos princípios das ciências exatas.

A história das academias foi também a da procura de um *corpus* bibliográfico próprio, assente na obra de autores nacionais. À sua ausência, respondeu-se com autores estrangeiros, essencialmente franceses, mas sempre tendo em vista a retroversão deste quadro, ou seja: numa primeira fase, o apoio no que já existia em termos de conhecimento matemático compendiado e, numa segunda fase, a aposta na produção de manuais próprios e com um grau de detalhe que pudesse

¹¹ Sobre a capacidade de tradução por parte dos professores das academias, Saraiva (2011) lembrou a título de curiosidade: “Of all the lecturers of the Royal Military Academy, [Manuel Ferreira Araújo] Guimarães was the only one who had experience of publishing translations of mathematical books before appointed to the Academy [Real de Marinha]” (p. 101). Mais à frente abordaremos um pedido de tradução de um manual estrangeiro feito por Araújo Guimarães.

¹² São vários os nomes de professores ligados ao ensino náutico nas academias que aparecem nessa relação bibliográfica inventariada por Freire (1872): Francisco de Borja Garção Stockler, José Maria Dantas Pereira, João Manuel de Abreu, Mateus Valente do Couto, Tristão Alvares da Costa Silveira, Manuel Jacinto Nogueira da Gama, Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, Custódio Gomes Vilas Boas, Francisco António Ciera, Francisco de Paula Travassos, Manuel Pedro de Melo e Manuel do Espírito Santo Limpo.

aproximar os princípios matemáticos à especificidade do ensino da náutica ou a outras áreas de conhecimento mais técnico.

Desde cedo se procurou sistematizar a forma como as matérias matemáticas deveriam estar presentes em livro, ainda que o caminho tenha sido longo até se observar uma produção nacional em substituição dos manuais estrangeiros. Para o caso da Academia Real dos Guardas Marinhas, existe um rascunho não assinado de três páginas com anotações acerca da importância da arrumação das matérias nos compêndios de matemática¹³. O modo como os manuais de estudo deviam estar organizados obedeceria aos vários perfis do aluno pois, sendo esta uma academia pública, existiam diferentes expectativas entre os que desejavam aprender os princípios matemáticos, fossem eles futuros oficiais da Marinha ou do Exército e pilotos ou jovens que ingressassem na vida do comércio.

Se o aluno estivesse destinado a seguir a carreira militar, os pontos da matéria deviam estar compilados da seguinte forma:

No 1º, e 2º anno Mathematicas puras, no 3º Mechanica, e Hydrodinamica (esto abrange a Aula de Hidraulica que havia na Academia de Fortificação em Lisboa) e no 4º Astronomia, Navegação e tatica Naval. Depois que estes alunos tenham completado estes estudos devem hir ter algumas lições de construcção no Arsenal e de Aparento, e pratica de Artilharia a bordo dos Navios de guerra. Para poder verificar que a pratica hé huma infalível consequência da Theorica. Assim ficase [...] da cadeira de Artilharia da Academia dos Guardas Marinhas: porque a theorica estudasse na Balistica, que for parte das matérias do 3º anno e a pratica a bordo dos Navios de guerra.¹⁴

A escolha dos manuais não era alheia aos “progressos das Sciencias”¹⁵, sendo que os lentes tinham uma palavra importante a dizer sobre este aspeto, informando, sempre que necessário, o inspetor da Academia, dos autores que preferiam para a leção das suas aulas.

A verdade é que o suporte teórico das lições foi feito a partir de obras de autoria estrangeira, aspeto revelador da míngua de trabalhos ligados à náutica escritos por portugueses. Em duas relações dos livros necessários para o funcionamento da Academia Real dos Guardas Marinhas, apresentadas pelo conde de São Vicente¹⁶

¹³ BCM-AH, CGM, caixa 115, pasta 5. Este texto refere a *Academia* e a inclusão dos diferentes manuais no texto nos *estatutos* pelo que julgamos estar perante um rascunho escrito para preparar as disposições contidas nos estatutos de 1796.

¹⁴ Idem. Aos futuros pilotos bastaria a conclusão do primeiro e quarto anos do curso matemático.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Manuel Carlos da Cunha (6º conde de São Vicente) foi o primeiro comandante da Companhia dos Guardas Marinhas e respetiva Academia, entre 1782 e 1795, ano da sua morte.

em 1784¹⁷ e 1788¹⁸, era bem patente a ausência de trabalhos nacionais: na primeira apenas se contavam duas obras de Manuel de Azevedo Fortes, *O Engenheiro Portuguez* e a *Logica Racional*, de Manuel Serrão Pimentel a *Arte de Navegar*, o *Tratado Completo de Navegação* do padre Xavier do Rego e do brigadeiro José Pinto Alboim o *Exame de artilheiros* e o *Exame de bombeiros*¹⁹. Na lista de 1788 fez-se apenas menção ao *Diccionario Portuguez e Francez* do padre Joseph Marques²⁰.

Acompanhemos o percurso de uma tradução de uma obra francesa para português. No pedido de apoio para a tradução de uma obra de Nicolas Louis de Lacaille com comentários do abade Marie, *Leçons élémentaires des mathématiques ou éléments d'Algèbre et de Géométrie*, de 1784, Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, na qualidade de aluno da Academia Real de Marinha, apresentaria, num tom encomiástico, o progresso florescente da matemática em Portugal, que podia ser claramente comprovado pelo suporte que a Coroa dava ao conhecimento científico:

O concurso de tantas pessoas de diferentes idades, condições; estados, que desfasadamente porfião à aplicar-se aos estudos das Mathematicas, nada menos annunciação de que a feliz época, em que a minha Nação não invejará ás mais polidas da Europa os seus Descartes, Newtons, Leibenzios, e Eulers, e se o zelo patriótico me não engana, os Portuguezes farão esquecer os nomes dos grandes Mathematicos, que as suas importantes descobertas tem feito celebres em o nosso século. [...] Mas qual será a origem desta feliz mudança? Quem o duvida? He a benigna protecção com que Vossa Excelencia agazalla os que seriamente se applicão aos mais úteis, e interessantes conhecimentos, de que he capaz o entendimento humano.²¹

Ferreira Guimarães colocou a tônica na importância de se traduzirem obras de referência no campo da matemática, sobretudo porque era raro surgirem novos trabalhos feitos por portugueses com qualidade inquestionável para substituir

¹⁷ A lista incluía 20 títulos de 17 autores estrangeiros. Para além de livros, a lista apresentava um pedido de instrumentos: um globo terrestre e outro celeste, uma esfera armilar, duas cartas reduzidas, um quarteirão, um nível de latão e outro de vidro, um óculo, um sextante, uma agulha azimutal, outra de bitácula e outra de marcar, um agulhão e estojos matemáticos. Ver *Registro Diário da Academia da Companhia d'Guardas-Marinhas. Aberta em 25 de Março d'1783*, BNP, Reservados, cód. 6473, 17/12/1784.

¹⁸ A relação incluía seis autores estrangeiros, dicionários e legislação relativa às marinhas francesa e espanhola. Ver *Relação de que se necessita para a Real Academia de Guardas Marinhas que por Ordem de Sua Magestade Derijo* [conde de São Vicente], BCM-AH, CGM, caixa 115, pasta 6, doc. 38, 17/5/1788.

¹⁹ Tanto o *Exame de artilheiros*, publicado em 1744, como o *Exame de bombeiros*, de 1748, foram escritos no Brasil apesar de terem sido editados em Lisboa.

²⁰ Tratava-se do *Novo dicionário das línguas portuguesa, e franceza, com os termos latinos...* (1764), Lisboa: Na Officina da Patriarcal de Francisco Luiz Ameno.

²¹ BCM-AH, ARM, caixa 2, pasta 8, doc. 175. O documento não está datado, mas deve ser anterior a 1800, a julgar pelo aviso de 1799 que será referido em seguida.

os manuais estrangeiros. O proponente apenas pretendia ser útil ao Reino “se não com produções minhas com Tradução dos melhores originaes”²².

Em 1799, um aviso da secretaria de Estado dos Negócios da Marinha e Domínios Ultramarinos pediu ao corpo docente da Academia Real de Marinha que examinasse a dita tradução²³, de modo a se saber se poderia ser posta à disposição dos alunos nas aulas.

Esta tradução surgia precisamente numa época em que o ministro D. Rodrigo de Sousa Coutinho “estava particularmente empenhado em estabelecer a empresa editorial do Arco do Cego, em Lisboa, que tinha como objetivo promover a tradução e a publicação de obras de natureza científica” (Carolino, 2012, p. 257). O aluno em causa representaria para o ministro a materialização do seu projeto editorial²⁴.

Se a qualidade demonstrada enquanto aluno era inquestionável, já a tradução examinada apresentava alguns problemas:

Quanto á exactão da traducção concordámos todos, em que a traducção se acha defeituosa, como era de esperar de hum principiante; houve porem discordância de pareceres a respeito do grão de imperfeição affimando dous dos Lentes, que os erros sao tão insignificantes que no caso de se mandar imprimir a obra, se podem estes ir corrigindo á medida, que forem sahindo as folhas da imprensa, e asseverando os quatro restantes que a correcção da Obra exige maior trabalho, e cuidado, não só por ser indispensável mudar muitas palavras, mas também alterar períodos inteiros.²⁵

²² Idem.

²³ Saraiva (2011) chamou a atenção para a precocidade desta tradução: é que Araújo Guimarães era aluno da Academia Real de Marinha apenas desde 1 de outubro de 1798! Contudo, a formação que recebera no Brasil, antes de chegar a Portugal, dera-lhe alguma experiência na leitura e tradução de autores estrangeiros: “His early education had a strong influence on his view of life. The classical writers would always be a reference for him: we can see in his texts quotations from Horace, Cicero, Ovid, and others. His excellent preparation in languages makes more understandable his important role later in his life in the translation of mathematics works” (Saraiva, 2011, p. 83).

²⁴ Manuel Ferreira de Araújo Guimarães foi um dos exemplos do apoio que D. Rodrigo de Sousa Coutinho deu aos homens de ciência. Em 1799, Ferreira Guimarães recebeu um prémio por ter sido um dos melhores alunos da Academia Real de Marinha, atribuição decidida pelo ministro. Foi um dos nomes que seguiu com a Corte para o Brasil e lá retomaria o seu lugar de professor na Academia Real dos Guardas Marinhas, lugar esse que havia sido concedido por Sousa Coutinho em 1810, após parecer favorável de Manuel Jacinto Nogueira da Gama, professor da Academia Real de Marinha. A ligação de Araújo Guimarães a Sousa Coutinho conheceria novo episódio do outro lado do Atlântico, pois transitaria para o corpo docente da recém-criada Academia Real Militar do Rio de Janeiro, em fevereiro de 1811. A morte do ministro seria lamentada no poema que o seu protegido escreveu e que intitulou de *Epidicio ao Illustríssimo e Excelentíssimo D. Rodrigo de Sousa Coutinho*, Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1812 (Carolino, 2012).

²⁵ BCM-AH, ARM, caixa 3, pasta 1, doc. 174, 12/4/1799. O aviso da secretaria é de 6/2/1799. A tradução da obra de Lacaille feita por Araújo Guimarães seria publicada em 1800 com o título *Curso elementar e completo de mathematicas puras, ordenado por La Caille, augmentado por Maria e Illustrado por Themveneau, traduzido do francez*.

Chegou aos nossos dias uma compilação manuscrita em dois volumes da autoria de José Joaquim de Vasconcelos²⁶, que reuniu as lições que deu na Aula de Marinha de Goa. Tem por título *Lições de Navegação Para uso dos Educandos do Corpo da Marinha Real de Goa*²⁷ e foi dedicada ao governador D. Frederico Guilherme de Sousa, o homem que o ‘capturara’ aquando da sua passagem por Goa em viagem de tirocínio. No prefácio das *Lições de Navegação* escreveu que se devera ao governador o estabelecimento da aula goesa e que o manuscrito era o resultado da recopilação “das liçoens diárias, que devante hum curso deste género de Estudos, tenho dictado aos discípulos de minha classe. Ella não tem de meu trabalho, mais que hum certo arrançamento, e ordem de demonstrar verdades, já ensinadas por tantos sábios” (Vasconcelos, 1786, vol. I, p. V).

Ao aceder ao pedido do governador, estava apenas a responder ao dever patriótico de ensinar ciência náutica naquela colónia do Oriente, onde havia “falta que experimentão a maior parte dos marítimos deste Paiz, que não conhecendo mais que o nacional idioma, nelle não encontrão livros que lhe forneção de hum modo bem natural os conhecimentos da sciencia do navegador” (Vasconcelos, 1786, vol. I, p. VI).

Da análise feita aos seus apontamentos percebe-se que José Joaquim de Vasconcelos mais não fez do que reunir as principais ideias de autores franceses especialistas no ensino da matemática, uma súpula que explicou ser um modo de contornar as dificuldades em se apoiar em textos portugueses. Tratou-se de um trabalho de síntese para salvaguardar os alunos de um curso matemático que podia ser demasiado extenso e propiciador de deserções nas aulas:

[...] se a doutrina de diferentes Autores Francezes me não franqueasse a escolha das matérias mais úteis e necessárias para formar hum curso das Liçoens elementares de navegação, acomodado ás diferentes circunstâncias do Paiz e outras concorrentes, que não admitem a extensão de hum Curso completo de mathematicas, que, além de depender da combinação de mil circunstâncias diferentes, elle serviria mais de affligr aos principiantes, que de os instruir, e constituir capazes, de bem servirem a sua pátria. (Vasconcelos, 1786, vol. I, pp. VI-VII)

Ao compendiar e sintetizar as ideias de outros autores, levantou algumas falhas identificadas nas obras, entre elas o *Tratado Completo de Navegação* de Francisco

²⁶ José Joaquim de Vasconcelos chegou a Goa, procedente do Reino, no navio *Santo António Polifermo*, no início de 1784. À época era praticante, tendo realizado os exames com aprovação e viagens em número suficiente para ascender na hierarquia do oficialato da Marinha. O governador D. Frederico Guilherme de Sousa, aproveitando a presença daquele praticante em Goa, resolveu deixá-lo na colónia, promoveu-o ao posto de tenente do mar e nomeou-o lente da Aula de Marinha (Carta dirigida a Martinho de Melo e Castro, AHU, CU, caixa 364, doc. 59, 25/3/1784).

²⁷ Dois volumes. AHU, Bibl-manuscritos, D. 26 e 27.

Xavier do Rego “de que huma grande parte de seus volumes he occupada com questoens, e analogias abstractas que não servem, mais que de carregar a memoria dos principiantes” (Vasconcelos, 1786, vol. I, p. VII) e que, por isso, procurou reunir as informações mais úteis para o fim a que se destinavam. Fez ainda um largo elogio ao *Cours de Mathématiques* de Étienne Bézout “sobretudo o seu admirável tratado de navegação tem preenchido em grande parte as minhas vistas, principalmente nas escolhas das matérias contheudas na segunda parte destas liçoens” (Vasconcelos, 1786, vol. I, p. VIII).

O manuscrito fora o fruto de dois anos de docência em Goa, impellido que fora o seu autor pelos avanços que os alunos²⁸ haviam realizado durante esse período:

O primeiro curso, que ocupou o espaço de des meses de estudo effectivo, foi concluído com os últimos exames de huma parte dos discipolos que na presença de huma assemblea publica de homens inteligentes, a que presidia o Illustrissimo e Excelentissimo Governador e Capitão General do Estado sumamente instruído neste, e em todo o género de Sciencias naturais; de que todos os dias da evidentíssimas provas; merecerão geral aceitação pela satisfação, e contentamento com que lhes ouviu a ajustada e natural ordem de suas respostas o que bem fas ver a imediata e justa recompensa, com que os attendeo na promoção de 19 de setembro de 1785, em que entrarão com destinação daqueles que deixarão de os imitar. (Vasconcelos, 1786, vol. I, nota de rodapé das pp. IX-X)

Nas primeiras décadas do século XIX, o ensino da náutica continuaria a existir em Goa mas com dificuldades. A falta de docentes seria colmatada com a ajuda dos melhores alunos que regiam as matérias aos seus pares mas a ausência de livros de matemática e de ciências militares, provocaria um desinteresse generalizado no seio do corpo discente²⁹.

Ainda que sem grande expressão em termos de uma produção científica própria, a verdade é que o início do século XIX trouxe um aumento dos títulos escritos por portugueses e isto apesar de os trabalhos de Bézout continuarem a ser a principal referência para o curso matemático lecionado nas academias.

²⁸ Em 1904, João de Melo Sampaio escreveu uma Breve noticia dos individuos que ficaram aprovados desde 1784 até 1815 na aula de Marinha, organizada em 17 de Maio de 1784 pelo capitão general D. Frederico Guilherme de Souza, onde indicou detalhadamente a identidade e o desempenho escolar dos 118 alunos da Aula de Marinha de Goa que foram aprovados (Costa, 2009).

²⁹ No Mappa da força militar, e dos empregados nas repartições civis do exército, e reformados; existente tudo nesta ilha de Goa, e provincias adjacentes, em 31 de Dezembro de 1829 apenas se contou um guarda marinha empregado; dois primeiros pilotos desempregados; dois segundos pilotos desempregados; um aspirante a piloto empregados e três desempregados. O número de capitães de mar e guerra é de cinco mas todos eles desempregados. Em nota de rodapé se escreveu “os mais desempregados o estão por não haver Empregos acomodados ás suas circunstâncias”. (Soares, 1851, entre as pp. 74 e 75).

No projeto que José Maria Dantas Pereira³⁰ apresentou a 28 de outubro de 1800 para a reorganização da Academia Real dos Guardas Marinhas³¹, o problema dos manuais de estudo aparecia como um ponto a melhorar. Em matéria de aulas, o proponente assumia que o curso matemático de Bézout não satisfazia as necessidades de formação, apesar de não existir, àquela data, qualquer outro compêndio que o conseguisse substituir nas lições. Considerava ser o curso matemático ministrado na Universidade de Coimbra pouco adequado às exigências de um corpo de oficiais do mar:

[...] além de uzado em parte, he também pouco satisfatório, especialmente no calculo: muito luminoso na Mechanica dos sólidos e Fluidos, produziria gentes hábeis neste género, mas não marítimas quanto pode ser em Manobra e Construcção: semelhantemente direi da sua Astronomia pelo que toca á Pilotagem, lembrando ainda quanto he antiquada.³²

Havia, por isso, que se escolher novos compêndios que servissem mais facilmente ao professor nas suas lições e aos alunos, enquanto não existissem manuais escritos pelo punho dos próprios lentes. Dantas Pereira sugeriria alguns títulos, obviamente de autoria estrangeira, nomeadamente francesa e espanhola: Incluía-se obras de Bézout, La Caille, Euclides, Marie, Jorge Juan e de Josef Mendoza y Rios. As obras dos três primeiros autores seriam fáceis de obter, para além de que eram usadas na Faculdade de Matemática de Coimbra; os compêndios da autoria do abade Marie estavam a ser traduzidos e por isso surgiriam nas lições dos alunos; o *Examen marítimo* de D. Jorge Juan (1ª edição de 1771, reimpressão de 1793) e o *Tratado de navegacion* de Josef Mendoza y Rios (1787) podiam ser encomendados a Espanha ou, quando muito, seriam impressos em Lisboa³³.

Mas esta era uma solução de recurso, pois uma das alterações a estabelecer na Academia era a da produção escrita de compêndios e essa deveria ser feita pelos lentes que, melhor do que ninguém, conheciam os pontos das matérias a lecionar com maior importância:

Os professores effectivos das cadeiras, e também os Mestres pelo que lhes pertence, devem incumbir-se da composiçõ de todos os compêndios, sendo particularmente

³⁰ Figura maior do ensino náutico português do século XVIII, o seu nome ficará para sempre associado à atividade das academias de Lisboa. Foi um aluno brilhante da Academia Real de Marinha, tendo assentado como aspirante a guarda marinha a 10 de setembro de 1788 e subido a guarda marinha a 18 de janeiro do ano seguinte. Na Academia Real dos Guardas Marinhas ocupou diferentes papéis: em 1790, para além de surgir como chefe da terceira brigada daquela Companhia, posto atribuído aos alunos que mais se destacavam, seria igualmente nomeado lente de matemática. No ano de 1800 passaria a comandar a Companhia dos Guardas Marinhas.

³¹ BCM-AH, CGM, caixa 116, pasta 1, docs. 19 e 20.

³² Idem, doc. 19.

³³ Idem.

encarregada a cada hum aquella parte que der respeito as suas classes respectivas, e franqueando-se reciprocamente os trabalhos próprios que tiverem deste género.³⁴

Procurava-se, desta forma, aproximar as necessidades dos alunos aos conteúdos escolhidos pelos professores mas também criar uma dinâmica de partilha de informação no seio do corpo docente, obrigados que ficariam a reunir-se e dar a conhecer aos seus pares a sua produção escrita:

[...] se congregarão e comunicarão os Professores a porção que tiverem concluído antes afim de ser discutida por todos [...]. Os Mestres sujeitarão semelhantemente as suas composições á critica, e exame dos Professores”. O secretário da Companhia teria posteriormente a incumbência de passar “em limpo os manuscritos originaes.³⁵

Dantas Pereira foi mesmo ao pormenor de apresentar um plano editorial de cada compêndio: uma primeira parte com um preâmbulo com “as verdades elementares expostas e deduzidas com a maior concisão e rapidez que podesse convir á clareza necessária”³⁶; uma segunda parte, de desenvolvimento, “offerecendo a expansão por assim dizer, theoretica e pratica de cada verdade simplesmente enunciada no texto”³⁷; e uma terceira parte com “reflexões ao Professor ou Mestre que houvesse de ensinar pelo compêndio, formando por isto hum volume separado, e privativo aos mesmos Professor e Mestre”³⁸.

Por decreto de 1 de abril de 1802 se criou na biblioteca na Academia Real dos Guardas Marinhas um *Deposito dos Escriptos* em que constariam obras portuguesas manuscritas e impressas dedicadas à Marinha³⁹:

Tendo consideração a que deve concorrer muito para o aumento, e perfeição da Minha Real Marinha o Estabelecimento de um Deposito dos Escriptos Maritimos dos Authores Portuguezes, os quaes não só pelas suas Doutrinas, mas ainda pelos seus Exemplos são bem capazes de adiantar por uma parte os necessários conhecimentos da Navegação, e por outra parte de promover aquelle espirito de Patriotismo, que os fez tão beneméritos, e recomendáveis á Posteridade. Hei por bem Crear uma Bibliotheca para uso dos Guardas-Marinha da Minha Armada Real, debaixo da inspecção do

³⁴ Idem.

³⁵ Idem.

³⁶ BCM-AH, CGM, caixa 116, pasta 1, doc. 20.

³⁷ Idem.

³⁸ Idem.

³⁹ Nas palavras de Ribeiro (1872), com a criação daquele depósito, a Coroa “Entendia que as doutrinas e noticias fornecidas por esses livros podiam alargar os conhecimentos relativos á navegação; ao passo que os exemplos, por elles subministrados, eram próprios para despertar os nobres sentimentos de amor da pátria, que tornaram os navegantes portuguezes tão beneméritos, tão recommendaveis á posteridade” (t. III, p. 188).

respectivo Commandante, na qual se recolham todos os Escriptos Maritimos, que existirem dos Authores Portuguezes, tanto manuscriptos, como impressos [...].⁴⁰

Para a composição daquele depósito pedia-se a todos os que tivessem em sua posse obras de interesse para a formação de oficiais de Marinha que as vendessem ou doassem à biblioteca. Para a aquisição dos livros recorrer-se-ia ao cofre das multas da Academia.

Dois anos volvidos, a tarefa estava longe de estar cumprida pois, segundo as palavras de Dantas Pereira, “este depozito jaz muito pouco adiantado; e pode receber quazi que instantaneamente, hum aumento considerabilíssimo em mais de hum respeito, sem acrescentar despeza a Real Fazenda”⁴¹. De modo a colmatar a ausência de produção nacional, o *aumento considerabilíssimo* de que falava Dantas Pereira passava por uma solução de recurso: o depósito seria composto por obras existentes no Real Arquivo da Torre do Tombo e copiadas por dois escriturários, sob a orientação do lente de diplomática⁴².

Dantas Pereira sentiu dificuldades para a constituição de uma biblioteca que pudesse servir os interesses da Academia. De acordo com uma encomenda que fez em 1807⁴³, percebe-se a preocupação em dotar a biblioteca de títulos estrangeiros, sobretudo ingleses. A encomenda estava dividida em duas listas: a primeira inventariava um total de 76 títulos, todos em francês, encomendados diretamente a França, e a segunda continha 31 títulos ingleses, encomendados por intermédio da representação portuguesa em Londres⁴⁴.

Dantas Pereira compreendeu a importância da existência de uma biblioteca que pudesse servir de suporte aos estudos na Academia, mas não só, pois em 1807 estendeu o acesso a todo o corpo da Armada:

A Bibliotheca da Companhia dos Guardas Marinhas, posto que não seja das mais amplas, pode todavia servir de grande socorro a officiaes de marinha tão pobres de meios para comprar certos livros, quão ricos de desejos de os possuir, e de se instruir com a sua lição.

Nestes termos, vendo aliás que os mesmos empregados na Companhia podem, sem maior incommodo fornecer este ou aquelle livro, ao official que queira aproveitar-se dele, no recinto da Bibliotheca e no tempo da actividade do serviço; lembra-me

⁴⁰ Decreto que cria uma biblioteca para uso dos guardas-marinhas, ANTT, Leis do Reino, série preta, 2233, vol. 7, 1/4/1802.

⁴¹ BCM-AH, CGM, caixa 116, pasta 2, doc. 243, 12/7/1804.

⁴² ANTT, Arquivo, Avisos e Ordens, aviso de 16/7/1804, mç. 6, nº 27).

⁴³ BCM-AH, CGM, caixa 117, pasta 1, doc. 154.

⁴⁴ A intenção de compra de livros ingleses surgiu num documento de 16 de setembro de 1806. BCM-AH, CGM, caixa 116, pasta 3, doc. 75.

propor que a mesma Bibliotheca seja franqueada a todo o corpo da Armada Real desde as nove da manhã até á huma hora da tarde no Outono e Inverno; e desde as oito até o meio dia no resto do anno.⁴⁵

Na biblioteca da academia portuense, a ausência de manuais portugueses foi igualmente notória. De acordo com o *Inventário dos Livros Existentes na Bibliotheca da Academia Real da Marinha e Comércio da Cidade do Porto*⁴⁶, datado de 1830, existiam 391 livros inventariados por ordem alfabética e 55 títulos que serviam de apoio às aulas de matemática. Dos 391 livros existentes na biblioteca, apenas um era de autoria de um matemático português, no caso, *Memoires sur l’Astronomie Pratique* de José Monteiro da Rocha⁴⁷. Quanto aos 55 títulos de livros avulsos, destacava-se a presença das obras de Bézout na língua original e vertidas para português⁴⁸, para além de seis exemplares das *Noções de Manobra de Navios* da autoria de Manuel do Espírito Santo Limpo⁴⁹.

4. Notas finais

A cristalização da produção científica portuguesa para aproveitamento das aulas das academias conheceria o início do fim em 1817. Nesse ano, Francisco Vilela Barbosa proporia a substituição dos trabalhos de Bézout, referência obrigatória para o curso matemático da Academia Real de Marinha, pelos seus *Elementos de Geometria*, publicados em 1815. A edição da autoria daquele lente fora feita a expensas próprias, sendo sua intenção servir com conhecimentos atualizados os seus alunos “e porque julga conveniente ao serviço de Vossa Magestade que na Academia Real da Marinha se substitua os ditos Elementos aos de Bezout (reconhecidamente defeituosos), pelos quaes alli se ensina a geometria”⁵⁰.

A este pedido seguiu-se a apreciação feita pelos seus pares na Academia, a 25 de janeiro de 1817. Nela se punha dúvidas sobre a parte introdutória do trabalho em escrutínio, considerada muito extensa e algo complexa nas suas explicações, motivos que podiam dificultar a sua compreensão junto dos alunos. Apesar de ter sido tomado como um “grande trabalho, e merecimento, pois na verdade seu Author conseguiu vencer as dificuldades e combinar o methodo dos Modernos

⁴⁵ BCM-AH, CGM, caixa 117, pasta 1, doc. 147, 30/6/1807.

⁴⁶ O inventário encontra-se no Arquivo da Real Companhia Velha (caixa A.002, A.G. 8) que não consultámos. Seguimos de perto as informações recolhidas e disponibilizadas por Pinto (2011, pp. 30, 40-41).

⁴⁷ Pinto (2011) referiu, com propriedade, a este propósito, ser estranho não existirem na biblioteca obras de Pedro Nunes e de José Anastácio da Cunha (p. 30).

⁴⁸ São no total 22 referências: *Tratado de Navegação* (2), *Curso de Mathematicas* (3), *Elementos d’Algebra* (7), *Geometria* (4), *Trigonometria* (2) e *Arithmetica* (2). Ver Pinto (2011, anexo E, p. 41)

⁴⁹ Existiam ainda: *Tables de Callet* (3), *Ephemerides Astronomicas desde o anno de 1804 até 1829* (20), *Ciceronis Opera* (1), *Philosofie* (1) e *Logica* de Gennensi (2). Ver Pinto (2011, anexo E, p. 41).

⁵⁰ BCM-AH, ARM, Lentas, caixa 5-1, doc. 498, s.d.

com o rigor dos antigos geómetras”⁵¹, os lentes não arriscariam a introdução do novo compêndio sob pena de prejudicar o aproveitamento nas aulas.

Os *Elementos de Geometria* de Francisco Vilela Barbosa conheceriam quatro edições (1815, 1818, 1841 e 1848), o que mostra a ampla divulgação que teve, sendo que a segunda edição, de 1818, na sequência dos problemas e dúvidas levantados pelo parecer dos membros da Academia Real de Marinha, deveria conter já as correções necessárias para a desejada substituição da obra de Bézout.

Não obstante as críticas feitas à inadequação dos conteúdos dos trabalhos de Bézout e o aparecimento de obras escritas por professores⁵², a verdade é que a produção escrita deste matemático francês continuou a ser a principal referência nas aulas da Academia Real de Marinha, até à sua extinção em 1837. Como mostrou Martins (2012), nas décadas de 20 e de 30, as preocupações dos professores centraram-se quer na reformulação dos conteúdos dos manuais⁵³ quer na alteração dos planos de estudo do Curso Matemático da Academia Real de Marinha. Este último ponto não era, à época, novidade. Desde o início do século XIX que a possibilidade de se alterar os planos de estudos das duas academias de Lisboa fora posta em cima da mesa.

Fontes e referências bibliográficas

Fontes

I – Manuscritos

- **Arquivo Histórico Ultramarino (AHU)**
Conselho Ultramarino (CU), caixa 364
Vasconcelos, J. J. (1786). *Lições de navegação para uso dos educandos do Corpo da Marinha Real de Goa* (2 vols.), Bibl-manuscritos, D. 26 e 27.
- **Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT)**

⁵¹ BCM-AH, ARM, Lentes, caixa 5-1, doc. 499, 25/1/1817.

⁵² Com efeito, nas primeiras décadas do século XIX foram publicados alguns trabalhos com autoria de professores da Academia Real de Marinha: em 1808, Mateus Valente do Couto publicou *Breve tratado de trigonometria spherica*, obra que teria reedições em 1819 e 1825, com alteração do título (*Tratado de trigonometria rectilínea e de trigonometria spherica*); José Cordeiro Feio, lente proprietário da cadeira do 3.º ano, publicou *Trigonometria rectilínea e spherica* (1825) e *Elementos de Arithmetica* (1828); Rodrigo Ferreira da Costa, lente substituto, publicou *Arithmetica e Algebra, tratadas promiscuamente em recíproca dependencia* (1825) e *Geometria elementar e trigonometria rectilínea* (1835); Albino de Figueiredo e Almeida, lente substituto, publicou *Elementos de Arithmetica com os principios de algebra até ás equações de segundo gráo* (1828); em 1817, Vilela Barbosa publicou um aditamento à sua obra *Elementos de Geometria*, com o título *Breve tratado de geometria spherica*.

⁵³ Em 1825, Albino de Figueiredo e Almeida, propôs a substituição dos trabalhos de Bézout. Esta tomada de posição pedagógica continuou a preocupar o corpo docente da instituição, pois, nos anos de 1834 e 1835 surgiram vozes a defender a melhoria dos manuais de estudo (Martins, 2012, pp. 27-38).

Arquivo, Avisos e Ordens, maço 6, nº 27.

Leis do Reino, série preta, 2233, vol. 7

- **Biblioteca Central de Marinha – Arquivo Histórico (BCM-AH)**
Academia Real de Marinha (ARM)– Lentes, caixa 5-1.
Companhia dos Guardas Marinhas (CGM), caixas 115, 116 e 117.
- **Biblioteca Nacional de Portugal (BNP)**
Reservados, cód. 6473

II – Impressos

Estatutos da Universidade de Coimbra compilados debaixo da immediata e suprema inspecção de El Rei D. José I (1772) (Livro III, segunda parte do curso *Mathematico*). Lisboa: na Regia Officina Typografica.

Silva, A. D. (1828). *Collecção da legislação portugueza desde a última compilação das ordenações. Legislação de 1775 a 1790*. Lisboa: na Typografia Maigrense. Retirado de <http://iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/>

Referências bibliográficas

- Alfonsi, L. (2010). Un successeur de Bouguer: Étienne Bézout (1730-1783) commissaire et expert pour la marine. *Revue d'Histoire des Sciences*, 63(1), 161-187. Retirado de http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/44/40/48/PDF/alfonsi-article_marine_V2.pdf
- Baldini, U. (2004). The teaching of mathematics in the jesuit colleges of Portugal, from 1640 to Pombal. In L. Saraiva & H. Leitão (dir.), *The practice of mathematics in Portugal (papers from the international meeting held at Óbidos, 16-18 November 2000)* (pp. 293-465). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brigola, J. C. (1990). *Ciência e política. Do pombalismo ao liberalismo: Francisco Simões Margiochi* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Canas, A. C. (2012). Ensino e prática da pilotagem. In J. M. Malhão Pereira (coord.), *Navios, marinheiros e arte de navegar, 1669-1823* (pp. 605-635). Lisboa: Academia de Marinha.
- Carolino, L. M. (2012). Manoel Ferreira de Araújo Guimarães, a Academia Real Militar do Rio de Janeiro e a definição de um género científico no Brasil em inícios do século XIX. *Revista Brasileira de História*, 32 (64), 251-278. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v32n64/14.pdf>
- Costa, A. R. (2009). *A marinha de Goa e outros ensaios náuticos*. Lisboa: Edições Culturais da Marinha.
- Domingues, F. C. (1994). *Ilustração e catolicismo: Teodoro de Almeida*. Lisboa: Edições Colibri.

- Figueiredo, F. B. (2011). *José Monteiro da Rocha e a actividade científica da 'Faculdade de Mathematica' e do 'Real Observatório da Universidade de Coimbra: 1772-1820* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra, Coimbra. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/17927>
- Freire, F. C. (1872). *Memoria histórica da faculdade de matemática nos cem anos decorridos desde a reforma da universidade em 1772 até o presente*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Martins, A. P. (2012). *Daniel Augusto da Silva e o cálculo actuarial* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – secção autónoma de História e Filosofia das Ciências, Lisboa (cap. I – Formação nas escolas da Marinha: de 1779 a 1864). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/8650>
- Mota, A. T. (1969). *Os regimentos do cosmógrafo-mor de 1559 e 1592 e as origens do ensino náutico em Portugal*. Separata das Memórias da Academia das Ciências de Lisboa - Classe de Ciências (t. 13). Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Pinto, H. (2011). A Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto (1803-1837). *Revista Brasileira de História da Matemática*, 11(21) (abril/setembro), 13-43. Retirado de <http://www.rbhm.org.br/vo11-no21.html>
- Ribeiro, J. S. (1871-1914; 1872, t. III). *Historia dos estabelecimentos científicos, litterarios e artisticos de Portugal nos successivos reinados da Monarchia* (19 vols.). Lisboa: Academia Real das Ciências. Retirado de <http://purl.pt/173/>
- Saraiva, L. (2011). Manoel Ferreira de Araújo Guimarães (1777-1838): from the Navy Royal Academy to the Royal Military Academy of Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de História da Matemática*, 11,(21) (abril/setembro), 77-106. Retirado de <http://www.rbhm.org.br/vo11-no21.html>
- Soares, J. P. C. (1851). *Bosquejo das possessões portuguezas no Oriente ou resumo de algumas derrotas da Índia e da China*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Tavares, M. M. (1997). *A formação técnico-profissional moderna em Portugal no período da monarquia* (Tese de doutoramento não publicada) (vol. 1). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Telo, A. J. (2011). O dia em que o Atlântico mudou. In J. A. Fonseca & L. C. Soares (eds.), *Bicentenário da partida da família real para o Brasil, 1807-2007* (pp. 149-169). Lisboa: Academia de Marinha.

Língua Portuguesa e Identidade Amazônica

SILVIA HELENA BENCHIMOL BARROS¹

Universidades de Aveiro e Nova de Lisboa

Universidade Federal do Pará

Introdução

Afirmar que o Brasil é um país de dimensões continentais é como *chover no molhado*. O que, de fato, isto traz de informação consistente ao nosso interesse na pesquisa linguística?

Geograficamente, o Brasil é um espaço de proporções gigantescas quando comparado a outras nações, como as europeias, por exemplo. Os seus 8.515.767,049 km² o situam, no ranking mundial, como o quinto maior país do planeta em extensão territorial, superado apenas pela Rússia, Canadá, China e Estados Unidos. E o que isto nos revela em relação à língua portuguesa falada no Brasil ?

Seus aproximados cento e noventa milhões de habitantes (IBGE², 2010), intensamente miscigenados, encontram-se distribuídos pelos seus vinte e seis Estados e um Distrito Federal politicamente definidos em cinco regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste. Além disso, o Brasil apresenta um complexo conjunto de paisagens e ecologias que o IBGE classifica em nove diferentes biomas: Caatinga, Campos, Cerrado, Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Mata de Araucária, Mata de Cocais, Pantanal, Zonas Litorâneas. E o que isto

¹ Prof. Assistente na Universidade Federal do Pará. Doutoranda em Tradução e Terminologia nas UA e UNL

² Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acedido em 21/10/2014

acrescenta ao cenário linguístico em termos da construção identitária que se dá por meio do uso da língua por esta imensa população?

A partir desta condução de pensamentos, e acercados de algumas informações, cabe esclarecer que nosso objetivo no presente estudo não é estatístico, econômico ou ecológico, tampouco tem foco político. Nos importa frisar que os números e descrições apresentados são meros referenciais para a compreensão do panorama em que se inserem as nossas reflexões sobre o interesse pivotal e motivador do presente artigo – a identidade linguística que se constrói, atrelada aos diversos fatores históricos, contextuais (inclusive políticos e geográficos) e culturais que caracterizam a vida de um grupo de falantes.

As influências recebidas de distintas etnias, culturas, línguas se evidenciaram ao longo da história do país cuja tônica da diversidade sempre foi a marca maior da “identidade nacional”. Temos, de fato, alguns Brasis distintos nos seus aspectos políticos e econômicos e para além destes parâmetros, destacamos a diversidade do dançar, do comer, do vestir, do viver e do falar, que singularizam-se e igualmente matizam-se de tal forma nas populações espalhadas pelas extensas regiões que nos levam a indagar, finalmente, sobre nossa ‘brasilidade’, sobre qual identidade temos, que língua falamos, que cultura partilhamos.

É com este quadro sucinto e bastante generalizado de informações e questionamentos, que passamos a tentar responder algumas das questões postas e que metodologicamente decidimos por abordar a partir da própria expressão da linguagem escrita, no contexto discursivo peculiar, amazônica.

A formação de comunidades de utilizadores da língua portuguesa

Reconhecemos a linguagem como um componente constitutivo do sujeito e de sua identidade, conforme afirma Rickes (2002, p. 66). Entendemos que a identidade deste sujeito é fluida e em constante construção. Partilhamos da aceção de que o processo dinâmico de construção e desconstrução não se dá pura e simplesmente como resultado do processo de aprendizagem, mas por ação de suas memórias, relações sociais, vivências culturais e ideológicas. Este sujeito, que se constrói e reconstrói sucessivamente, transparece nas suas ações comunicativas, sendo a escrita um destes canais de expressão da linguagem em que ele – sujeito criador e enunciador – atua de forma criativa, entretanto, condicionada pelo contexto.

Atribuímos, assim, a condição de “fatores que propiciam a formação de comunidades de utilizadores e recriadores da língua portuguesa com características acentuadamente distintas” às grandes dimensões do Brasil e ao mosaico de características e influências culturais evidenciadas durante os períodos históricos coloniais e pós-coloniais.

Cabe pontuar que durante o período colonial, a língua portuguesa herdada, por si só, não dava conta de expressar a realidade cultural e ecológica da região Amazônica. A hegemonia da língua portuguesa em nossos dias ainda é marcada pela coexistência dela com cerca de uma centena de línguas indígenas e o uso desta língua para retratar o cenário e culturas locais é alvo de interessantes estudos no âmbito da Linguística, da Literatura interfaceada com a Antropologia, da Imagologia (Beller e Leerssen, 2007) e da Estética (Vázquez, 1999).

É igualmente digna de observação e do pensar científico, a complexidade que está atrelada ao compartilhamento de uma “mesma” língua em diferentes ambientes de uso e à memória cultural (Assmann, 1988). A respeito deste fator “complicador”, Neves afirma (2008) que

O primeiro complicador que surge no exame do compartilhamento de língua e na consideração da identidade linguística é exatamente a distinção de espaços, que, com a distinção de terras e ares, carrega a distinção de histórias e de culturas. Não é diferente com a lusofonia [...]

A propósito destas proposições, a discussão sobre a existência de uma língua brasileira polemiza e divide opiniões nas discussões acadêmicas em que são aludidos o tempo-espaço da língua portuguesa falada no Brasil e seu distanciamento daquela falada em Portugal e em outros espaços lusófonos. Entretanto, e embora estas concepções tangenciem nosso objetivo, as tratamos aqui de forma panorâmica e subsidiária por razões de estreitamento do foco.

Além do espaço geograficamente definido e suas influências, os espaços simbólico e político também exercem seu impacto sobre o ato enunciativo, na medida em que compõem o contexto de cultura e condicionam escolhas por parte de quem usa a língua.

Fiorin (2006 citado por Neves, 2008) refere-se

ao espaço simbólico e político, que se investe de valor “performativo”, de orientação de comportamento social. ‘Espaço enunciativo da diversidade, das diferentes feições que o Português foi assumindo nos diferentes países em que é falado.

Outra fonte de dados que respalda nosso entendimento sobre o mosaico de línguas coexistentes no Brasil e que irremediavelmente afetam as variações do uso da língua (oficial) portuguesa, encontra-se no levantamento apresentado pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)³ com referência às línguas faladas pelas comunidades linguísticas brasileiras e que menciona:

3 DECRETO Nº 7.387, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2010.

BRASIL- Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, disponível em

Estas línguas são constitutivas da história e da cultura do Brasil e devem ser entendidas como referências culturais da nação, tal qual ocorre com outros bens de natureza material ou imaterial. As línguas faladas no Brasil são classificadas em cinco categorias histórico-sociológicas, de acordo com sua origem histórica e cultural e sua natureza semiótica. Podem ser:

- Indígenas
- de comunidades Afro-Brasileiras
- de Imigração
- de Sinais
- Crioulas
- Língua Portuguesa e suas variações dialetais

Esta multiplicidade de categorias histórico-sociológicas nos reforçam as bases para a reflexão sobre o uso da língua no contexto de produção do texto alvo deste estudo, em língua portuguesa e com as suas características ímpares de esteticidade e especificidades lexicais marcadas por empréstimos das línguas indígenas.

Nossa intenção, neste artigo, é utilizarmos a metalinguagem de uma metodologia descritiva da atividade de linguagem, oferecida pela Linguística Sistemico Funcional desenvolvida por Halliday (1973, 2004), para identificar aspectos linguísticos revelados pelos contextos de cultura e situação.

Os contextos de Cultura e de Situação

Diz Gouveia (2009) que a Linguística Sistemico Funcional (LSF) ocupa-se com o motivo e forma pelos quais a língua varia em função de quem fala - dos grupos de falantes e de seus contextos de uso. Consideramos que a LSF oferece mecanismos úteis para a análise do discurso e para subsidiar a reflexão sobre a construção dos sentidos por parte de quem produz - enuncia (escreve ou fala) e quem recebe - coenuncia e igualmente ressignifica (lê ou escuta).

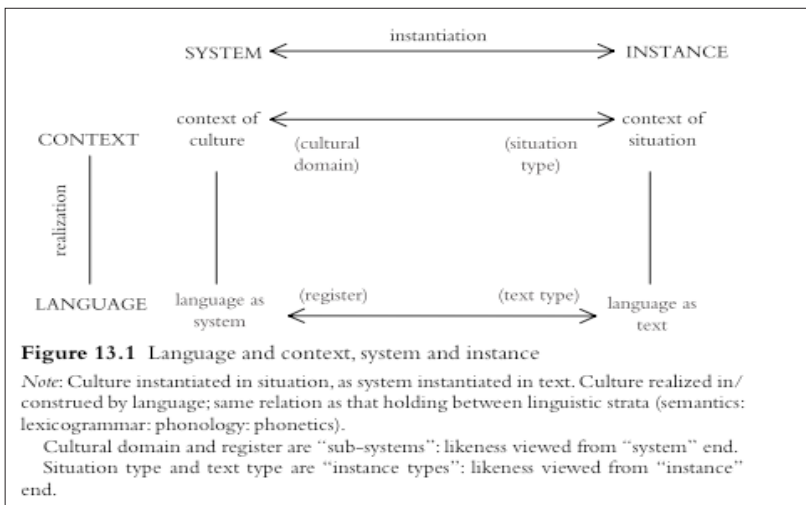
Esta construção de sentidos que ocorre ao nível de seus agentes enunciator e coenunciador dá-se interna e também externamente ao texto - extra e intra linguisticamente. Quem, de onde, quando, como e para quem enuncia são componentes decisivos para a produção de sentidos em ambas perspectivas - enunciação/coenunciação. É neste sentido, que identidade e realidade cultural emergem das escolhas léxico-gramaticais e do conjunto de noções abstratas e pré-enunciativas (Campos, 1994) do enunciator revelando-o ou indiciando-o. Os aspectos extralinguísticos que situam-se, portanto, ao nível do contexto em que este - o texto - se insere, dão conta do *registo ou contexto de situação* e são caracterizados pelas dimensões: campo, relações e modo. Hatim e Mason (1990) referem-se ao registo de um texto como parte essencial do processamento do

discurso, o qual envolve o leitor na reconstrução do contexto através de uma análise do que aconteceu (campo), de quem participou (relações), e de qual meio foi utilizado para a transmissão da mensagem (modo).

Ainda na dimensão extratextual, em um nível mais abrangente das ideias e sentidos concebidos no texto, está o que Halliday e Hasan (1989) referem como *contexto de cultura*. O contexto de cultura abrange o domínio onde encontram-se todas as possibilidades de comportamentos disponíveis ao indivíduo como ser social, incluindo-se as suas opções lexicais e discursivas quando enuncia. Afirma o autor que

A situation, as we are envisaging it, is simply an instance of culture; or, to put it the other way round, a culture is the potential behind all the different types of situation that occur. We can perhaps use an analogy from the physical world; the difference between “culture” and “situation” is rather like that between the “climate” and the “weather”. Climate and weather are not two different things; they are the same thing, which we call weather when we are looking at it close up, and climate when we are looking at it from a distance. (1991[2007], p. 276)

A figura abaixo nos remete aos pontos norteadores das reflexões sobre o corpus. A cultura encontra-se instanciada na situação, enquanto o sistema encontra-se instanciado no texto.



Fonte: Halliday (1991, p. 275) The notion of Context in Language Education
Language and Context System and Instance

O Corpus de análise

Selecionamos a seguir alguns excertos do texto: *Cultura Amazônica, produtora de conhecimento em uma ressonância lusofonia* (Paes-Loureiro, 2014) para tecer breves análises referentes ao gênero discursivo e as características impressas no texto, as escolhas lexicais do enunciador na perspectiva do registo e suas dimensões.

- A caracterização geral do corpus

| | |
|---------------------|---|
| Quem escreve ? | Paes-Loureiro, J.J escritor, poeta teatrólogo e professor universitário brasileiro. Professor de Estética, História da Arte e Cultura Amazônica, na Universidade Federal do Pará. |
| O que escreve ? | Texto em prosa, que fala poeticamente de aspectos científicos relacionados à estética da Amazônia, suas encantarias e a relação do caboclo com tais elementos do imaginário. |
| Quando escreve ? | Texto original foi criado, em outubro de 2013. |
| Por que escreve ? | O texto é o resumo estendido de um trabalho produzido para apresentação em evento científico: o IV Congresso Internacional em Estudos Culturais – Colonialismos, Pós-colonialismos e Lusofonias em Aveiro – Portugal. |
| Para quem escreve ? | Os receptores do texto são especialistas inseridos em dada comunidade científica, neste caso, estudiosos envolvidos com Línguas, Cultura e História da Língua Portuguesa. |
| Como escreve ? | O autor utiliza-se de um estilo poético, descrições, adjetivações, e criação de imagens da cultura e ambiência local, vocábulos típicos; empréstimos, metáforas; ênfase nas expressões imagéticas. |

Benchimol-Barros, S.H; Fernandes, C.S (2014) Análise de atividade tradutória: imagens amazônicas na perspectiva da Teoria Enunciativa de Antoine Culioli. Bucareste: Universidade de Bucareste- Romênia.

- Excertos

Excerto 1

[A cultura amazônica talvez represente, neste início de século, uma das mais raras permanências dessa atmosfera espiritual em que o estético, resultante de[a]

uma singular relação entre o homem e a natureza se reflete e ilumina miticamente [n]a cultura. Cultura que continuará a ser uma luz aurática brilhando, e que persistirá enquanto as chamas das queimadas nas florestas, a poluição dos rios e a mudança das relações dos homens entre si, não destruírem, irremediavelmente o “locus” que possibilita essa atitude poético-estetizante ainda presente nas vastidões das terras-do-sem-fim amazônico.]

Excerto 2

[Revelando afetividade cósmica, o homem promove a conversão estetizante da realidade em signos, através dos labores do dia-a-dia, do diálogo com as marés, do companheirismo com as estrelas, da solidariedade dos ventos que impulsionam as velas, da paciente amizade dos rios. É como se aquele mundo fosse uma só cosmogonia, uma imensa e verde cosmo-alegoria. Um mundo único real-imaginário. Nele foi sendo constituído uma poética do imaginário, cujo alcance intervém na complexidade das relações sociais.]

Excerto 3

[Mergulho na profundidade das coisas por via das aparências, esse é o modo da percepção, do reconhecimento e da criação pelo veio do imaginário estético-poetizante da cultura amazônica. Modo singular de criação e recriação da vida cultural que se foi desenvolvendo emoldurado por essa espécie de sfumato que se instaura como uma zona indistinta entre o real e o surreal. “Sfumato”, que na pintura e na teoria de Leonardo Da Vinci, é o contorno esfumado e difuso da figura para poetizar sua relação com o todo. Como elemento que estabelece uma divisão imprecisa e sem delimitações, à semelhança do que ocorre no encontro das águas de cores diferentes, de certos rios amazônicos, como as águas cremes do Amazonas com as águas negras do rio Negro]

Excerto 4

[Entre o rio e a floresta é preciso saber ver para efetivamente ver. Um olhar sustentado pela pertença à emoção da terra, com a sensibilidade disponível ao raro, com a alma posta no olhar. A transfiguração do olhar acontece no momento em que se percebe a diversidade verde do verde; o corpo de baile dos açaizeiros; a volúpia dos pássaros revoando; a vaga ela perdida no olhar do canoeiro; a moça na janela como a solitária imagem de uma espera; a igrarité balançando nas ondas entre as estrelas; a dupla realidade da beira do rio refletida nas águas, como cartas de um baralho de sortilégios.]

- Um olhar sobre gênero e contexto de cultura

A caracterização geral do corpus fornece indícios de uma situação de produção que tem impactos nos sentidos do texto. Quem enuncia é um cientista, embora o gênero que utilize tenha características híbridas.

Marcuschi (2003) afirma a impossibilidade da comunicação verbal sem o uso de um gênero textual, pois o texto se materializa sob um gênero específico, entretanto, as múltiplas características do texto em questão remetem à reflexão a respeito de uma adequada categorização de seu gênero, já que percebem-se nele: um propósito comunicativo científico, que é denotado a partir do título ‘Cultura Amazônica produtora de conhecimento [...]’ e de momentos nítidos de argumentação científica ao longo de seu desenvolvimento. Encontram-se também, outras características do discurso científico como: o enunciador que utiliza a forma temporal no presente e o sujeito-enunciador do discurso que assume, em geral, a posição de observador distanciado que analisa o objeto observado, conforme caracterização feita por Coracini (1991).

No entanto, no nível intralinguístico, as escolhas léxico-gramaticais que funcionam como recursos de identificação das mais diversas dimensões do texto, apontam para uma natureza poética – com a valorização do sentimento e da subjetividade.

Ressalte-se, que estas observações não trazem implícita nossa afirmação de que o discurso científico não contém, em certo grau, a subjetividade inerente à condição humana e à experiência intersubjetiva que o texto proporciona. A retórica de um texto científico pode dar ênfase ao que convém ao pesquisador, trazer ou desviar a atenção do seu leitor para aspectos de sua pesquisa de forma intencional, por razões diversas. Tampouco asseveramos que as características do texto em prosa ou poesia sejam absolutamente rígidas. Entretanto, o que se observa no corpus de análise é um acentuado relevo à percepção do autor sobre o objeto imaterial em que se centra, por meio de suas escolhas lexicais e sintáticas e que refletem sua identidade, suas vivências e uma identidade construída.

No excerto 1, podem ser percebidas algumas características do gênero discursivo científico, como o caso da relação ‘causa – efeito’ do discurso de natureza científica expressa no enunciado [*Cultura que **continuará a ser** uma luz aurática brilhando, e que persistirá **enquanto** as chamas das queimadas nas florestas, a poluição dos rios e a mudança das relações dos homens entre si, não destruírem, irremediavelmente o ‘locus’*].

Os grifos (de minha autoria) nos excertos 1, 2 e 3 pretendem evidenciar o propósito comunicativo do discurso científico e exercitar a compreensão sobre as possibilidades existentes entre as formas de se expressar e os objetivos da comunicação que nem sempre são compatíveis com o gênero em questão. São

observados os empregos de imagens que mais comumente evidenciam-se no discurso poético, como observaremos.

Coracini (1991), afirma que o discurso científico materializa-se a partir das condições prévias de produção, definidas pelas imagens pressupostas pelo autor do texto em relação ao seu interlocutor e vice-versa e pela intenção do ato que ele, autor, visa praticar para a obtenção de um certo resultado. Coracini entende o discurso científico como altamente argumentativo, na medida em que procura envolver e engajar o seu receptor, demonstrando a validade de sua pesquisa. Diz a autora que o discurso científico é produzido para um leitor situável no tempo e no espaço, um grupo de especialistas da área, conhecedor dos métodos de pesquisa normalmente utilizados na área, além de interessados na pesquisa a ser relatada (Coracini, 1991).

Apesar do claro propósito desta ação social comunicativa, não se verifica uma *generic structure potential* – GSP (Halliday and Hasan, 1989) integralmente compatível ao texto científico que nos permita, por exemplo, a localização de informações a partir das subdivisões peculiares. Não obstante, os elementos característicos do gênero poético se fazem presente em imagens, hiperbólicas como: [*uma luz aurática brilhando*]; [*nas vastidões das terras-do-sem-fim amazônico*] no excerto 1; e nos efeitos de personificação e humanização de elementos da natureza observados nos trechos dos excertos 2 e 4: [*da solidariedade dos ventos*]; [*paciente amizade dos rios*]; [*corpo de baile dos açaizeiros*] ou ainda em expressões sensoriais, sinestésicas e antitéticas como: [*com a alma posta no olhar*] o [*diversidade verde do verde*] no excerto 4. Apesar das evidências dos recursos léxico-gramaticais escolhidos pelo autor e que colocam em relevo a estética da poesia e a profunda sensibilidade nas descrições, não são observadas rimas, versos ou estrofes.

- Um olhar sobre registo e o contexto de situação

As ideias do autor são expostas de forma lógica e organizada (metafunção ideacional) com o objetivo de apresentar não apenas o **tema**, mas também a nova informação - o **rema** – que, neste caso, corresponde à visão de mundo do caboclo, nativo da floresta. Este caboclo, através de seu imaginário, cria e interage de forma realística com o fruto de sua própria elaboração fantasiosa e nesta relação que envolve homem – natureza – imaginário, florescem as questões estéticas e os processos de transfigurações. Embora não o *texto*, e sim a *oração*, seja a unidade de descrição da gramática (Gouveia, 2009), ao elegermos a LSF como modelo teórico de análise, atribuímos este mesmo olhar, ao texto como unidade. Assim, *tema* e *rema* são as mensagens deste sistema sincronizado de

orações que se revelam no texto, por meio da metafunção textual. Segundo as dimensões delineadas por (Eggins and Martin, 1997) para a caracterização do registo, percebemos que em relação ao **campo** (*field*), o assunto do texto é matéria científica, a consciência do autor quanto ao seu objetivo comunicativo é clara, visível e a linguagem é institucionalizada (HASAN, 1996). A ação social é qualificada e situada em tempo e espaço (Le Page, 1980).

Em relação à dimensão das **relações** (*tenor*). Observa-se que a interação entre os interlocutores é identificada por um especialista que escreve para outros especialistas que partilham de interesses investigativos semelhantes. Neste ambiente de partilha, observam-se relações de simetria e assimetria. A simetria dá-se ao nível da proximidade (acadêmica) e dos interesses investigativos. Concomitantemente, a assimetria revela-se pelo distanciamento entre interlocutores, justificado no espaço simbólico e repertórios culturais além do afastamento de noções pré enunciativas relacionadas à memória e identidade cultural do enunciadador.

Considerando-se a dimensão **modo** (*mode*), observa-se que a linguagem escrita utilizada pelo autor do texto se reveste de beleza estética para realizar o seu papel de comunicar sobre a realidade do caboclo da Amazônia. Ele, o nativo da floresta, cria em seu imaginário as “encantarias” e as transfigura para tornarem-se parte de sua realidade. Isto é, a função do texto é transmitir informação sobre como a cultura de um lugar pode produzir conhecimento estético a partir do olhar investigativo. Ele, o texto, inscreve-se estatutariamente nos territórios do literário e do científico, de natureza “permanente” posto que é objeto de publicação.

A componente verbal manifesta-se como único recurso semiótico já que não são apresentadas, no texto, imagens, gráficos ou outra forma de expressão e organiza-se retoricamente de forma a descrever, envolver, expor e validar os conhecimentos do autor. A utilização de termos peculiares do universo amazônico sugere a necessidade de uma busca por compartilhamento da realidade cultural do enunciadador através da pesquisa. Esta parece ser uma intenção do autor, marcada em sua produção.

Considerações Finais

A identidade é fluida e está em constante construção. O sujeito que se constitui, transparece nas suas ações comunicativas, sendo a escrita um destes canais semióticos da linguagem. Ao significar, o sujeito se significa e se localiza no tempo e no espaço. Desta forma, uma mesma língua – Portuguesa – pode revestir-se de sentidos ricamente diversos nos contextos onde se instancia. Partilhar a mesma

língua não é usá-la de forma idêntica. Afirma Mey (1998, p. 81), “língua é o que nós, os usuários, fazemos no contexto das nossas possibilidades sociais”.

O corpus analisado aponta para o fato de as escolhas léxico-gramaticais do autor, estarem relacionadas à sua identidade sociocultural e condicionadas à situação concreta de produção – o contexto de situação.

O modelo teórico-metodológico da Linguística Sistêmico Funcional, privilegiando os contextos de cultura e situação, auxilia a reflexão sobre como a atividade de linguagem serve aos seus propósitos comunicativos permitindo que o texto seja examinado em substratos que vão para além de sua materialidade. Permite que a instanciação do sistema que nele se revela, indique aspectos que extrapolam as fronteiras linguísticas e propiciem um olhar mais amplo sobre as possibilidades que uma língua encerra sobre as influências que impactam histórica, social e politicamente a sua constituição e seu uso.

Referências bibliográficas

- Assmann, J. (1988). Collective Memory and Cultural identity. In Assmann, Jan & Hölscher, Tonio, *Kultur und Gedächtnis* (pp.9-19). Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Beller, M. & Leerssen J. (eds.) (2007). *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Campos, M. H. Costa (1994). *Abordagem semântico-enunciativa de alguns problemas gramaticais*. Ed Universidade Católica Portuguesa – Dep. de Letras.
- Coracini, M.J.R.F (1991). Análise do Discurso: em busca de uma metodologia. *Delta*, 7 (1), 333-355, São Paulo.
- Eggs, S.; Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse (pp. 230-256). In T. A. van Dijk (ed.), *Discourse as Structure and Process*. London: Sage.
- Gouveia, C. (2009). Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *matraga*, 16 (24). Rio de Janeiro jan./jun.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1980). Text and context : aspects of language in a social-semiotic perspective. *Sophia Linguistica : working papers in linguistics*, 6, 4-91.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London e New York: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1991). The notion of ‘Context’ in language in Education. In Thao Le & Mike McCausland (Eds.), *Language Education:*

- Interaction & Development*. Proceedings of the International Conference Held in Ho Chi Minh City, Vietnam, 30 March – 1 April, 1991. Published by University of Tasmania at Launceston. Disponível em: <http://annabellelukin.edublogs.org/files/2013/08/Halliday-1991-Context-in-language-education-yc7ta4.pdf>. Acedido em 04/09/2014.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language Language Language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press.
- Hasan, R. (1996). *Ways of Saying: Ways of Meaning: Selected Papers of Ruqaiya Hasan*. (Edited by Carmel Cloran, David Butt and Geoffrey Williams). London/ New York: Cassel.
- Hatim, B., Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acedido em 21/10/2014.
- Le Page, R. B. (1980). *Projection, Focussing and Diffusion*. York Papers in Linguistics.
- Marcuschi, L. A. (2003). *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife.
- Mey, J. L. (1998). Etnia, identidade e língua. In Signorini, I. (Org.), *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.
- Neves, M. H. M. (2008). A língua portuguesa em questão: uso, padrão e identidade lingüística. *Língua Portuguesa. Lusofonia - memória e diversidade cultural* (pp. 173-186). São Paulo: Educ.
- Paes Loureiro, J. J. (2014). Cultura Amazônica, produtora de conhecimento em uma ressonhada lusofonia. *IV Congresso Internacional em Estudos Culturais – Colonialismos, Pós-colonialismos e Lusofonias*. Aveiro.
- Rickes, S. M. A. (2002). Escritura como cicatriz. *Educação & Realidade*, 27, 51 - 71, Porto Alegre, jan/jun.
- Vázquez, A. S. (1999). *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

De Programa em Programa até às Metas Curriculares de Português: o desenho de percursos de aprendizagem na educação linguística

MARIA CRISTINA VIEIRA DA SILVA

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti/CIPAF

Universidade do Minho/CIEC

1. A educação linguística: da língua enquanto factor de conhecimento ... ao conhecimento da língua

Fator fundamental de identidade nacional e cultural, a língua portuguesa assume-se, no território nacional, como língua oficial, língua materna da maioria da população escolar e língua de acolhimento das minorias linguísticas que aqui habitam. Da confluência destas realidades decorre o carácter decisivo que o domínio da mesma tem no “desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (ME, 2001, p.31). Este conhecimento da língua constitui, pois, um objetivo curricular da área de língua portuguesa na educação básica que proporcione aos alunos um trabalho em torno dos diferentes usos que este conhecimento da língua comporta: a compreensão, produção e interação verbal em contextos formais; uma leitura fluente e crítica; um uso da escrita com correção linguística e apropriação das suas multifuncionalidades e ainda a capacidade de explicitar o conhecimento em torno da estrutura e uso da língua, mobilizando-o na promoção da compreensão oral e escrita e da monitorização da expressão oral e escrita.

Mas se a língua é um meio ao serviço do acesso ao conhecimento e um instrumento ao serviço da promoção de outras competências, ela é também objeto de estudo em si mesmo: ao aluno deverá ser dada a oportunidade de refletir e construir conhecimento sobre a sua própria língua (sua estrutura e uso) como acontece com outros objetos do conhecimento. Tal como noutras áreas do saber (designadamente

a Matemática, a Física ou a Biologia), também o ensino da língua portuguesa deve ser fundamentado num sólido apoio científico, capaz de tornar mais consciente o conhecimento informal que os alunos já têm da sua própria língua.

Este conhecimento, vulgarmente designado de gramatical, teve já outras designações: Funcionamento da Língua; Conhecimento Explícito da Língua e, mais recentemente, Gramática. Independentemente das designações adotadas ao longo dos vários documentos normativos, estamos em crer que a designação Conhecimento Explícito da Língua (doravante CEL), utilizada nas orientações curriculares oficiais até muito recentemente e ainda hoje em dia consignada nos Programas de Português para o Ensino Básico, permite um entendimento deste processo que não deixa de colocar o enfoque numa perspectiva de continuidade entre o domínio da língua que a criança traz à partida para o 1º CEB e o trabalho que virá a desenvolver ao nível da consciencialização e explicitação desse mesmo conhecimento. Nesse sentido, é particularmente esclarecedora a definição de Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 30): “Por [CEL] entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua”. De facto, no início do seu percurso escolar, a maioria das crianças já é capaz de comunicar com relativa segurança e eficácia, fazendo uso da língua da comunidade em que se inserem, com base no *input* linguístico a que tiveram acesso e que lhes permitiu construir uma “gramática” implícita, de forma inconsciente e informal. Assim como os adultos não alfabetizados, apenas têm acesso aos modos primários da língua (expressão oral e compreensão do oral), iniciando agora formalmente as restantes competências relativas à linguagem escrita (leitura e escrita) e ainda ao conhecimento explícito da língua.

Esta última competência é, aliás, pensada com uma tríade de objetivos, identificados em Duarte (1998) em torno de:

- i) objetivos instrumentais (permitir o acesso ao domínio do Português padrão, potenciar o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, favorecer a aprendizagem de uma língua estrangeira e propiciar o desenvolvimento de competências de estudo);
- ii) objetivos atitudinais-axiológicos (desenvolver a autoconfiança linguística e a tolerância cultural e linguística dos alunos);
- iii) objetivos cognitivos gerais e específicos (promover o ensino de métodos científicos e o treino do pensamento analítico, aprofundar o conhecimento da língua).

Lamentavelmente, o entendimento que se tem feito das competências de compreensão e produção (nas vertentes oral e escrita) como competências nucleares e

a subalternização da competência do conhecimento explícito da língua resultaram num “abandono” progressivo, ao longo da escolaridade, desta última. Depois de uma fase, nos anos 60, em que o ensino da gramática foi associado a práticas elitistas e metodologias centradas na memorização, esta foi, nas últimas décadas, ostracizada pelas abordagens comunicativas importadas das metodologias de ensino das línguas estrangeiras que reivindicavam a inutilidade do ensino da gramática.

Procuraremos, neste trabalho, analisar de que forma as orientações curriculares oficiais se têm, nas últimas duas décadas, constituído como marcos de uma educação linguística coerente, em termos dos diferentes percursos de aprendizagem para os quais apontam.

2. De Programa em Programa até às Metas Curriculares de Português

Em qualquer sistema educativo, os programas constituem, em primeira instância, o princípio orientador da planificação e concretização do ensino-aprendizagem, sendo da maior importância para a consolidação de conhecimentos e ainda para a avaliação interna e externa.

Procurando seguir um fio cronológico, apresentaremos uma breve análise da forma como, desde 1991 até 2012, a tutela tem vindo a apresentar diferentes percursos de aprendizagem em termos da educação linguística em língua materna, ao nível da Educação Básica.

No início dos anos 90, surge o documento *Organização curricular e Programas* (ME (1991)), no qual se assume a valorização do ensino da língua portuguesa “como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”, o que justifica a sua transversalidade no currículo. Os programas para o Ensino Básico encontravam-se organizados em 3 blocos, a saber:

Bloco 1 – Comunicação oral, visando sobretudo “o prazer de comunicar com os outros”,

Bloco 2 – Comunicação escrita, com o qual se pretendia “que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança”, e, por fim,

Bloco 3 – Funcionamento da língua, análise e reflexão, visando “que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas”.

Conforme se pode observar, a tónica em torno do carácter lúdico e prazeroso era acentuada, sendo igualmente entendido que a mobilização do conhecimento sobre o funcionamento da língua deve ser realizada numa perspectiva funcional, de análise e reflexão, mas não forçosamente no domínio de metalinguagem. Aliás,

consignava-se que, estando os programas organizados por ano de escolaridade, o trabalho ao nível gramatical apenas deveria ocorrer explicitamente a partir dos 3.º e 4.º anos, e norteado pelo objetivo de “descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso”. A este carácter meramente instrumental e funcional do trabalho gramatical, acrescia ainda, no documento em consideração, alguma indistinção entre objetivos e atividades, naquela que se veio a revelar uma das dificuldades dos professores em operacionalizar, de forma clara, este documento normativo.

Ainda na década de 90, surge o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME (1997)), no qual se definem como principais finalidades, em termos linguísticos, “desenvolver as capacidades linguísticas que permitem à criança comunicar, relacionar-se e aprender com o mundo que a rodeia”, bem como “promover a continuidade das aprendizagens linguísticas entre o nível pré-escolar e o 1.º ciclo para assim potenciar o sucesso do restante percurso educativo”. Pese embora a definição desta intencionalidade de articulação, é de registar que no documento em apreço, e ainda que o mesmo tenha sido publicado cerca de seis anos após os programas do 1.º CEB em vigor à data, não se encontram indicadores claros e objetivos que permitam aos educadores estabelecer pontes efetivas com o trabalho a realizar nos primeiros anos de escolaridade. Acresce ainda que este documento é lacunar numa série de aspetos que a investigação determinara já serem decisivos em termos do trabalho a realizar quer ao nível da linguagem oral (nomeadamente a necessidade de promover a consciência fonológica) quer ao nível da linguagem escrita (por exemplo, pela exploração das conceções precoces em torno da linguagem escrita), aspetos esses que só treze anos mais tarde viriam a ser incorporados nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.

No mesmo ano em que são publicadas estas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, surge um outro documento, *A Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997)), o qual, não tendo o estatuto de um programa disciplinar, antes consiste num estudo que procurou contribuir para o desenvolvimento curricular e para a formação de professores. Nele se apresentam os níveis essenciais de desempenho a atingir no final de cada um dos ciclos do Ensino Básico, numa lógica de progressão, devendo o documento ser encarado como uma proposta de concretização dos objetivos e necessidades da educação básica. Para além de objetivos de desenvolvimento, são apresentadas ainda as competências nucleares (a saber: a compreensão do oral; a expressão oral; a leitura; a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua), bem como os respetivos conteúdos e os níveis de desempenho a atingir no final de cada ciclo de escolaridade.

De salientar que a coexistência dos programas (ME, 1991) e deste documento, com lógicas de organização e apresentação distintas (três blocos *versus* cinco

competências organizadas por ano e não já por ciclo de escolaridade) colocaram alguns desafios aos docentes. É no sentido de promover uma maior articulação entre referenciais curriculares que, em 2001, a tutela assume o *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências essenciais* (ME, 2001) como referência central para o desenvolvimento do currículo, enquadrando os programas escolares em vigor e constituindo-se como o documento à luz do qual serão reformulados esses programas. Este documento orientador, que remete para *A Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim; Duarte & Ferraz, 1997), assume as mesmas cinco competências específicas aí definidas, estabelecendo metas de desenvolvimento por ciclo de ensino, e não por ano de escolaridade, para cada uma das competências específicas. Além disso, apresenta-as mais especificadas do que no CNEB, sob a forma de tabela, insistindo no princípio da evolução das aprendizagens ao longo dos três ciclos. São ainda elencadas algumas experiências de aprendizagem, a título de tipos de atividades sugeridas que permitirão atingir os objetivos propostos.

O caráter fragmentado destas orientações dita, em 2009, a criação e implementação de novas orientações curriculares, designadas de *Programas de Português do Ensino Básico*, (doravante, PPEB ou ME, 2009). Nestes programas, estrutura-se o trabalho a realizar pelos alunos em torno de cinco competências específicas, entendidas como “conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem a realização de ações, bem como a sua compreensão”: a expressão oral, a compreensão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. Recuperam-se igualmente as preocupações com a articulação, complexificação e progressão ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, organizando-se internamente o 1.º CEB em torno de dois momentos (à luz do que há anos atrás se designaram as duas fases) que reúnem momentos de aprendizagem bastante distintos. Por um lado, temos o 1.º e 2.º ano de escolaridade, período de aquisições fundamentais no domínio da linguagem oral e escrita, no âmbito do qual os alunos desenvolvem comportamentos verbais e não-verbais, valorizando-se sobretudo a comunicação oral e deverão tomar consciência das relações essenciais entre a língua falada e a escrita, com vista à interiorização das relações entre sistemas fonológico e ortográfico, a par da promoção da interpretação textual. Por outro lado, no 3.º e 4.º ano de escolaridade, desenvolve-se e aprofunda-se o domínio da linguagem oral e escrita, mediante a aprendizagem de novas convenções (ao nível textual, sintático, lexical e ortográfico), a que acresce a aprendizagem de procedimentos de compreensão e de interpretação textual. Registe-se ainda a substituição da já tradicional designação de “objetivo” por uma outra, a de descritor de desempenho: “um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. [...] O indicador de desempenho é passível de quantificação e idealmente parametrizável”. A par desta, mantém-se o termo conteúdos para

designar “os termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados.” Mediante o recurso a uma codificação gráfica, procura-se discriminar, nestas orientações, o nível de explicitação dos diferentes conteúdos: a “cor cinzenta indica que o conceito subjacente ao conteúdo pode ser trabalhado, mas sem explicitação do termo aos alunos, uma vez que ele fará parte apenas da metalinguagem do professor”.

No ano de 2010, assistimos ao aparecimento de um outro conjunto de orientações curriculares, as Metas de Aprendizagem, que são apresentadas como constituindo uma referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina ou área disciplinar, por ano de escolaridade, desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Estes referentes traduzem-se na identificação das competências e desempenhos específicos a atingir pelos alunos, “no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e nos domínios transversais, preconizados nos documentos curriculares de referência” (Afonso, 2010).

Organizadas em domínios e subdomínios, as Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, preveem um conjunto de 36 metas organizadas em 4 subdomínios: a consciência fonológica; o reconhecimento e escrita de palavras; o conhecimento das convenções gráficas e, por fim, o conhecimento de discursos orais e interação verbal. Ao nível do Ensino Básico, foi igualmente previsto um conjunto significativo de metas na área da Língua Portuguesa (cerca de uma centena para cada Ciclo de escolaridade), sendo que as mesmas não chegaram a entrar efetivamente em vigor: ainda que fortemente recomendadas, foram inicialmente adotadas com caráter meramente indicativo e acabaram por ser substituídas pelas *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (doravante, MCPEB) que, em 2012, foram apresentadas por uma equipa coordenada pelos professores Leonor Buescu e José Morais (MEC, 2012). Apresentando-se como “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”, nas MCPEB se declaram, como princípios relevantes: a referência aos *PPEB* (ME, 2009); a nuclearização dos mesmos e estabelecimento de marcos do processo de ensino com reforço das aprendizagens tidas como essenciais; o princípio da anualização na clarificação dos conteúdos por ano de escolaridade em que os mesmos deverão estar consolidados e ainda o reforço da continuidade e da progressão entre anos e ciclos de estudo.

Ainda que apresentando um conjunto de outras potencialidades, cremos que a grande mais-valia destas orientações reside justamente na sequencialização proposta quanto aos conteúdos programáticos, a qual, estabelecendo como prioritários conteúdos cujo domínio tem implicações no acesso e consolidação de outros conteúdos, permite ao professor uma visão longitudinal e mais consciente do

seu papel nas diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem. Este foi, aliás, um dos aspetos referidos como mais problemáticos, nomeadamente pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que tivemos oportunidade de inquirir (n=75, maioritariamente licenciados e com mais de 20 anos de tempo de serviço) previamente à entrada em vigor dos MCPEB (cf. Silva, 2010).

Mas se as MCPEB vieram aportar esse contributo, a sua coexistência com os PPEB tem vindo a colocar outros desafios aos professores.

À partida, diferentes visões educativas e estratégicas determinaram a criação destes documentos. Os PPEB, de cariz mais programático e largamente fundamentado em estudos como Ucha (2007); Reis (2008) e Duarte (2009), decorrem de um esforço de adequação dos programas ao conhecimento científico e pedagógico disponível, na sequência de uma já longa evolução nos programas que têm vindo a enquadrar a aprendizagem linguística nas últimas décadas. Já as MCPEB, tendo por base teorias de aprendizagem que “salientam a importância de aspetos como o conhecimento, a memória, a compreensão e a resolução de problemas”, surgem na sequência de uma tendência curricular internacional, em que se defende a necessidade de adotar *standards* ou *metas* que permitam concretizar uma avaliação dos sistemas de ensino com base na uniformização curricular.

A dificuldade de articulação entre as duas orientações decorre, ainda, num plano mais genérico, do facto de estas assumirem diferentes pressupostos ideológicos e científicos no que respeita ao papel que desempenham face ao trabalho a desenvolver pelo docente junto dos alunos. Demarcando-se dos PPEB, as MCPEB apontam numa perspetiva mais diretiva e menos construtivista que, no caso do ensino gramatical, se traduz no enfoque sobre aspetos taxionómicos da morfologia, das classes de palavras e da sintaxe, geralmente associados a um ensino “tradicional”, não se valorizando o papel da gramática na promoção dos desempenhos na escrita, na leitura e na oralidade, como defendido nos PPEB.

Diferentes lógicas de conceber o ensino-aprendizagem da língua determinam ainda a (nem sempre pacífica) coexistência destas orientações curriculares ao nível mais micro, nomeadamente no que respeita à própria terminologia e aos conceitos utilizados. A adoção de diferentes linguagens nas duas orientações constitui um obstáculo para o desejável diálogo entre ambas, com termos como *competências específicas*, *descritores de desempenho* e *conteúdos* dos PPEB a serem substituídos, nas MCPEB, por *domínios de referência*, *objectivos* e *descritores de desempenho*, respetivamente.

Por outro lado, se, ao nível macro, a diferente lógica de organização temporal que subjaz à elaboração das duas orientações curriculares, com os PPEB a apontar descritores de desempenho por biénios e as MCPEB a optar por uma lógica anual, não parece ser particularmente problemática, já o facto de as competências/

domínios linguísticos a considerar nos dois referenciais em apreço não serem coincidentes constitui uma questão que dificulta, efetivamente, a articulação entre ambos. Ao contrário dos PPEB, que se organizam, ciclo a ciclo, em torno de cinco competências linguísticas há muito estabilizadas e reconhecidas (Expressão Oral, Compreensão do Oral, Expressão Escrita, Leitura e Conhecimento da Língua), nas MCPEB, a criação do domínio Educação Literária veio, de forma algo artificial, individualizar parte dos descritores de desempenho que estavam já previstos quer na leitura quer na escrita de textos literários, quer nas restantes competências, de forma articulada. Acresce que ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, se opta por ora associar ora autonomizar determinadas competências/ domínios: no 1º ciclo, por exemplo, considera-se o domínio conjunto da Leitura e da Escrita, para, a partir do 2.º CEB, as mesmas competências/ domínios serem considerados autonomamente, dada a sua especificidade e o grau de complexidade dos objetivos envolvidos neste ciclo de escolaridade. É de assinalar, no entanto, que as competências da Expressão Oral e Compreensão Oral, ao longo de todo o Ensino Básico, surgem associadas entre si sob o domínio da Oralidade, naquilo que nos parece ser uma desvalorização das especificidades destas distintas competências.

A par desta redistribuição, observamos ainda situações em que conteúdos habitualmente adstritos ao domínio/ competência gramatical surgem dispersos pelos restantes domínios, conforme descrito no quadro 1, naquilo que já designaram de “pulverização” dos descritores de desempenho (cf. APP, 2012).

| Domínio | Área da Linguística | Conteúdo |
|--------------------|----------------------|---|
| Gramática | morfologia | Gênero e número |
| | léxico | Sinonímia e antonímia |
| Oralidade | prosódia | Padrões de entoação e ritmo |
| Leitura e Escrita | fonologia e prosódia | Consciência fonológica: pares mínimos, fonema, estrutura da sílaba |
| | ortografia | correspondência fonema-grafema, dígrafo, ditongo, acentuação, pontuação (ponto final e ponto de interrogação) |
| | léxico | significado, campo lexical |
| Int. Ed. Literária | fonologia e prosódia | rima |

Quadro 1: Pulverização de conteúdos nas MCPEB por diferentes domínios

As duas orientações que aqui consideramos divergem igualmente ao omitirem conteúdos ou proporem distintas distribuições para os mesmos conteúdos, por ano ou biénio de escolaridade. De facto, há um conjunto de termos e conceitos considerados fundamentais nos PPEB que não se encontram previstos nas MCPEB (como sejam os de grupo nominal, verbal, adjetival, preposicional ou adverbial), havendo ainda a registar outros cuja explicitação é remetida para momentos distintos daqueles que os PPEB propõem, conforme se pode observar no quadro 2.

| Conteúdos | Programas (2009) | Metas (2012) |
|------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Constituintes frásicos | GN e GV (3.º/4.º) | — |
| Funções sintáticas | Sujeito, Predicado, CD | Sujeito e Predicado |
| Classes de palavras (uso do termo) | 1.º ano | 4.º ano (explícito) |
| Adjetivo numeral | 3.º/4.º (implícitos) | 4.º ano (explícito) |
| Advérbio | | 3.º ano (explícito) |
| Preposição | | 4.º ano (explícita) |

Quadro 2: Distinta distribuição de conteúdos gramaticais nos PPEB e nas MCPEB no 1.º CEB

Tais discrepâncias são, aliás, reconhecidas pela tutela, a qual, consciente da necessidade de assegurar referenciais curriculares estáveis e dado o papel fundamental que estes desempenham no trabalho de planificação do professor e dos agentes educativos em geral, veio, através do Decreto-Lei n.º 258-A/2012 de 5 de dezembro (relativo à avaliação e certificação de manuais escolares novos nas disciplinas para as quais foram homologadas metas curriculares), esclarecer que, em caso “de conflito entre o programa ou orientações curriculares e as metas curriculares existentes, deve prevalecer o documento recentemente homologado”, sem que sejam, no entanto, explicitados os fundamentos epistemológicos e teóricos que justificam tal opção.

Outro dos aspetos considerados problemáticos no esforço de articulação entre os dois referenciais prende-se com o aumento significativo do número de descritores de desempenho nas MCPEB face ao previsto nos PPEB, como podemos observar no quadro 3:

| Programa de Português para o Ensino Básico (2009) Competências | | Metas curriculares de Português - Ensino Básico (2012) Domínios |
|---|----------------|---|
| Compreensão do Oral | Expressão Oral | Oralidade: 43 Objetivos; 194 Descritores de desempenho |
| 64 Descritores de desempenho | | |
| Leitura | Escrita | Leitura e Escrita: 117 Objetivos; 304 Descritores de desempenho |
| 153 Descritores de desempenho | | |
| | | Educação Literária: 37 Objetivos; 184 Descritores de desempenho |
| Conhecimento Explícito da Língua (CEL) | | Gramática: 27 Objetivos; 112 Descritores de desempenho |
| 156 Descritores de desempenho | | |
| TOTAL: 373 Descritores de desempenho | | TOTAL: 224 Objetivos; 794 Descritores de desempenho |

Quadro 3: Total de descritores de desempenho previstos nos PPEB e nas MCPEB nos nove anos do Ensino Básico, para cada uma das competências/ domínios (adaptado a partir de APP, 2012)

Organizadas em listas de objetivos e correspondentes descritores de desempenho, as MCPEB propõem, ao longo dos nove anos do Ensino Básico, uma quantidade de descritores (perto de 800) substancialmente superior aos que os PPEB previam (cerca de 400), o que torna, naturalmente, mais problemática a sua apropriação e operacionalização pelos docentes.

Para além destas questões que assinalámos como problemáticas neste esforço de articulação entre os dois referenciais orientadores do trabalho, outras ainda há que emergem da análise de aspetos específicos das MCPEB, nomeadamente as relativas à utilização de “termos vagos, o recurso a uma linguagem por vezes pouco rigorosa e clara” (APP (2012)), bem como a alguma indistinção entre descritores de desempenho, objetivos, metas e instrumentos para as alcançar (Coutinho, 2012), entre outras.

3. Considerações finais

Reconhecendo a importância das orientações curriculares oficiais no que ao ensino do português diz respeito, procurámos, nesta comunicação, apresentar uma breve visão diacrónica abrangendo as últimas duas décadas, quanto à forma

como os documentos orientadores têm vindo a propor distintos rumos em termos da educação linguística em português da população escolar a que se destinam.

Centrámo-nos, em particular, nas atuais orientações curriculares para a educação básica, atendendo à coexistência (nem sempre pacífica) dos programas de português (em vigor desde 2011/2012) com as metas curriculares de português (cuja entrada em vigor ocorreu no ano letivo de 2013/2014).

Como se pode concluir, um dos traços mais evidentes neste percurso das duas últimas décadas tem sido o carácter evolutivo das propostas avançadas, nas quais tem sido possível descortinar, apesar das descontinuidades inevitáveis e decorrentes da adequação ao progresso do conhecimento científico e pedagógico, um rumo que resulta de um natural processo de amadurecimento, em termos epistemológicos, da Didática do Português.

Mas se não deixa de ser fundamental que os referenciais orientadores do trabalho a realizar ao nível da educação linguística estejam solidamente suportados em investigação sobre a língua e sobre a sua didática específica, não devemos deixar de ter em conta que se torna decisivo, para garantir que a didatização dessas orientações se torne exequível, que sejam salvaguardados os anteriores paradigmas que provaram já servir os objetivos em função dos quais os programas são propostos, isto é, oferecer aos docentes as orientações estruturantes que lhes permitirão depois, agir pedagogicamente e de forma adaptada ao contexto educativo no qual são agentes de um currículo sobre o qual refletem e em função do qual atuam.

Estamos, pois, em crer, que as questões acima enunciadas justificam um olhar mais atento para as atuais orientações curriculares no que respeita à educação linguística no Ensino Básico, atendendo a que este processo evolutivo se não dará mediante uma rutura com o passado, mas perspetivando-o naquilo que ele nos permite estrategicamente antecipar.

Terminamos, pois, com um alerta lançado no parecer de Coutinho (2012, p. 6), para os perigos de pensar os contextos educativos como territórios laboratoriais, nos quais se ensaiam experiências em função de crenças ou modas pedagógicas, desvalorizando, até em termos éticos, as suas consequências nos alunos e professores:

No campo da educação, estando em causa documentos e períodos de vigência como os atrás referidos, impõem-se cuidados redobrados. O risco é o do total descrédito relativamente a documentos que se pretendem normativos, por parte dos agentes envolvidos: *mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*; mudam-se as equipas, mudam-se os documentos e os princípios norteadores; *muda-se a confiança*; muda-se a convicção e a capacidade de empenhamento.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (Coord.) (2010). Projecto *Metas de aprendizagem*. (Disponível em agosto de 2014 em <http://www.ensinobasico.com/attachments/article/635/MetasdeAprendizagemProjecto.pdf>).
- APP. (2012). Parecer sobre Proposta de Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos. (Disponível em agosto de 2014 em http://www.app.pt/docs/pareceres/Parecer_APP_MetasCurriculares.pdf).
- Coutinho, A. (2012). Parecer sobre a Proposta de Metas Curriculares do Ensino Básico para a disciplina de Português. Lisboa: CLUNL.
- Decreto-Lei n.º 258-A/2012 *Diário da República*, 1.ª série N.º 35 de 5 de dezembro, p. 6888-(2).
- Duarte, R. (Coord.) (2009). *Programas de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- ME (1991). *Organização curricular e programas: 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. (Coord. C. Reis). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (Disponível em agosto de 2014 em http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/programa_portugues_homologado.pdf).
- ME (2010). *Metas de Aprendizagem*. (Disponível em setembro de 2012 em <http://www.metasdeaprendizagem.min.edu.pt>).
- MEC (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. (Coord. de H. Buesco e J. Morais). Disponível em agosto de 2014 em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>).
- Reis, C. (org.) (2008). *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Silva, C.V. (2010). Para uma didáctica da gramática: a aula de Língua Portuguesa como um Laboratório de Língua. *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 717-732). Lisboa: APL.
- Sim-Sim, I.; I. Duarte & M. J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Ucha, L. (Coord.) (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*, Lisboa: ME - DGIDC.

“Dos mares aos rostos da língua portuguesa” – reflexões em torno de geografias, variedades e valores do Português, na percepção de (futuros) professores, em Portugal, Brasil e Cabo Verde

MARIA HELENA ANÇÃ
Universidade de Aveiro/CIDTFF

1. Contextualização

Este texto, integrado no II Congresso “Pelos Mares da Língua Portuguesa”, começa com um parágrafo de Eduardo Lourenço, cuja tónica, – o devir da língua e a inevitável variação, perpassa ao longo destas páginas:

Durante estes dias viajámos, guiados por hábeis hermeneutas, através do arquipélago descentrado na carta do mundo em que o português como língua, cultura e ficção de si se descentrou para se perpetuar como o outro e o mesmo. (Lourenço, 2004, p. 111)

Desta forma, assumo como ponto de partida o alargamento de uma visão eurocêntrica da LP, tendo em conta a própria maleabilidade das línguas, com a inesgotável capacidade de acolher diferentes variedades. Este alargamento implica, obviamente, uma abertura natural a diferentes locutores, em diferentes geografias onde a LP coabita com outras línguas e com elas enriquece a sua forma de dizer. Retomando Lourenço, acrescentaria: “o outro e o mesmo”, isto é, (outras) variedades e a mesma língua¹.

Este pressuposto é evidentemente extensível à área da Educação em Português em geral, e em particular à formação de professores de português (FPP), áreas nas quais me movo há três décadas.

¹ Embora reconhecendo a existência da polémica de que o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) poderão constituir duas línguas distintas, não a trarei a lume neste âmbito, porque também não é essa a minha convicção (ver a este propósito Bagno, 2006 ou 2012).

Ao pressuposto atrás enunciado e ainda na(s) área(s) atrás enunciadas, junta-se um outro pressuposto: um alargamento conceptual que contemple outras dimensões da LP. Dimensões essas que elejam o reconhecimento e a consciencialização de novos valores que a língua vai adquirindo, num panorama internacional, em sociedades cada vez mais globais e competitivas. Nesse trajeto as línguas são objeto (de fruição, de reflexão, de aprendizagem...) e simultaneamente veículo (de/para saberes culturais ou outros, de/para trocas comerciais ou outras, para mercado de trabalho...).

Neste quadro, o texto que apresento assenta nos seguintes pilares: a legitimidade das diferentes variedades e o reconhecimento dos seus múltiplos valores, na perspetiva de quem forma futuros professores de LP.

2. Enquadramento teórico

2.1. As normas por detrás das variedades

Começo por atribuir um plural ao substantivo ‘normas’, dado que me parece insuficiente falar de uma só norma (singular). Explicito esta minha opção lançando o olhar às definições registadas nos dois dicionários de Didática das Línguas (DL): o primeiro, já não muito recente mas que considero um marco, no sentido de se tratar do primeiro dicionário de DL, da área francófona, no domínio científico da DL, Galisson e Coste (1976); o segundo, mais recente, coordenado por Cuq (2003), embora direcionado para a língua francesa (estrangeira e segunda), é extensível a outras línguas e a outras didáticas.

No primeiro dicionário, os autores apresentam duas entradas para ‘norma’: uma para o linguista e outra para o professor. Para o linguista seria “un recueil de prescriptions” (1976, p. 376) de gramáticas e de dicionários normativos, correspondendo ao uso correto da língua, por parte de uma determinada classe social, culta e de prestígio, e ainda pelos ‘bons autores’ que serviriam de modelo a imitar, por conseguinte, com uma forte vertente estética. Por outro lado, esta norma equivaleria também à “normalidade”, ou seja, ao uso corrente numa comunidade dada, sensível ao “não-normal”, – vertente mais funcional. Para o professor, seria sobretudo a vertente mais funcional da norma a implicada, já que, tratando-se de ensino da língua estrangeira (LE) ou segunda (L2), interessaria sobretudo a língua como instrumento eficaz de comunicação². Estes autores registam ainda nesta entrada (“para o professor”) a permeabilidade a

² No ensino da língua materna (LM) ou da língua de escolarização, a norma estética terá um peso mais visível, se bem que serão os contextos (nível de aprendizagem e nível cognitivo do alunos, entre outros) que determinarão a prevalência duma norma estética ou funcional.

várias normas, baseadas no uso, passando a escolha de uma norma única a uma pluralidade de normas consoante o público.

Embora se possa observar que para os professores, a permissividade seria maior relativamente à percepção de diferentes normas, de acordo com as situações e os locutores, estão aqui sob o item ‘norma’ (singular) incluídas diferentes normas (os plural): a prescritiva³, as objetivas⁴, as subjetivas⁵ (Ançã, 1995).

No dicionário coordenado por Cuq, para a entrada ‘norma’, são considerados os mesmos três tipos que apontei em cima: a objetiva, a prescritiva e a subjetiva (enunciadas no singular) e ainda acrescentada uma outra a ‘endógena’. Esta é reconhecida “par les locuteurs légitimes d’une norme locale des écarts qui séparent de la norme importée” (2003, p. 178), constituindo esta norma local uma marca de identidade. Inicialmente sentida como imperfeita e incorreta, a tendência natural desta norma será a reivindicação da sua personalidade social e a sua autonomia face à norma exógena.

Retomando o conceito de norma(s), e tendo presentes os dicionários DL, encontramos, com efeito, duas perspetivas: o ‘normativo’, aquilo que é regra e que se impõe, em que os atores são, sobretudo, os gramáticos; e o ‘normal’, isto é, aquilo que é frequente, – causa e consequência dos sujeitos falantes numa dada comunidade.

Ivo Castro, numa publicação de 2003, aborda, de alguma forma, estes dois pontos de vista. Chama a atenção para o facto de a norma ser fixada pelos gramáticos normativos e não pelos escritores que são apenas o pretexto... Por outro lado, nota-se uma certa inflexibilidade na chamada ‘norma’ (dos gramáticos normativos) que não contempla a variação nem as produções reais e efetivas dos falantes, fenómeno que seria talvez ultrapassado se fossem os linguistas a “fixar a norma”.

Deprendemos, então, que a fixação da(s) norma(s) não pode assentar apenas nos modelos de dicionários e gramáticas normativas, com base em autores consagrados, dado que, quer para a sua definição quer para a sua aceitação, concorrem muitos outros fatores (Bagno, 2006; Castro, 2003; Mateus, 2005; Silva, 2006).

³ A norma prescritiva, de natureza social, “regulamenta de antemão” (François, 1979, p. 87), padronizando uma variedade e regulamentando o seu uso.

⁴ Estas dizem respeito à descrição linguística de todas as variedades (dialetais, socioletais, cronoletais) e aos diferentes registos, sem julgamentos de valor nem hierarquização. No entanto, haverá uma certa tendência em ‘privilegiar’ determinada variedade (a mais prestigiada socialmente).

⁵ As normas subjetivas dizem respeito às representações e às atitudes dos falantes face aos seus enunciados e aos enunciados de outros falantes. Sendo de natureza social, têm sempre por referência a identidade e a hierarquização do(s) grupo(s) que utilizam prioritariamente determinada variedade. Este tipo de normas, por ser interiorizado simultaneamente com julgamentos de valor sobre a língua, é, por vezes, difícil de distinguir da norma prescritiva (Labov, 1976).

Para além do exposto, cada variedade nacional de uma língua tem as singularidades, pela sua socio-história, pelos seus universos de referência, não cabendo também, neste quadro, uma hierarquização deste tipo de variedades.

Dando apenas um exemplo da singularidade de cada variedade nacional, reporto-me ao Português do Brasil, em que a questão da norma, aliás, normas, é uma questão ‘quente’. Revisito, então, Rosa Virgínia Mattos e Silva que intitula o seu livro de 2006 (2ª edição; 1ª edição de 2004) e ainda um dos capítulos desse livro: “O português são dois”, justificando este título pela existência de diferentes variedades usadas: da ‘padrão’ à socialmente praticada localmente. Como diz a autora: “o português no Brasil sempre foi, muito provavelmente, mais de um” (2006, p. 131).

Recupero, por fim, o conceito de ‘norma endógena’ (Cuq, 2003). Esta pode ter uma particular acuidade sobretudo nas situações pós-coloniais, nas quais a língua oficial adotada é a do país ex-colonizador. Esta norma, tendo sido apropriada noutros espaços e por outros locutores, vai adquirindo outros contornos, devido ao contacto com outras línguas e outras culturas que desencadeiam necessidades linguísticas e comunicativas contextuais. É, sobretudo, a nível do léxico que se verificam as inovações, com a criação de novas palavras, mas também nalguns domínios da gramática.

Podemos apontar o caso da LP em Moçambique, com uma norma endógena em consolidação. Neste contexto, os locutores privilegiados/legítimos reconhecem a existência duma variedade específica: o Português Moçambicano/Português de Moçambique (Gonçalves, 2009; Lopes, 2002). Talvez também alguns estudiosos angolanos possam caminhar neste sentido (Mingas, 2000), fugindo ao ‘desígnio’ da norma europeia e aproximando-se de uma variedade de LP, nomeadamente a falada em Luanda.

No entanto, este mesmo entendimento de que a variedade europeia não é já (ou nunca foi?) a variedade realmente falada, não é partilhada nos outros Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Aliás, veremos, mais adiante, a posição de cabo-verdianos do estudo (professores e futuros professores de LP) quando se identificam com a variedade europeia.

2.2. O valor das línguas e a língua portuguesa

Antes de o interesse pelo valor (poder) das línguas despertar na Sociolinguística e ou DL, já tinha algum impacto na economia das línguas.

Deste modo, os economistas Grin e Vaillancourt (1997) consideram que os conhecimentos linguísticos são uma forma de capital humano, cujo estudo pode ser realizado do ponto de vista económico. Entre outros aspetos, analisam a língua como atributo económico: sendo esta um bem ‘supercoletivo’, quantos mais indivíduos a falarem, mais aumenta o valor dessa língua, enquanto troca (efeito de rede).

Outros aspetos tratados pelos mesmos autores são a importância dos bilingues e a aprendizagem de uma língua segunda (L2) ou estrangeira (LE), que vão ter repercussões nas políticas de línguas. O interesse dos economistas por estas situações linguísticas é explicado, por um lado, pelo facto de estes casos exigirem escolhas pessoais/profissionais: que línguas aprender – porquê e para quê e em que contexto? No caso de uma língua materna (LM) não haverá propriamente escolhas a fazer, se se viver no país onde se nasceu. Por outro lado, enfatizam a vantagem do bilinguismo, dado ser através dos sujeitos bilingues/multilingues que as línguas se relacionam. Quanto à aprendizagem de uma LE, esta é vista como um investimento financeiro, porque aumenta o capital humano do indivíduo/aprendente.

Do mesmo modo, o sociólogo De Swaan (2001) analisa os aspetos que concorrem para o potencial comunicativo de uma língua: i) quanto maior for o número de falantes de uma língua dada, mais atrativa ela se torna, – qualidade da “prevalência”; ii) quantos mais falantes dessa língua souberem outras línguas, ou seja, quanto mais multilingues houver dentro de um grupo de falantes da mesma língua, mais essa língua se torna central, – qualidade de “centralidade”. A combinação destas duas qualidades assegura, de certo modo, a internacionalização de uma língua (Castro, 2009⁶), ou, indo mais longe, o potencial comunicativo de uma língua é calculado através do *Q-value*: fórmula aritmética que combina a prevalência duma língua com a sua centralidade (De Swaan, 2001).

Para uma avaliação criteriosa do peso/valor das línguas Calvet (2010) e Calvet e Calvet (2012) consideram necessário fazer um cálculo rigoroso a partir de múltiplos fatores. Para além do número de locutores, devem ser contemplados ainda outros aspetos: entropia⁷, taxa de veicularidade⁸, número de países onde é língua oficial, número de traduções para a língua fonte e para a língua alvo, número de prémios literários, número de artigos na Wikipédia, índice de desenvolvimento humano, taxa de fecundidade, índice de penetração na internet.

Encontramos o desenvolvimento destes parâmetros no chamado ‘Baromètre Calvet des Langues du Monde’ (<http://wikilf/culture.fr/barometre2012>), numa versão atualizada em relação à disponibilizada anteriormente, em 2010, que inclui mais um fator (‘veicularidade’). Na página deste Barómetro são esclarecidas todas as fontes utilizadas para cada um dos fatores apresentados.

Um estudo desta natureza foi realizado pelo ISCTE/IUL, com coordenação de Reto (2012), para o português europeu (PE), a pedido do então Instituto Camões:

⁶ Para Castro (2009), a “prevalência” pode aplicar-se ao português brasileiro, enquanto a “centralidade” se aproxima mais do PE.

⁷ Estes autores definem entropia como o modo como os falantes de uma língua se encontram repartidos pelas regiões que a falam

⁸ Relação entre o número de locutores que utilizam a língua como L2 e o total de locutores.

Potencial Económico da Língua Portuguesa. Os fatores analisados assentam no modelo de 2010 de Calvet & Calvet, que, nessa versão, não apresentam o fator veicularidade. Este estudo apoiou-se igualmente na metodologia de análise desenvolvida para o valor económico da língua espanhola.

Reto e colaboradores (2012) comparam a posição relativa da LP com cada idioma classificado em 1º lugar nos diferentes parâmetros. Assim, a título de exemplo, para o número de falantes, o mandarim encontra-se em 1º lugar, com um valor de quase 846 milhões de falantes, relativamente ao português, em 7º lugar, com perto de 178 milhões de falantes. Para o índice de entropia, é o espanhol que surge em 1º lugar e a LP em 56º. Quanto aos índices de penetração na internet, artigos na Wikipédia e números de países oficiais, o inglês está em 1º lugar, ficando a LP, respetivamente em 32º, 8º e 5º lugares. Verificamos, por conseguinte, que a LP apresenta posições interessantes, quer a nível do número de falantes e de países oficiais, quer em termos de ciberespaço.

A LP é atualmente falada por 250 milhões de locutores, como LM e L2, ocupando 10,8 milhões de quilómetros quadrados da superfície da Terra, que representam 3,7 da população mundial e 4% da riqueza total (Reto, 2012), constituindo, indubitavelmente, o conjunto destes indicadores um forte ‘motor’ de promoção e de difusão da língua.

Apesar das suas potencialidades a nível global, o reconhecimento internacional da LP não é ainda o desejado. É necessário que o poder político com a sociedade civil continuem a desenvolver esforços e ações nesse sentido.

Com efeito, esta última década tem-se caracterizado pela multiplicação de ações e iniciativas visando a consolidação da LP como língua internacional. Muito recentemente, em abril de 2014, realizou-se na UA a Conferência *Promoção e Difusão da LP*, da responsabilidade da Comissão Temática dos Observadores Consultivos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Aspectos como o papel da LP como língua de ciência e de inovação, assim como o potencial desta língua no mundo empresarial foram debatidos, tendo sido reconhecido que muito haveria a fazer, sendo as universidades locais privilegiados para o efeito.

Esta Conferência enquadra-se na filosofia das duas *Conferências sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*, que decorreram, em 2010, em Brasília, e em 2013 em Lisboa. Delas resultaram dois *Planos de Ação* que ficaram conhecidos pelos nomes das cidades onde se realizaram os referidos eventos.

A Formação Profissional para o ensino da LP, principalmente no espaço da CPLP, também tem sido objeto de reflexão, constando das Recomendações do Plano de Ação de Lisboa, aprovado em fevereiro último, pelo Conselho de Ministros da CPLP (Encarte Camões, 2014).

3. Perceção de (futuros) professores de Português sobre geografias, variedades e valores da língua

Este estudo, de índole descritiva, visa identificar os conhecimentos e percepções de universitários sobre geografias da LP, suas variedades e valores a ela atribuídos. Insere-se num projeto de investigação a decorrer, desde 2013, no Laboratório de Investigação em Educação em Português/ CIDTFF, sob minha coordenação.

O instrumento utilizado para a recolha dos dados foi um inquérito por questionário, passado no ano letivo 2012/2013, em três universidades de países de língua oficial portuguesa: numa universidade no Centro/Norte de Portugal, numa universidade do Norte e interior do Brasil e numa universidade cabo-verdiana. Posteriormente, na organização e no tratamento da maioria dos dados (exceção para os dados relativos aos questionários recolhidos em Cabo Verde) foi utilizado o programa NVIVO, versão 10.

Neste texto, são unicamente consideradas três questões do mesmo questionário: i) países com português como língua oficial; ii) países considerados pelos estudantes como tendo a(s) variedade(s) mais correta(s); iii) valores da LP assinalados pelos estudantes.

Passo, de seguida, à caracterização dos três grupos de participantes.

O grupo da universidade portuguesa é composto por 14 finalistas de um Mestrado profissionalizante, realizando, na altura, o estágio pedagógico. Só uma dessas mestrandas é venezuelana, as restantes são portuguesas, tendo a primeira como LM o castelhano e as restantes a LP. A maioria (71,4%) insere-se na faixa etária dos 20-25 anos, havendo, ainda, a considerar a faixa dos 26-35 (21,4%).

O grupo brasileiro tem 12 estudantes em final da Licenciatura. Há igualmente uma predominância do sexo feminino, existindo só um estudante do sexo masculino. Todos consideram a LP como LM, existindo, contudo, uma aluna, que para além da LP considera também o espanhol como sua LM. A idade deste grupo varia dos 20 aos 35 anos, concentrando-se a maioria (58,3%) na faixa dos 20-25 anos.

O grupo cabo-verdiano é constituído por 14 estudantes finalistas de Licenciatura e, como o grupo português, realizando o estágio pedagógico. Só há dois indivíduos (14,3%) do sexo masculino. A faixa etária mais incidente situa-se entre os 22 e os 27 anos (57,1%), registando-se também estudantes dos 30 aos 33 anos (28,6%) e ainda dois na faixa dos quarenta, de 41 e 44 anos. É neste grupo que o leque de idades é mais alargado, provavelmente, porque nem todos tiveram acesso ao ensino superior, logo após o ensino secundário. Em termos linguísticos todos apontam a língua cabo-verdiana/crioulo (cabo-verdiano) como LM.

Quanto às questões analisadas, as respostas da primeira questão reportam-se a “Países com Português com língua oficial (ver Gráfico 1).

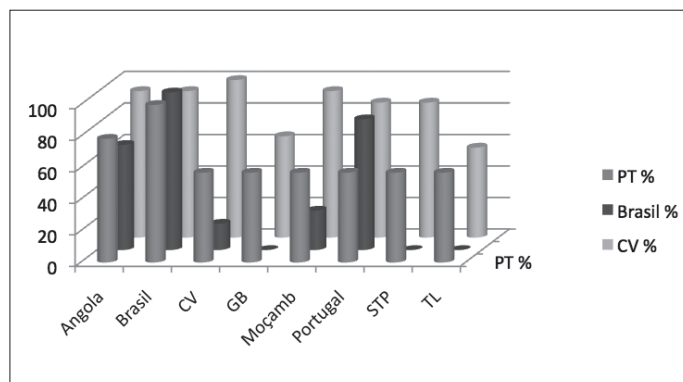


Gráfico 1: Países que os estudantes consideraram ter a LP como língua oficial

Para a análise das respostas, julgo oportuno identificar três conjuntos. Assim, o primeiro diz respeito aos países, cujos valores são mais aproximados nos três grupos de estudantes: Brasil, Portugal e Angola. O Brasil é reconhecido por todos, com percentagens muito elevadas, como se vê no Gráfico 1; de seguida, surge Portugal, com valores na ordem dos 80% (ligeiramente menos para as estudantes portuguesas); e Angola que representa um peso elevado, sobretudo, para os formandos cabo-verdianos (93%). Talvez pelo facto de Portugal e Brasil serem os países onde tradicionalmente a grande maioria tem o Português como LM, serão os primeiros a ocorrer como países de língua oficial portuguesa; para a escolha de Angola, certamente que os contactos através da cooperação educativa, ou económica, terão pesado.

O segundo conjunto reporta-se a resultados referentes a Moçambique e Cabo Verde, em que as percentagens dos três grupos não são coincidentes: Moçambique com maior peso junto dos cabo-verdianos (93%, o mesmo valor atribuído a Angola por este grupo), seguindo-se o grupo de Portugal (64,3%) e, por último, o grupo brasileiro que confere a Moçambique só algum peso (25%). Cabo Verde surge a 100% pelos próprios cabo-verdianos, a 57,1% pelas formandas portuguesas, e numa escala mais reduzida pelos brasileiros (16,7%). Embora haja uma cooperação importante entre Cabo Verde e Brasil, a nível da educação, na zona do Brasil onde se desenvolveu este estudo, o conhecimento daquele país não parece ser muito forte.

Nota-se que alguns inquiridos, portugueses e brasileiros, não sentiram necessidade de referir os seus países como tendo o português como língua oficial, porque, a meu ver, terão sentido essa circunstância como uma evidência...

Num terceiro conjunto, surgem os países que não foram reconhecidos por todos, exemplo: a Guiné-Bissau (77%), próxima geográfica e historicamente dos cabo-verdianos, com um passado comum, no âmbito da luta de libertação

(PAIGCV⁹). Quanto às respondentes portuguesas, mais de metade assinala a Guiné-Bissau como país de língua oficial portuguesa. O seu (re)conhecimento advém, também, dos contactos frequentes com guineenses imigrantes em Portugal e, em particular, da convivência destas com os colegas guineenses, da mesma universidade. Contudo, os brasileiros não referem nem a Guiné-Bissau, nem São Tomé e Príncipe (STP), nem ainda Timor Leste (TL). Os cabo-verdianos demonstram um razoável conhecimento de todos os países de LP em África (ver em especial a percentagem relativa a STP), assim como na Ásia: TL e ainda a Região Administrativa Especial de Macau. São os cabo-verdianos, aliás, quem demonstra maior conhecimento dos países que falam Português, e foi, com efeito, só este grupo que não apresentou respostas ‘fora do contexto’ (Ançã, 2014).

Reto (2012), a propósito desta mesma questão, colocada a universitários em leitorados de português do então Instituto Camões, verificou que só o Brasil, Angola e Moçambique apareciam com algum peso e que os restantes países ocupavam uma pequena dimensão e acrescenta: “[...] a aprendizagem da língua portuguesa só até certo ponto é acompanhada da aprendizagem da respetiva geografia” (Reto, 2012, pp. 165-166). Este conhecimento da geografia da língua é fundamental em (futuros) professores de LP e, no entanto, não está muito evidenciado. Este desconhecimento indicia uma perceção da LP a partir do ponto onde vive, sem uma visão global das (outras) diferentes variedades geográficas, assim como indicia um certo fechamento sobre si.

Como Paiva e Ançã escrevem (2007, p. 45), o ensino da LP deve não só ajudar os alunos “a sentirem-se sujeitos da sua história na realização da sua cidadania”, como também a entender a diversidade linguística dos países lusófonos, numa perspetiva intercultural. Não se destaca nas respostas do estudo esta posição de abertura e curiosidade linguísticas nem de conciliação com outras culturas dentro do espaço da LP.

Quanto à segunda questão (“Países considerados pelos estudantes como tendo a(s) variedade(s) mais correta(s)”), e após a leitura dos dados, a instrução fornecida no questionário pareceu-me poder ter condicionado, de algum modo, as respostas dos estudantes.

Na versão do questionário passada em Portugal e no Brasil, os estudantes deveriam assinalar, num leque de quatro opções, a(s) variedade(s) que cada um considerasse mais correta(s): Portugal, Brasil, Angola, Outra. Na versão que circulou em Cabo Verde, a primeira opção substituíra Portugal por Cabo Verde, omitindo Portugal, mas respeitando as restantes opções (Brasil, Angola, Outra).

⁹ Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde.

Nos resultados globais (Gráfico 2), a variedade de Portugal surge como a mais correta para metade das formandas do grupo de Portugal, no caso dos formandos do Brasil adquire uma percentagem bastante elevada (83,3%) e, por último, com 21,4% os estudantes de Cabo Verde (esta leitura terá de ser complementada com a leitura que os próprios cabo-verdianos dão à variedade de Cabo Verde, ver mais abaixo).

A variedade brasileira é assinalada a 35,7% pelas portuguesas, e com uma frequência muito próxima pelo grupo universitário do Brasil, mas com um peso muito menor (14,2%) no grupo cabo-verdiano.

Quanto à correção da variedade angolana de LP, apesar de ser muito pouco expressiva em qualquer dos grupos, é o grupo brasileiro quem concede algum destaque (25%), – terá sido condicionado pela instrução do questionário? –, porque as estudantes de Portugal não se inclinam muito para esta variedade.

Há ainda lugar a outra variedade de LP, mas não especificada, no entanto, pode ser interpretada, como contendo “todas as variedades” (todas as variedades são corretas).

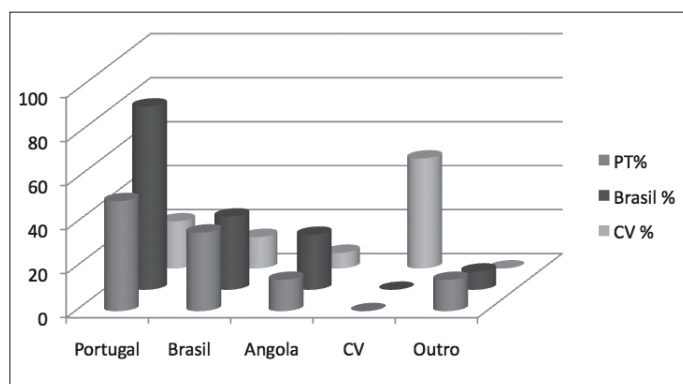


Gráfico 2: Países considerados pelos estudantes como tendo a(s) variedade(s) mais correta(s)

O grupo cabo-verdiano assinala a variedade de Cabo Verde como a mais correta, porque se aproxima do PE, ou porque em Cabo Verde a norma adotada é a do PE. Direi, então, que estas respostas podem justificar a diminuta percentagem que os cabo-verdianos deste estudo conferiram à escolha da variedade de Portugal como a mais correta. Por isso, não consideraram necessário referi-la, já que eles próprios dizem falar o PE.

Quando confrontados com a justificação da(s) sua(s) escolhas, 42,6% das alunas do grupo português considera todas as variedades corretas, de acordo com a situação e norma geográfica, como, aliás, metade dos respondentes dos outros grupos, havendo, assim, confluência nas respostas. No entanto, as respostas vão

convergir quase todas para o PE, com base nos seguintes argumentos: origem da língua e país de LM portuguesa. Este último argumento é ainda partilhado com o português do Brasil, mas em menor escala.

Como dizem alguns respondentes, todas as variedades são corretas, de acordo com as circunstâncias e com a norma geográfica, mas parece evidente que atribuem à variedade europeia uma supremacia não encontrada em nenhuma outra variedade. Em Portugal, o grupo em estudo representa a LP, com um profundo e, por vezes, intransigente ‘peso’ matricial, também partilhado pelos estudantes de Cabo Verde, que, por sua vez, se recusam admitir uma variedade específica de português – e, neste ponto há a negação de uma norma endógena e a presença de outro tipo de normas: as subjetivas. No Brasil esperava, por outro lado, ter encontrado uma maior defesa da norma brasileira.

Na questão seguinte (“Valores da LP”) solicitava-se aos estudantes que, de entre um número de valores assinalados, escolhessem os mais adequados (Gráfico 3).

Para todos os formandos, o valor sociocultural e intelectual (socioc int) da língua é o prioritário, como expectável em estudantes de cursos de Humanidades/ Ciências Sociais e Humanas. As percentagens são bastante elevadas, sobretudo nos grupos de Portugal e Brasil respetivamente 92,8% e 83,3%, ligeiramente inferior no grupo cabo-verdiano.

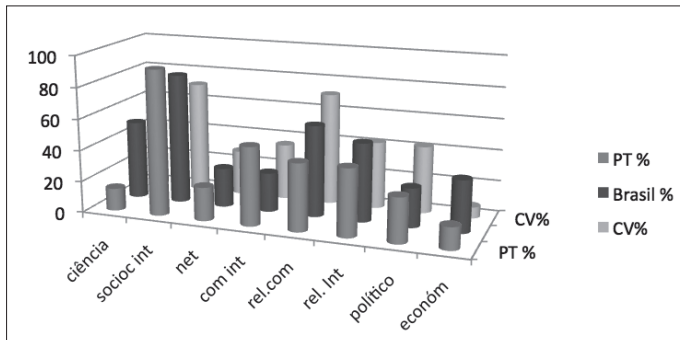


Gráfico 3: Valores da LP assinalados pelos estudantes

De seguida, salienta-se o valor da língua nas relações comerciais (rel. com), o que é curioso. O maior peso recai sobre as respostas dos cabo-verdianos (71,4%), que vivendo em ilhas sentirão mais profundamente esta dimensão. As respostas dos outros grupos também assinalam a importância da língua nas trocas e relações comerciais (Portugal, 42,9%; Brasil, 58,3%); nas relações internacionais, os valores não são muito significativos e estão muito próximos nos três grupos, com percentagens inferiores a 40%. A LP com valor de língua de ciência tem impacto nos estudantes

do Brasil e de Cabo Verde, que terão na LP o acesso a textos/livros académicos, ou porque o domínio do inglês não seja muito aprofundado, mas as participantes portuguesas associam imediatamente ao inglês este valor. O peso político tem só alguma expressão no grupo cabo-verdiano (42,9%), – empenhados na construção do país –, e o poder económico (económ.) só expressivo para os brasileiros (33%), – dada a situação favorável, em termos económicos, que este país vive no presente. Quanto ao valor da LP no ciberespaço (net), é com alguma surpresa que se leem resultados tão baixos (Portugal, 21,4%; Brasil, 25%; CV, 28,6%¹⁰), quando sabemos que o correio eletrónico e as redes sociais têm uma grande impacto junto dos jovens! Aliás, estudos feitos neste âmbito mostram que a LP tem bastante relevância a nível de ciberespaço, nomeadamente o estudo de Reto (2012), como já referido (Ançã, 2014).

4. Considerações finais

Este texto teve como finalidade identificar conhecimentos e perceções de estudantes finalistas portuguesas, brasileiros e cabo-verdianos, de cursos de Português/Ensino do Português, ou equivalente, sobre geografias, variedades e correção, valores da LP. Numa fase em que estes universitários estão a finalizar o respetivo curso e se preparam para exercer a sua profissão de professor, ou estão em Estágio Pedagógico, importa identificar os seus conhecimentos e posturas face à língua, dado que serão, certamente, esses os transmitidos aos seus (futuros) alunos.

Retomando os resultados, e no que respeita às geografias da LP, para além de Portugal e Brasil, os outros países não têm um grande impacto para estes jovens, excetuando os cabo-verdianos que demonstram uma maior atenção a esta questão. Os alunos brasileiros estão bastante localizados, quer fisicamente, no interior-Norte, quer mentalmente, no imenso país que é o Brasil, com uma imensa diversidade linguística. Mas predomina, de uma forma geral, para estes três grupos, a geografia local.

No que respeita às variedades da LP consideradas mais corretas, mais uma vez, se manifesta a opção pelos países cuja LM predominante é o português: Portugal e Brasil, com ênfase em Portugal e no argumento ‘tradicional’, que, aliás, já não cumpre a sua missão: “berço da língua”. Como escreve Lourenço “... no arquipélago descentrado na carta do mundo...” (2004, p. 111), onde já não há centro, onde agora há mar...

Por último, os valores atribuídos à LP também se pautam por um certo pendor clássico, no sentido em que são mantidos sobretudo os valores histórico-cultural e intelectual, o que não é surpreendente dado o perfil destes estudantes e a importância destes valores no percurso de cada um destes países. No entanto,

¹⁰ Sobre esta questão, ver Guzeva et al. (2013).

esperar-se-ia também uma maior sensibilização para outros valores, como o económico, de comunicação internacional ou de língua de ciência.

Para além destas questões, julgo essencial que estudantes universitários de LP tenham conhecimento das línguas faladas nos diferentes territórios onde também se fala português. As diferentes línguas e culturas, manifestadas nessas línguas, traduzem diferentes visões do mundo e diferentes perspetivas que nos ajudam a relativizar todos os saberes. Estas perspetivas diferenciadas, aliadas à diversidade de línguas e de sujeitos que a falam concorrem, sem dúvida, para o poder/valor da LP (efeito de centralidade, De Swann, 2001).

Neste âmbito, é minha convicção a premência de uma outra abordagem no ensino da língua e na FP, aberta às dimensões plurais, globais e internacionais do português, indo, assim, ao encontro das sociedades atuais. As universidades e instituições do ensino superior são locais privilegiados para este efeito, já que é nelas que decorre a formação inicial de professores. São, por conseguinte, locais de produção de conhecimento, de investigação e, ainda, fazem pontes com a sociedade e com o mundo.

Esta minha convicção não visa omitir/substituir a língua inglesa, mas, tão-somente, acrescentar a LP.

Referências bibliográficas

- Ançã, M. H. (1995). Normas e Ensino. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 13, 58-64.
- Ançã, M. H. (2014). Língua Portuguesa – ouvindo futuros professores em diferentes latitudes. *Palavras*, 44-45 (outono 2013- primavera 2014), 54-67.
- Ançã, M. H. (coord), Macário, M. J., & Guzeva, T. (2013). *Educação em Português: promoção e difusão da língua* (Documento não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro: LEIP/CIDTFF.
- Bagno, M. (2006). *A norma oculta. Língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Parábola.
- Bagno, M. (2012). Defino minha gramática como... *Conferência apresentada ao IV SIMELP*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Calvet, L.- J. (2010). Poids des langues et «prospective»: essai d'application au français, à l'espagnol et au portugais. *Synergies Brésil* (Número spécial 1), 41-58.
- Calvet, A. & Calvet, L.-J. (2012). *Baromètre Calvet des langues du monde* (<http://wikilf/culture.fr/barometre2012/>; consultado em dezembro 2013).
- Castro, I. (2003). O linguista e a fixação da norma. *Actas do XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 11-24). Lisboa: APL (www.clul.pt/ivo_castro/2003_linguista_e_norma.pdf; consultado em maio de 2014).

- Castro, I. (2009). A Internacionalização da Língua Portuguesa. *Comunicação ao Colóquio A Internacionalização da Língua Portuguesa*. Lisboa: Associação Sindical dos Diplomatas Portugueses, 16, junho 2009.
- Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- De Swaan, A. (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity Press.
- Encarte Camões (2013). Conclusões da Segunda Conferência Internacional sobre o futuro da língua portuguesa. Número 198, 11 de dezembro de 2013. *Suplemento do JL 1127*, ano XXXIII (www.instituto-camoes.pt/encarte-ji/conferencia-linguaportuguesa-conclusoes; consultado em dezembro de 2013).
- François, D. (1979). A noção de norma em Linguística. Atitude prescritiva. In J. Martinet (Coord.), *Da Teoria Linguística ao Ensino da Língua* (pp. 87-97). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico/SA - Indústria e Comércio (trad.).
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gonçalves, P. (2009). A formação de variedades africanas do português: argumentos para uma análise multidimensional. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro* (pp. 223-242). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª edição).
- Grin, F. & Vaillancourt, F. (1997). La langue comme capital humain. *Policy Options*, 69-72.
- Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Ançã, M. H. & Paiva, Z., Ohuschi, M. (colab.). (2013). Língua Portuguesa no ciberespaço: difusão, crescimento e valores. *Atas do XX Colóquio da Lusofonia*. Seia: Instituto Politécnico da Guarda/Escola Turismo e Hotelaria (CD-ROM).
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Ed. De Minuit (trad.).
- Lopes, A. (2002). O Português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística. In M. H. M. Mateus (Coord.), *Uma política de língua para o português* (pp.15-31). Lisboa: Edições Colibri.
- Lourenço, E. (2004). Errância e busca num imaginário lusófono. *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva (3ª edição).
- Mateus, M. H. M. (2005). A mudança da língua no tempo e no espaço. In M. H. M. Mateus e F. Bacelar do Nascimento (Org.), *A Língua Portuguesa no tempo e no espaço* (pp. 13-20). Lisboa: Caminho.
- Mingas, A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda*. Luanda: Chá de Caxinde.
- Paiva, Z. e Ançã, M.H. (2007). Português em três continentes. *Língua Portuguesa*, ano 16, 44-48.
- Reto, L. (coord.) (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide: Texto Editores.
- Silva, R. V. Mattos e (2006). O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino do português no Brasil. "O português são dois..." *Novos horizontes, velhos problemas* (pp. 128-151). São Paulo: Parábola Editorial (2ª edição).

“A minha língua também é a Língua Portuguesa”: O rosto do Português Língua de Herança

ROSA MARIA FANECA¹
Universidade de Aveiro/CIDTFF

Introdução

O ensino do Português como Língua de Herança (PLH) tem vindo a ganhar crescente atenção por parte da comunidade científica e professores pela importância teórica e prática dessa especialidade na transmissão da Língua Portuguesa (LP) no estrangeiro e, mais especificamente, nos países de forte emigração. Este processo tem como alicerce o propósito que a comunidade portuguesa *extramuros* e as famílias têm de disseminar as suas raízes culturais e sociais e, por isso, procuram criar contextos extracurriculares que proporcionem aos seus descendentes valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a identidade portuguesa. No processo educativo dos falantes de PLH o envolvimento das famílias emigrantes tem sido crucial para a criação de políticas linguísticas educativas no quadro do Ensino do Português no Estrangeiro (EPE).

A emigração portuguesa trouxe consigo um contexto socioeducativo com particularidades muito específicas, às quais a Didática das Línguas (DL) não tem ficado alheia, sendo este um contexto de investigação riquíssimo, na perspetiva compreensiva dos fenómenos aquisitivos e linguísticos da LP *extramuros*. A necessidade de adequar respostas pedagógicas eficazes a esses contextos de ensino-aprendizagem justifica, assim, a emergência de políticas linguísticas educativas que foram surgindo, desde os anos 70, do século passado.

¹ Doutorada em Didática de Línguas, pela Universidade de Aveiro. Investigadora de Pós-Doutoramento em Didática; Membro Integrado do CIDTFF (Centro de Investigação 'Didática e Tecnologia na Formação de Formadores'), estrutura de investigação da Universidade de Aveiro.

Tentaremos, ao longo deste texto, ilustrar os percursos dessas políticas linguísticas educativas a favor do ensino-aprendizagem do PLH, desenvolvidas à medida, e em função de necessidades e grupos específicos (Tollefson, 2002), com estratégias e metodologias complementares e alternativas às formas de organização tradicionais. Os estudos científicos que se debruçam sobre os lusodescendentes e sobre o papel da chamada língua de herança (LH) ainda são escassos (Faneca, 2009, 2011; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012, 2013, 2014). No entanto, o conceito de LH, que tem vindo a ganhar crescente atenção nos últimos quinze anos, nasceu no Canadá (Cummins, 1983), cresceu nos Estados Unidos e tem vindo a mostrar a sua vitalidade interpretativa na forma como explica a relação dos sujeitos com uma língua cujo estatuto se torna difícil de designar: língua materna, língua segunda, língua de origem, língua dos imigrantes, língua minoritária, língua comunitária ou língua de casa, de entre outras (Valdés, 1995).

Neste texto, referimo-nos ao conceito de PLH para designar a LP como língua minoritária associada à presença da comunidade portuguesa com *background* migratório na “comunidade de acolhimento”, a francesa, maioritária, cuja aquisição começa geralmente em ambiente familiar e que integra o repertório plurilingue dos sujeitos, combinando-se, designadamente com a língua do país de acolhimento, a língua francesa (Faneca, 2011).

Tendo em conta que os lusodescendentes que compõem o nosso universo de análise se encontram a frequentar os cursos de Língua e Cultura Portuguesa (LCP), em contexto extracurricular, em França, pretendemos mostrar, com base em dados do projeto “Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes”² i) a emergência de políticas linguísticas educativas a favor da educação em PLH e ii) a forma como os lusodescendentes se representam o rosto do PLH e da sua aprendizagem.

I - Contextualização teórica

1.1. O ensino e a aprendizagem do PLH: (des)articulações entre políticas linguísticas educativas francesas e portuguesas

A grande aventura da emigração portuguesa levou o povo português para os quatro cantos do mundo. Dispersos pelo mundo, encontram-se muitos indivíduos que se expressam em LP, mas que se encontram fora dos territórios em que esta é a língua oficial ou materna, constituindo o que se pode designar de *Diáspora Lusófona* (Galito, 2006, p.22).

² Projeto de doutoramento aprovado e financiado pela Fundação Ciência e Tecnologia e defendido em 2011.

Com o fluxo de portugueses emigrados para França, com oportunidades de trabalho, procurando melhores condições económicas, pode-se perceber, há já mais de 40 anos, que sempre houve uma consciência clara e premente da importância de manter vivos no seio das suas famílias os vínculos com as origens e a cultura portuguesas (INSEE & INED, 2010). Essa consciência, manifestada pelo desejo de que os filhos criem ou mantenham vínculos afetivos com os familiares residentes em Portugal e pela necessidade de que haja entendimento entre as partes e bom trânsito no ambiente social quando visitam o país, tem motivado muitas famílias a procurar maneiras de proporcionar a aprendizagem da LP e da riqueza da cultura portuguesa aos seus descendentes.

Contudo, poucas são as escolas do ensino público francês que oferecem nos seus currículos a possibilidade aos filhos de migrantes de se escolarizarem, de receber instrução formal nas LH, oferecendo, no entanto, a possibilidade de estudar as LH como Língua Estrangeira (LE).

Em França, o ensino e a aprendizagem da LP seguiu dois modelos: i) o de Língua Materna (LM), no Ensino de Língua e Cultura de Origem (ELCO), no ensino oficial português (QuAREPE, 2005), e no ensino não formal e ii) o de Língua Estrangeira (LE), no ensino oficial francês.

O primeiro modelo de ensino da LP visa a preservação linguística e identitária dos lusodescendentes, o segundo a aprendizagem de uma LE. Um dos objetivos da política linguística educativa para as Comunidades tem sido a inclusão do português como LE nos *curricula* dos ensinos básico e secundário dos países de acolhimento, por razões economicistas. Como o ensino e a aprendizagem da LM não é só um instrumento fundamental para a comunicação, mas é também a chave da herança identitária, as famílias portuguesas têm lutado pela sua defesa.

O ensino do PLE implantou-se, em França, no ensino oficial francês, primeiro ao nível universitário (1920), e, numa fase mais tardia (1970), ao nível do secundário, o que confere à língua um estatuto de língua internacional, facilitando um verdadeiro reconhecimento desta em França. O número de crianças de origem portuguesa inscritas em escolas que viviam já então uma verdadeira situação de multiculturalismo era tão elevado que o Ministério da Educação Francesa se decide, em 1973, pela introdução da LP no currículo escolar francês, com o objetivo de preservar a ligação destas crianças à sua cultura e ao seu país de origem, prevendo um eventual retorno (Parvaux, 2003, pp.110-116). O ensino do PLH foi introduzido no *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* (BOEN, 1975). Estas decisões vieram ao encontro do que a UNESCO, em 1953, recomendava para as crianças estrangeiras, nomeadamente, que fossem escolarizadas na sua LM, porque, caso contrário, o seu abandono poderia conduzir à sua perda, tal como da sua identidade comunitária.

Esta época cria, assim, circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento do ensino do Português em França, em nome da preservação da língua de origem dos pais de alunos já inseridos no sistema de ensino oficial francês, como parte integrante do capital simbólico da comunidade linguística de partida. No entanto, importa não esquecer também o peso de preconceitos e estereótipos decerto desfavoráveis à implantação curricular de uma língua quase desconhecida e, além disso, associada a uma situação política *non grata*. Como observa Parvaux, reportando-se à entrada da LP no sistema educativo francês:

C'était bien une aventure qui commençait en 1973 dans le secondaire [...]. Même si elle se réalise dans un contexte pacifique, elle a été une surprise en France qui, dans les années 1960, ignorait presque le Portugal, les portugais, sa culture et l'espace lusophone. De plus, le Portugal se trouvait dans une situation économique de 'dominé' et dans une situation politique presque 'd'exclu', à cause de l'existence d'une dictature dans le pays et la guerre coloniale en Afrique [...]. Et les portugais qui arrivaient en grand nombre étaient des immigrés, généralement sans formation et souvent sans instruction. (Parvaux, 2003, pp. 112-113)

Ainda assim, ou até por esse motivo – há mesmo quem fale de ‘resistência identitária à assimilação’ (Parvaux, 2003, p. 116) –, os pais desejaram para os filhos o ensino-aprendizagem da LP, o que veio colmatar uma necessidade específica na oferta do ensino do Português em França. Para esta escolha convergiam ainda três ordens de razões, como já referimos (Faneca, 2011):

1. Desenvolvimento da identidade cultural e nacional (simbólica e política);
2. Interculturalidade (preservação da cultura e identidade da comunidade portuguesa num contexto de diversidades culturais);
3. Formação linguística (manutenção e desenvolvimento da competência plurilingue, aprendizagem da Língua e Cultura de Origem).

No entanto, estas medidas que foram referidas não foram suficientes para atenuar uma certa falta de interesse pelo ensino-aprendizagem da LP, a que se encontra fortemente associada a representação de ‘gueto linguístico’, sentida pelos lusodescendentes, bem como a dificuldade acrescida pela distância dos estabelecimentos escolares, muitas vezes considerados ‘as piores escolas’ corroborando as palavras de Castellotti, “Les images, le plus souvent fortement stéréotypées recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même” (2001, p. 24).

O sonho de ter os filhos que valorizassem a sua identidade como portugueses, levou as famílias portuguesas, residentes em França, a começar um esforço integrado de ensinar a língua e a cultura portuguesa aos filhos.

Com o crescimento de pedidos das famílias pelos programas de educação em português, aumentou a necessidade de profissionalização e formalização de projetos e fortaleceu-se a ideia de fundar uma entidade formal junto ao governo francês, o que veio a acontecer em 1977.

Tentando cumprir e respeitar algumas orientações legais e, perante as importantes vagas de migrantes, a França foi tomando medidas do foro educativo³, desde os anos 70 do século XX, que tiveram em conta a diversidade linguística e cultural patente no seu território. Assim, políticas linguísticas educativas francesas relativas ao ensino-aprendizagem das LH, da década de 70, derivaram de decisões unilaterais e/ou de acordos recíprocos entre os países⁴ em questão (Zarate, 1995, p. 11).

O governo português estabeleceu esses protocolos oficiais com o governo francês, o que permitiu a criação de turmas paralelas e integradas na escola primária francesa (ELCO)⁵ e, ao mesmo tempo, a possibilidade de escolha da LP como LE (langue vivante I, II, III) no segundo, terceiro ciclos e secundário do sistema oficial francês.

Atualmente, o ELCO continua a existir no 1.º ciclo do ensino básico mas este mudou de paradigma. Não se destina apenas a filhos de imigrantes, mas é aberto a todos os que estejam interessados na valorização das línguas estrangeiras. As instâncias educativas francesas pretendem rentabilizar uma estrutura existente e desenvolver políticas linguísticas educativas a favor da diversificação das línguas e culturas presentes na escola francesa. No entanto, o ensino da LP atravessa momentos de grande controvérsia e visa encontrar o seu lugar no mapa das línguas escolares inscrevendo-se no âmbito de um novo conceito de cidadania europeia que se pretende promover (Bertucci, 2007). Este rege-se por novas orientações, do governo português e do governo francês (*Éveil aux langues*, EPE).

³ As normas de referência ELCO:

- Articles L 212-15 & D 321-12 du code de l'éducation ;
- Circulaire 76-128 du 30 mars 1976;
- Arrêté du 29 juin 1977;
- Note de service n°83-165 du 13 avril 1983;
- Circulaire du 22 mars 1985;
- Circulaires n°97-178 du 18 septembre 1997 & n° 99-136 du 21 septembre 1999;
- Circulaire DGESCO A1-1 n°2010-0353 du 10 septembre 2010.

⁴ Esta política levou Portugal e França a assinarem vários protocolos (ELCO, 1977). A criação dos cursos ELCO cumpria, assim, a directiva 77/486/CEE, segundo a qual os estados-membros da União Europeia deveriam tomar as medidas necessárias para que os filhos de imigrantes oriundos de outros estados- membros pudessem receber um ensino de LM e da cultura de origem.

⁵ Em termos logísticos, os cursos de ELCO em português continuam a funcionar em duas modalidades distintas no ensino básico (sempre em regime opcional):

- a) Ensino integrado no horário previsto para o currículo regular;
- b) Ensino paralelo ou diferido, realizado a partir das 16h30 ou então, à quartas-feiras/sábados de manhã.

Apesar das várias políticas linguísticas educativas existentes a favor da preservação das LH, numerosos governos europeus continuam com políticas assimilacionistas e mostram pouca abertura à diversidade cultural e linguística dos seus cidadãos migrantes. Isso porque nem todas as línguas têm o mesmo estatuto ou o mesmo prestígio, sedimentados por diferentes sustentações históricas, políticas, demográficas, económicas e ideológicas (Dabène, 2001). Segundo Porcher & Hanoun (2001), a França é o país da União Europeia com a mais variada oferta, em termos de línguas vivas no sistema educativo, com cerca de 20 línguas estrangeiras diferentes. No entanto, estas línguas (com exceção do inglês, alemão, espanhol e italiano) são propostas só nalgumas escolas, criando uma oferta linguística muito desigual por todo o país: “Possibilité ne signifie donc pas réalité: le panorama scolaire est tout autre, ne différant par ailleurs en rien (ou presque) de celui des pays voisins” (Porcher & Hanoun, 2001, p. 81). Desta forma, a oferta linguística alargada é, muitas vezes, simplesmente retórica e impossível de concretizar na prática em muitos estabelecimentos de ensino, como é o caso da LP em França. A divergência entre as políticas linguísticas francesas e portuguesas, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da LP, gera anomalias na resposta às expectativas das famílias portuguesas, que se viram obrigadas, desde muito cedo, a optar pelo contexto extracurricular, para o ensino básico 2.º e 3.º ciclos e secundário ou a desistir dele.

1.2. Complexidade e ambiguidades de contextos de aprendizagem e de conceitos em torno do PLH

O contexto de ensino-aprendizagem da LCP, em contexto extracurricular, criado nos anos 70 do século XX, seguiu o modelo de LM, designação associada ao conceito de “mãe” que deixa entender que materna será a primeira língua, aprendida em meio familiar. Saliente-se que, ao apontar-se a LM “como aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte” (Andrade, 1997, p. 54), se está a colocar o enfoque na competência de uso de uma língua que poderá ser diferente daquela que se aprendeu com a mãe. Com efeito, a língua em que se pensa ou que se domina melhor vai sofrendo alterações ao longo da vida, o que implica que se questione a ordem de aprendizagem das línguas quando se pretende identificar a LM de um lusodescendente. O que parece ser fundamental na tentativa de definição de LM é o facto de ser a língua “dans laquelle s’est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité” (Dabène, 1994, p. 15).

Podemos, então, afirmar que a LM abrange uma constelação de noções (Dabène, 1994) decorrentes do falar (conjunto de potencialidades linguístico-comunicativas do indivíduo), da língua reivindicada (conjunto das representações e atitudes de um sujeito ou grupo face à língua enquanto elemento constitutivo da identidade) e da língua descrita (conjunto de instrumentos heurísticos de que o aprendente dispõe).

Para Grosso (2010, p.63) a LM é a língua da primeira socialização em que a família assume um papel preponderante, uma vez que desempenha o papel de principal transmissor. A este conceito está, normalmente, associada a primeira língua que se aprende durante a primeira infância de uma forma espontânea e natural e da qual o sujeito possui “intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Xavier e Mateus, 1990).

Cuq salienta a importância da relação que existe entre a LM e a identidade social do falante e conclui que, mais importante do que um conjunto de razões totalmente objetivas, é o conjunto de valores simbólicos a que o indivíduo associa este conceito que acaba por ter mais peso na caracterização da LM (2005, p.93).

Questões de ordem sociolinguística, socioafetiva, escolar e pragmática colocam-se a cada conceito em torno da LP. Nos contextos referidos, os lusodescendentes, que são possuidores de mais do que uma língua relacionam-se com a LP de formas distintas, consoante o estatuto que esta ocupa em relação aos mesmos. Assim nasceu um novo campo em crescimento dentro desta área, o chamado PLH, um fenómeno interessantíssimo que ganha atenção de professores e pesquisadores no como transmitir não apenas a língua, mas valores e a cultura portuguesa para filhos de portugueses nascidos no exterior, ou residindo no exterior desde pequenos. Trata-se de um processo de resgate e também de procura pelas raízes nacionais daqueles filhos de sonhadores que no passado foram buscar novos horizontes num país estrangeiro. Nos últimos anos, o conceito de PLH tem vindo a conquistar um espaço próprio e acabou por abranger uma diversidade de situações de utilização e de ensino-aprendizagem cujo único ponto comum é não corresponderem especificamente a nenhum dos conceitos já existentes na DL. A literatura da especialidade mostra-nos que poucos são os estudos que se debruçam sobre o ensino e a aprendizagem da LH por jovens com *background* migratório e sobre o papel da chamada “língua de herança” (“heritage language” na literatura inglesa e “langue d’origine” na francesa) (Faneca, 2009, 2011; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012, 2013; Little, 2010; García, 2014). As LH são muitas vezes rotuladas de línguas dos imigrantes (García, 2005), da comunidade (Faneca, 2011), língua colonial (Fishman, 2001), língua étnica, língua minoritária, língua não-social (Valdés, 2005) por transportar em si uma certa conotação com algo do passado, que traz fortes implicações para a

transmissão, manutenção, legitimação e convivência das LH face às línguas de acolhimento, relegando-as para uma posição de não-poder, de não-importância, de passado (García, 2005).

Independentemente da designação utilizada, todo o processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo final melhorar o nível de proficiência linguística na LP. No entanto, ter em consideração apenas este critério seria ter uma visão extremamente redutora do que envolve um processo de ensino-aprendizagem. É absolutamente necessário ter em conta que o contexto de uso da LP e a compreensão do macro-contexto sociopolítico, onde se insere o processo, são elementos fundamentais e transversais à DL e à sociolinguística, uma vez que são imprescindíveis para que haja um claro entendimento da relação que o falante estabelece com a língua (Grosso, 2003). Será, assim, a partir deste entendimento que vai decorrer toda uma série de consequências para a estruturação e concretização do ato pedagógico-didático.

Todos os elementos que envolvem o(s) contexto(s) são fundamentais para se compreender a especificidade do PLH.

II - Design metodológico do estudo

2.1. Posicionamento metodológico

Como professora de línguas e por ter sido confrontada com uma grande diversidade e complexidade de situações de ensino do português ao longo do meu percurso profissional, tornou-se-me evidente que cada contexto particular necessita de uma resposta didática adequada.

Numa abordagem etnográfica, valoriza-se o conhecimento obtido através da imersão do investigador no terreno, participando realmente na vida e nas atividades dos sujeitos observados (Blanchet, 2000). O conhecimento empírico, que foi sendo adquirido em cada nova experiência que se desenrolava nos diferentes campos da DL, foi o ponto de partida para a reflexão que iniciou esta investigação. Foi trabalhando no terreno que comprovei a importância do contexto e da centragem no aprendente e que me apercebi de que, embora as fronteiras entre os vários conceitos da DL não fossem sempre claras, eram cruciais para que, a partir deles, se pudessem delinear alguns dos contornos do processo de ensino-aprendizagem que iria ter lugar. Naturalmente que para todas as experiências profissionais foi-me sempre exigido que encontrasse respostas diferentes, quer como professora de LM, quer como professora de PLH ou ainda como formadora de LE. Contudo, terá sido com a experiência de professora de português em contexto francês que verifiquei que não encontrava uma resposta

adequada em qualquer um dos âmbitos da DL anteriormente trabalhados para ir ao encontro das necessidades e dos objetivos que este público-alvo apresentava. Desta forma, a minha prática em relação ao PLH permitiu-me experimentar uma visão claramente bidimensional: como professora de LM e de PLH.

Através da análise de documentos oficiais (leis, decretos, referenciais de formação, entre outros) e dos dados provenientes dos questionários distribuídos a lusodescendentes, Professores de Português, Presidentes de Associações e Encarregados de Educação pretende-se dar resposta aos objetivos deste trabalho. Primeiramente, foi nosso propósito compreender como o processo de ensino-aprendizagem da LP, em contexto extracurricular, se desenvolve em França e, ainda, comprovar que este processo tem características muito específicas, que o distinguem de qualquer outra situação que se enquadre nos moldes de LM, L2 ou LE.

Neste projeto foi usada uma metodologia mista que inclui quer a metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), quer dados quantitativos, o que implicou não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes aos mesmos, como também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como foram obtidos os resultados, assegurando a sua fiabilidade. Os dados recolhidos são compostos por respostas a questionários com perguntas abertas e fechadas, transcrições de entrevistas semiestruturadas, notas de campo, documentos pessoais, entre outros, que foram apresentados sob forma descritiva. Foi realizado um tratamento qualitativo das questões abertas através da análise de conteúdo (Bardin, 2009) e um tratamento estatístico das questões fechadas recorrendo ao SPSS. O tratamento dos dados recolhidos permitiu construir conhecimento e descobrir os significados que os sujeitos atribuem àquilo que fazem. Os inquéritos foram realizados pela investigadora e para a sua condução foi essencial a criação de um clima de confiança e a garantia de anonimato, uma vez que as respostas dadas focavam experiências e vivências pessoais.

2.2. Contexto da recolha de dados

Este projeto centra-se no ensino-aprendizagem do PLH e para tal procurou-se constituir uma amostra de associações onde a concentração de cursos de LCP fosse bastante significativa. A escolha recaiu nas 4 associações (quadro 1), sedeadas na região parisiense, zona geográfica onde se encontra um maior número de emigrantes portugueses e maior número de associações.

Os dados aqui referidos foram recolhidos através de dois questionários (alunos e professores) e de 30 entrevistas semiestruturadas (20 lusodescendentes e 10 professores). Os questionários foram aplicados a 71 alunos, que frequentavam entre o 5.º e o 12.º anos, 10 professores, os presidentes das quatro Associações da

região Île-de-France e EE, cujas opiniões recolhemos, no sentido de obtermos uma triangulação de dados, tendo em vista a consistência da informação recolhida e as interpretações produzidas (Almeida & Freire, 1997).

| Designação da Associação | A | B | C | D |
|--------------------------------|--------------------------------------|--|--|--|
| Nome | “Os Mensageiros de Portugal” | “Instituto Lusófono” | “Communauté Portugaise de Formation Culturelle » | “Associação Bocage” |
| Localização | Lagny-sur-Marne, Seine et Marne (77) | Pontault Combault, Seine et Marne (77) | Le Raincy, Seine Saint Denis (93) | Paris 16è arrondissement (75) |
| Anos de escolaridade abarcados | Do 5.º ao 12.º | Do 5.º ao 12.º Currículos especiais | Do 5.º ao 12.º Currículos especiais | Do 5.º ao 12.º Currículos especiais |
| Número de professores | 1 professor | 1 professor | 5 professores | 3 professores |
| Número de alunos | 71 alunos | | | |

Quadro 1: Caracterização sumária das Associações selecionadas

III - Resultados

3. 1. O rosto dos lusodescendentes

Os lusodescendentes da nossa amostra têm idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Trata-se de um grupo de jovens cuja mediana de idades é de 14 anos.

Observámos que os pais destes jovens fazem parte, maioritariamente, da segunda geração e nasceram em Portugal (95,8% dos pais e 94,4% das mães), indo muito cedo para França com os pais. Os pais dos nossos inquiridos são aqueles que, guardando ao mesmo tempo a sua identidade portuguesa, mantêm redes de amizade com franceses ou outros estrangeiros, e se sentem atores na sociedade francesa, empreendendo ou participando em iniciativas de carácter público, ou mesmo intervindo em debates públicos.

Setenta e sete e meio % dos lusodescendentes inquiridos nasceram em França, em Paris e na região parisiense e uma percentagem significativa (19,7%) nasceu em Portugal (Braga, Chaves, Coimbra, Guarda, Matosinhos, Montalegre, Viana do Castelo e Viseu).

No que refere à nacionalidade, verificámos que 46,5% dos lusodescendentes afirmam ter a nacionalidade portuguesa; já 39,4% diz ter as duas nacionalidades (francesa e portuguesa), enquanto 1,4% diz ter outra nacionalidade (cabo-verdiana). Constata-se que a nacionalidade declarada é um índice de identificação e que a identificação nacional reenvia para uma preferência identitária portuguesa em oposição à identidade francesa. Essa identificação com a nacionalidade portuguesa (46,5%) valoriza elementos primordiais da identidade (país, raízes, sangue português) e baseia-se na dimensão ontológica da identidade, cujas características reenviam para o afetivo, as raízes e a linhagem de sangue. A identificação binacional (39,4%) valoriza, ao mesmo tempo, as identidades francesa e portuguesa, sendo vistas como vantagens do ponto de vista cultural, linguístico, social e económico. Estas percentagens revelam o carácter inseparável dos dois elementos; a vida em França e as origens portuguesas, estando estes dois, precisamente, na base da identificação binacional. De forma mais ao menos explícita, a identificação nacional portuguesa reenvia para uma assimilação com Portugal, para a nostalgia que se sente devido ao distanciamento, a elementos afetivos, à partilha da língua, ao amor pelo país de origem dos pais e familiares.

Os jovens, em geral, recorrem a estratégias de identificação, orientadas de forma a permitir uma ancoragem no contexto familiar, na valorização psicológica, na estabilidade afetiva, na procura de sentido e numa participação sociocultural. Consoante as finalidades do grupo e os objetivos individuais, os lusodescendentes da nossa amostra mostram ter necessidades de afirmação simbólica. As suas estratégias identitárias atestam uma dupla função ontológica e pragmática, respondendo a duas preocupações fundamentais: a preocupação geral de sentido e de valores pessoais – ser – e a preocupação concreta de aceitação dos outros – parecer – Estes jovens e os seus familiares foram culturalmente transplantados e conheceram uma assimilação pragmática. Todavia, só poderão adotar o estilo de vida e os valores principais da sociedade francesa a partir da sua posição ontológica, ou seja, a partir do que são, do que têm e da sua própria pessoa, da(s) sua(s) identidade(s), da(s) sua(s) culturas. Deste modo, a construção da identidade em contexto (multi)(inter)cultural é um jogo de equilíbrio, como podemos inferir (45,1% diz ser de identidade portuguesa e 47,9% ser das duas). Estes possuem uma identidade fragmentária e vivem um entre dois quotidianos. Este conjunto complexo de posturas e atitudes revela, no nosso entender, ligações fortes entre cultura e identidade. Podemos inferir, com estes resultados, que estes

lusodescendentes tentam satisfazer as exigências de assimilação pragmática no país de acolhimento, sem abandonar nem negligenciar, a conservação ontológica da cultura dos familiares.

Consoante os contextos, revelam capacidade em gerir a sua identidade fragmentária, híbrida e compósita; justapõem e/ou alternam itens identitários diferentes, a fim de diminuir, provisoriamente, o efeito de situações conflituosas. Estes resultados do questionário, como o excerto da seguinte entrevista, mostram ainda, na nossa ótica, um forte sentimento de pertença à cultura portuguesa.

“[...]eu nasci aqui/sou francesa mas [hesitações] mas na minha alma sou portuguesa [...]”. (EA18:4)

Deste modo, estes aprendentes são diferentes na maneira de ser, de agir e de compreender o mundo, devido à interculturalidade em que vivem. Eles constroem uma nova unidade a partir da diversidade, tornam-se outros, continuando eles próprios.

Pelos resultados obtidos, constata-se que os lusodescendentes inquiridos não sentem a origem portuguesa como um *handicap* ou como um aspeto negativo. Na maioria dos casos, estes lusodescendentes consideram a sua origem portuguesa como uma vantagem, não sentido qualquer necessidade de a esconder. Numa dimensão mais pragmática, a questão da origem portuguesa aparece em termos de imagem positiva, no que diz respeito aos portugueses que vivem em França; na medida em que têm orgulho de serem portugueses, não negam as suas origens. Os que se identificam como portugueses e franceses não valorizam tanto a origem; a origem ou a nacionalidade são vistas como fazendo parte integrante da pessoa, não se constituindo nem como uma vantagem nem como um inconveniente como se pode constatar no seguinte excerto da entrevista:

“Sou francesa de origem portuguesa//[...] não tenho vergonha nenhuma de ser portuguesa/até as minhas amigas são também portuguesas/portanto não/e até às vezes no colégio falamos portuguêsas juntas e gostamos/ e até gostamos mais de Portugal do que da França// [...]”. (EA3:58-62)

Quando o conhecimento das línguas e das culturas é valorizado, a origem portuguesa dota-se de uma imagem de abertura, vantagem cultural e como trunfo linguístico.

Os lusodescendentes vivem num mundo plural e diverso e constroem uma personalidade que se quer plural, cheia da história e da cultura das gerações anteriores, marcadas pela emigração. Os lusodescendentes foram sociabilizados em meios urbanos, alimentados com valores de história e de cultura francesas. Para eles, o grupo de pertença constitui um grupo de referência, mas não é o

único. Apesar de não se encontrarem no universo dos pais, são portadores de uma herança e de experiências próprias que fazem deles filhos de portugueses. Tudo isto contribui para a criação de novas formas de expressão, que traduzem a vontade de se afirmarem com a sua especificidade portuguesa, reavivando a tradição e modificando-a pela interação entre duas culturas e duas línguas.

3.2. Representações em torno da LP

A LM dos familiares dos sujeitos da nossa amostra é a portuguesa (avós, 98,6% e dos pais, 94,4%) e para alguns lusodescendentes também é a deles. A LP adquire, aqui, uma dimensão socio-afetiva crucial; daí o desejo da sua conservação como uma herança cultural:

“[...] a língua portuguesa é a nossa língua [...]” “[...] a minha língua também é a língua portuguesa”. (EA11:28)

Tal reconhecimento é, antes de mais, fundado no reconhecimento da sua própria identidade como lusodescendente e das suas ações no país de “acolhimento dos avós” em que se inscrevem, o que não é separável do direito a viverem nas suas línguas, no sentido pleno implicado pelo verbo “viver”. Estas representações permitem obter um tipo de conhecimento válido, ou seja, a LP ser uma língua bonita (94,4%), seguida de perto por, ser a língua dos avós (90,2%), sendo estas representações positivas.

As representações da LP permitem-nos apreender a forma como os lusodescendentes compreendem e veem a LP. As representações destes jovens são o produto de um trabalho coletivo através do qual eles construíram os seus modos de conhecimento da sua realidade. Assim, as representações acerca da LP que apresentam maiores percentagens são: i) língua bonita (94,4%) ii), língua de cultura (93%), iii) língua dos avós (90,2%), iv), língua dinâmica (86%), v) língua de comunicação (83,1%), vi) língua da saudade (81,7%), vii) língua dos Tos⁶ (50,7%). Estas representações sobre a LP possuem funções identitárias porque fornecem elementos sobre a definição e a expressão da identidade dos lusodescendentes.

Ao longo dos discursos vai também emergindo, de forma recorrente, a importância da LP como língua de origem e língua bonita:

“A língua portuguesa é a minha língua de origem/é importante para mim de falar português/aprendi o pouco que sei /com a minha família/ com a associação/ portanto vivo com as duas/ gosto mais da língua francesa/porque falo bem mas

⁶ Termo pejorativo (proveniente de *Portos*) que designa os portugueses de França.

também gosto muito da portuguesa/é verdade que tenho mais dificuldades a falar português / mas é uma língua que também gosto muito [...]”. (EA3: 26)

“[...]o português porque acho [...] importante conhecer uma língua que muita gente não conhece muito bem/ acho uma língua muita gira [...]”. (EA4: 68)

As representações dos lusodescendentes sobre a LP permitiram-nos identificá-los, categorizá-los e compreender melhor o mundo linguístico em torno deles. Assim, podemos constatar que os sentimentos positivos acerca da LP que apresentam maiores percentagens são: i) a alegria (97,2%), ii) o prazer (94,4%), iii) a afeição (85,9%), iv), a curiosidade e a admiração (84,5%), v) a honra (80,3%). São atribuídos à LP sentimentos favoráveis.

Além do mais, os resultados de duas outras perguntas revelam que estes sujeitos sonham em ambas as línguas (54,9%) e em percentagem menos importante em francês (25,9%) e, zangam-se em ambas as línguas (49,3%) e francês (26,8%).

Podemos inferir que as representações envolvem um forte sentimento de identidade portuguesa, analisado a partir da relação que revelam ter perante a LP.

Os lusodescendentes aprenderam a falar no seu meio – fora do contexto escolar francês, na sua família e, mais latamente, no seu ambiente social – caracterizado por costumes, normas próprias e convenções, ou seja, por padrões culturais e, portanto, linguisticamente diferentes dos que regem os indivíduos pertencentes a outro meio social – o francês. Estes jovens dizem falar com os pais nas duas línguas.

Neste contexto de mais que uma língua, não podemos deixar de abordar a noção de LM, que foi a primeira língua, aprendida em meio familiar. Salienta-se que, ao apontar-se a LM, se está a colocar o enfoque na competência de uso de uma língua que poderá ser diferente daquela que se aprendeu com a mãe. No entanto, 28,2% diz que a LM deles é o português e 57,7% deles dizem ter duas LM contra 9,9% o francês. As duas línguas foram aprendidas em paralelo em meio familiar. Para os 57,7% que afirmam ter duas LM estes querem mostrar que se construíram no bilinguismo e que não conseguem dissociar as duas porque eles construíram a sua personalidade nas duas. A LP sendo a LM para 28,2% destes jovens de 3.^a geração reveste-se aqui de uma simbólica afetiva claramente declarada quando apontam as razões: i) foi a 1.^a que aprendi, ii) aprendi as duas ao mesmo tempo, desde que nasci, iii) é a língua dos meus pais, iv) é a língua do afeto, v) é a língua que prefiro.

Na maior parte das vezes, são dois sistemas linguísticos que jogam na construção da sua personalidade. Neste caso, encontramos-nos perante um falar misto, feito de mais do que uma língua e um conjunto de possibilidades expressivas do sujeito.

Podemos, então, aferir que a LM destes jovens é a LP (28,2%) e as duas línguas (57,7%) o que abrange uma constelação de noções decorrentes do falar, da língua reivindicada e de atitudes face à LP enquanto elemento constitutivo da sua identidade.

3.3. Performance linguística dos lusodescendentes

O predomínio do francês no quadro familiar não impede o conhecimento, mesmo aproximativo, da LP. Todos os lusodescendentes de 3.^a geração, de pais nascidos em Portugal (98%), que mantêm uma aprendizagem em contexto extracurricular, ainda falam e escrevem a língua dos avós. No entanto, para estes jovens de 3.^a geração, a LP já não possui o estatuto de língua do quotidiano. Para todos eles, o francês é a língua que dominam melhor, que fornece a estes jovens maior quantidade de *input* linguístico, e aquela com que a maioria se identifica. Deste modo, para os mais novos, a língua reivindicada é a francesa, porque se sentem mais seguros, e como a língua é fator de identidade e de pertença ao grupo social, os sujeitos atribuem-lhe, assim, uma relevância fulcral.

Todos os lusodescendentes são bilingues, já que vivem num contexto de contacto com duas línguas. Na verdade, veem em tal bilinguismo vantagens variadas, tais como, designadamente a académica, a financeira e a profissional.

Afirmam ser em francês que se exprimem com mais facilidade mas os sentimentos face à LP são muito positivos. Dizem não ter vergonha de falar português mas têm consciência da imagem *desprestigiada* da LP no território francês. Aparentemente, o uso imperfeito, incorreto da LP não é vivido em termos de conflito, certamente por viverem entre pares em França, onde a maioria utiliza a mesma “variedade mista”. Os lusodescendentes afirmam serem uns bons conhecedores da LP mas pouco fluentes nela. Eles usam as duas línguas, separadas ou conjuntamente, com finalidades diferentes, em vários domínios da vida e com múltiplas pessoas.

Quando estão em Portugal têm um contacto muito forte com a família, mais tolerante e já habituada a conviver com esta forma de falar. São estes familiares que constroem culturalmente este bilinguismo. Ainda não têm experiência suficiente com a sociedade para sentirem os conflitos que uma faixa etária mais velha poderá sentir. A LP que falam assume um carácter que define uma cultura própria, individual do grupo da comunidade migrante, circunscrita ao espaço francês.

Poucos alunos – os que nasceram em Portugal, os que falam Português em casa e regularmente com os familiares – mostraram possuir um discurso

bilingue mais equilibrado, os outros são bilingues desequilibrados. É interessante encontrarmos algumas respostas a esta questão nas entrevistas.

“Sou bilingue porque acho que consigo falar melhor português e francês/ o inglês e espanhol/ ainda não domino bem / bem/utilizo mais o francês porque vivo em França/o português falo/ às vezes em casa e quando vou de férias/e aqui na Associação/ mas percebo e compreendo perfeitamente / claro que a que domino melhor é o francês/ falo todos os dias/ vivo aqui [...]”. (EA12.6)

O conhecimento das duas culturas e dos dois idiomas, em presença, permite a estes jovens serem mais conscientes da diferença, e, nesse sentido, têm um maior poder de ação porque são mais reflexivos e capazes de perceber os sistemas de classificação do funcionamento de cada comunidade social.

Essa situação de pluralidade linguística e cultural em que os sujeitos vivem ajuda-os a construir uma identidade que também é plural.

Verificou-se que as competências de compreensão e de expressão oral e escrita são desiguais: por exemplo, como conviveram com a LP na infância, podem dominar o português apenas oralmente. Na verdade, se o francês é a língua capital, utilitária, e a língua do quotidiano, os motivos apontados para a escolha do português revelam uma tendência, predominantemente, socio-afetiva. Os lusodescendentes possuem diversas crenças que povoam o seu imaginário sociolinguístico; nomeadamente, a de que a sua forma de falar é “pior” do que a dos portugueses de Portugal. Ora, estes juízos de valor dão lugar a representações, a atitudes e a estereótipos que, em determinadas situações, podem conduzir à discriminação, precisamente, dos lusodescendentes que adotam falares diferentes da norma-padrão. Por ser a língua elemento que forma, agrega e revela o ser humano e a sua produção cultural, a diversidade linguística desperta – muitas vezes pela negativa – o interesse de todos nós. Como a diversidade da língua se apresenta como definidora de identidades, é necessário, quando existem, desconstruir esses preconceitos e essas representações negativas, relativamente aos *falares dos lusodescendentes*. Estes fazem um *bricolage linguístico*, devido à diminuição do contacto com Portugal – distâncias geográfica e social –, ao contacto de duas línguas e aos vestígios linguísticos familiares que provocam diferenciação linguística e o surgimento de “*uma língua mista*” (variedades socioculturais). A forma como se fala português em França mostra as diferenças culturais e sociais. Nesse sentido, a variedade utilizada pelos lusodescendentes apresenta na sua estrutura características específicas da comunidade portuguesa radicada em França, como traços da variedade de origem dos avós.

No seu percurso, a LP, em França, deixou marcas na história, na sociedade, nos seus falantes e nos discursos que estes produzem, sejam orais ou escritos,

informais ou formais, representativos de usos familiares, populares e usos de duas línguas em contacto.

Os sujeitos afirmam usar as duas línguas consoante a situação (87,3%). Ora, estas competências linguísticas são competências psicossociológicas específicas, permitindo a estes jovens enfrentarem, de forma mais ou menos eficiente, situações produzidas pela multiplicidade de referências linguísticas e culturais. Apresentam-se com competências linguísticas, flexíveis que lhes permitem (con)viver em contextos culturalmente heterogéneos. Existe uma espécie de bicentração linguística e cultural com uma dupla orientação das formações socioculturais, na medida em que estes lusodescendentes reconhecem dominar, da mesma forma, as duas línguas e os dois códigos comportamentais. A relação que demonstram possuir com as duas línguas culturais não é, assim, meramente instrumental nem pragmática. As duas são objeto de um investimento afetivo forte.

3.4. Representações em torno do ensino – aprendizagem do PLH

Não havendo pedidos suficientes no ensino oficial francês não há abertura de turmas de LP. Isso explica a razão pela qual o ensino do português foi desenvolvido na associação e é lecionado como LM nas instalações de escolas públicas, mas fora do horário escolar exigido.

Os pais (38%) e a família (33,8%) têm um papel importante na aprendizagem da LP o que lhe atribui um valor afetivo, representando, assim, uma herança. As entrevistas dos inquiridos completam estes dados:

“Os meus pais falam em português/ mas eu fui à escola e aprendi mais depressa o francês/ mas antes de ir à escola aprendi o português [...]”. (EA6:10)

“Os meus pais e toda a minha família é que nos transmitem essa imagem positiva da língua/ falam de Portugal de uma maneira sempre positiva/por isso/ gosto muito de Portugal/e da língua portuguesa”. (EA10:40)

A primeira constatação que a análise dos dados nos estimula a fazer é a de que a LP se move numa área familiar, sendo uma língua de escolarização aprendida por opção pessoal ou iniciativa dos pais.

Estes jovens são chamados desde cedo a manusear duas línguas ou mais no seu quotidiano, o que poderá ter promovido a consciência do seu sistema de valores e da sua identidade cultural, conduzindo-o assim à aquisição de uma maior segurança a nível da sua identidade cultural e social, uma vez que a aprendizagem de línguas em idade precoce favorece o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Para 74,6% a LP é a língua adquirida desde a infância

por simples interação com a mãe e/ou com o ambiente familiar e, nesse sentido, podemos caracterizá-la como uma língua adquirida (naturalmente) e mais tarde aprendida (institucionalmente). Daí que quer a sua aquisição quer a sua aprendizagem seja mais ou menos marcada pela experiência da língua. No nosso estudo constata-se que para estes jovens a LP não é a única LM.

Ainda verificamos que para 42,3 % dos inquiridos a LP foi aprendida em ambos os países, para 26,8% em França. Para estes inquiridos, ainda que a língua praticada com a família seja o francês (língua de socialização), verifica-se que estes jovens têm contacto com o português através da família ou do ambiente familiar próximo (comunidade portuguesa em França) e também quando se deslocam em férias a Portugal.

A maioria dos lusodescendentes frequentou cursos de LP no ensino primário, o ELCO (83,1%). Este dispositivo pedagógico consistia numa modalidade de ensino opcional que acompanhou todo o ensino básico destes jovens originários de uma cultura diferente da francesa. O objetivo do ensino primário consistia em manter os laços com as raízes culturais destes jovens. Usufruíram deste dispositivo pedagógico, ou seja, três horas semanais, repartidas em duas sessões de 1h30 na língua de origem, agregadas ao currículo francês. Os excertos das transcrições da gravação áudio das entrevistas, abaixo, evidenciam essa mesma informação:

“[...] Antes andei na escola primária [...] Tive aulas de português na escola primária [...] Hm/ fiz português durante dois anos/na escola primária com uma professora de português/depois das aulas francesas [...]”. (EA1: 40)

“Ahm [...] eu fiz 5 anos de português na escola primária/”. (EA2:32)

De um modo geral, os resultados expostos dão a entender que 83,1% dos lusodescendentes inquiridos frequentaram o ELCO na primária, com o recurso a dois sistemas linguísticos e culturais: o francês como língua de escolarização (no sistema oficial francês) e o português (ELCO, em paralelo). Estes bilingues estão divididos entre duas aprendizagens, dois códigos linguísticos, entre duas orientações, às quais parecem aderir, embora como já verificámos existindo uma dominante.

Como podemos constatar a decisão de frequência de aulas na associação cabe aos pais (64,8%), apenas 9,9% toma a decisão por vontade própria. Os pais optaram pelo ensino-aprendizagem em contexto não formal porque as associações constituem para eles, um espaço privilegiado de partilha de interesses em relação à identidade cultural na sociedade francesa e são analisadas como espaços de reprodução de identidade (produtora de pertença), transmissão de cultura e conservação da identidade cultural *minoritária*. São ainda espaços de

negociação em áreas locais ou bairros. Estes resultados são corroborados pelos alunos nos excertos das seguintes entrevistas:

“A minha mãe e o meu pai é que tomaram a decisão para frequentar a Associação// [...] Ahm/ Eu estava de acordo mais a minha mãe é que disse para ir/ que me fazia bem [...]”. (anexo 2, EA 2: 28 - 30)

“Os meus pais é que escolheram a Associação/é importante eu saber escrever português/ para mandar um postal aos meus avós/ por exemplo/e aqui eu aprendo a escrever e aqui aprendo mais a escrever/ falamos também mas é mais a escrita// [...]” (EA 3: 93-94).

“Fui eu que quis frequentar a Associação /perguntei à minha mãe porque vi o meu irmão falar português// [...]”. (EA 4: 20)

“[...] Na minha escola não há português// E esta associação é a que fica mais perto da minha casa// [...]”. (EA7: 32-47)

“[...] Aqui é como uma escola portuguesa/ é tudo em português/ são todos portugueses/ é como estar em família/ e é mais perto de casa [...] a Associação é como uma grande família [...] somos todos iguais/partilhamos a mesma cultura/ os mesmos hábitos/compreendemo-nos[...]”. (EA11:33-36)

“[...] a língua português atualmente em França/ é bastante importante /há certos sítios onde há muitos portugueses e nesses sítios as escolas deveriam permitir aos alunos de aceder ao ensino da língua portuguesa [...] mas há sempre fatores que fazem que não há português/ por causa dos pais/ a falta de vontade dos alunos/ do diretor da escola que não informa/ a falta de um número de inscrições leva ao seu encerramento/ o português fica sempre em minoridade / é por causa disso [...]”. (EA20: 28-30)

O ensino praticado nas Associações vem, na sua maioria, colmatar a lacuna do sistema oficial francês e apesar de ser, para a grande maioria, uma opção dos pais, os lusodescendentes revelam gosto e motivação pela aprendizagem da LP (81,7%).

Podemos, também, verificar essa motivação nos seguintes discursos:

“[...] gosto / mas é um bocado difícil mais <SIL> [...] Eu compreendo tudo mas não sei falar muito bem e escrever// [...]”. (EA3: 12-14)

“Sim/ gosto dos valores que a associação transmite/e venho por prazer mas também por obrigação// [...]”. (EA3: 42)

“Sim quero aprender bem português porque quero apresentá-lo no BAC⁷//

[...] Sim/são os meus objetivos/ É comunicar com os meus familiares que estão em Portugal e o Baccalauréat”. (EA4: 50-56)

“Não sei bem mas as aulas são mais divertido em português que francês/ não sei bem mas prefiro em português porque o francês conheço muito/ o português é mais misterioso/ posso dizer assim [...] Acho que cada vez gosto mais porque aprende novas palavras [...]”. (EA5: 14-16)

Quando falta a motivação, a visão da língua e da cultura portuguesas pode ser sentida, por vezes, de forma dolorosa e dificultar a aprendizagem da LP. Assim, 81,7% dos jovens dizem ter muita motivação pela aprendizagem mas deixaram transparecer, ao longo dos discursos, por vezes, a falta dela. Por várias vezes lusodescendentes revelam a falta de motivação na aprendizagem porque têm outras alternativas mais atraentes:

[...] Eu queria ir ao basquetebol e não posso/ tenho aulas de português”. (EA2: 83-86)

“Ahm/ eu gosto bem de vir para a Associação porque eu gosto de falar português e ir a Portugal e é também porque os meus pais vieram levar-me/ porque sinão eu não vinha aqui [...]”. (EA6: 20)

Outros revelam alguma preferência e explicam as vantagens que veem no ensino- aprendizagem associativo:

“Numa escola francesa/ acho que/ mas nunca fui/ mas acho que os professores falam só português / se há palavras que não percebemos muito não podemos encontrar em francês/ aqui podemos mais perceber e como somos menos é mais fácil aprender [...]”. (EA5: 36)

[...] o importante é a qualidade e eu gosto de andar aqui/ aprendo muitas coisas e gosto do ambiente/e gosto mais das aulas portuguesas do que das francesas/é uma espécie de família [...] Não sei/mas é diferente/aqui/ não sei/mas aqui sinto-me como na minha casa/ é a mesma coisa/quase como a minha família [...]”. (EA10: 54-56)

De acordo com as respostas obtidas, os 71 lusodescendentes inquiridos optaram por uma aprendizagem da LP numa Associação por desejo pessoal ou por escolha parental. Aliás, alguns lusodescendentes afirmam escolher o ensino associativo por pensarem que é a melhor forma de dar continuidade à sua origem,

⁷ Baccalauréat, conhecido na linguagem coloquial francesa como le BAC, é uma qualificação académica que os estudantes, ao final do ensino secundário, obtêm para ingressar ao ensino superior.

pensando ser útil o domínio de dois códigos linguísticos, para manter a língua da família e facilitar a integração em Portugal. Todos acreditam, no geral, que a frequência de uma Associação pode ajudar na construção da biculturalidade, pois sabem que o bilinguismo é hoje muito valorizado a nível profissional.

Um deficiente uso da LP é percebido com fator que afeta negativamente todo o processo de integração em Portugal, que passa pela dificuldade de comunicação com os familiares e com todo um conjunto complexo de outras adaptações, que vão desde a necessidade de criar amizades, e, simultaneamente, a própria necessidade e vontade de ser capaz de não perder contacto com as (suas) raízes culturais e/ou dos pais e avós. Nesse sentido, os motivos para a aprendizagem da LP são múltiplos. Os principais motivos declarados pelos lusodescendentes para a aprendizagem da LP são a compreensão oral (83,2%), a escrita (81,6%), a gramática e cultura portuguesa (80,3) dominar as duas línguas e valorizar a expressão bilingue (77,4%), conservar a LP (74,6%), a Leitura (73,3), Oralidade (73, 2%). Relacionando estes dados com a análise de conteúdo das entrevistas constata-se que os motivos para a aprendizagem da LP prendem-se com características linguístico comunicativas e culturais.

Ocorre-nos referir, de acordo com a análise efetuada, que as relações que os lusodescendentes estabelecem com as LP são de natureza predominantemente afetiva. Neste sentido, as motivações (dos pais) que presidem à aprendizagem não formal da LP remetem para orientações instrumentais, isto é, claramente associadas ao valor utilitário/pragmático das aprendizagens.

Atualmente, o ensino da LP, em França, é quase exclusivamente reservado aos lusófonos e aos seus descendentes. Constata-se uma diminuição dos pedidos de abertura de turmas de PLE, por várias razões, sendo uma delas o facto de os pais não se reconhecerem nesse ensino.

No currículo francês os pedidos diminuíram e muitos preferem o seu abandono. Um número reduzido escolhe a sua aprendizagem em meio associativo, uma vez que oferece, segundo eles, mais possibilidades de reprodução, de uma geração para a outra, da identidade cultural, produtora de pertença e trocas plurifamiliares. Partilham o contexto sociocultural que lhes permite a interação, a comunicação e que os ajuda a construir a identidade cultural.

Conclusões

O presente artigo surge assim com o objetivo de enfatizar o papel determinante que diferentes políticas linguísticas educativas têm assumido, desde os anos 70 do século XX, na valorização do ensino-aprendizagem da LP *extramuros*, realçando-se as iniciativas desenvolvidas pelas famílias, pelas associações de

emigrantes, pelo Governo Português através de programas de cooperação nos domínios do ensino que têm tido a seu cargo a sua promoção para que também se possa afirmar de modo consistente em outras dimensões, nomeadamente nos contextos cultural, educativo, científico e de difusão internacional.

A LP tem sido uma das línguas de força política e económica, por um lado, e, por outro, de força identitária e cultural, sobretudo pelo interesse do seu ensino e aprendizagem pelas comunidades de herança. O ensino e a aprendizagem do PLH, em contextos transfronteiriços, integram e valorizam a LP enquanto lugar de encontro intercultural e espaço de formação linguística e identitária. Esse ensino representa uma das formas de preservar e promover a divulgação da língua e da cultura portuguesas entre lusodescendentes, assumindo as várias instituições não formais um papel inquestionavelmente relevante, orientado para o desenvolvimento das competências de compreensão e de comunicação nesta língua que, para além de ser um elemento identitário, se assume como instrumento de integração em Portugal.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. (trad.). 4ª Edição. Lisboa: Edições.
- Beacco, J. (2008). Migrations et éducation plurilingue. *Langues et cités. Plurilinguisme et migrations*. Bulletin de l'observatoire des pratiques langagières, 13.
- Bertucci, M.-M (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*, 158, 28-38. DOI : 10.3917/lfa.158.0028
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Ministère de l'éducation Nationale (1975). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*.
- Castellotti, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, 24.

- Castellotti, V. & Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Toronto, ON: Ministry of Education.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.
- Dabène, L. (2001). L'apprentissage des langues minorées peut-il constituer l'occasion d'un renouvellement méthodologique?. *Intercompreensão* 9, 45-52.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, Collection Références.
- Faneca, R.M. & Ançã, M.H., (2009). Place et enjeux de(s) enseignement(s) du portugais en France. In C. Gonçalves & D. Groux (Dir.), *Actes du 7e Colloque International : Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants* (pp.235-249). Paris: Harmattan. Collection Education Comparée.
- Faneca, R. M. (2011). Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4306>
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource. Language in Education: Theory and Practice* (pp. 81-89). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Company.
- Flores, C. & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM* (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) -v. 8, n. 3 (ago./dez. 2014) -ISSN 1980-5799
- Galito, M. S. (2006). Impacto Económico da Língua Portuguesa Enquanto Língua de Trabalho. *CI-CPRI, AGL* 1, 1-97.
- García, O. (2005). Positioning Heritage Languages in the United States. *Hispania*, 89, (4), 601-605.
- Grosso, M. J. (2003). O ensino do Português (PLE) e os contextos de uso. In *AAVV, 1ª Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*, Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9 (2), 61-77. Brasília: Universidade de Brasília
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) & Institut National d'Études démographiques (INED). (2010). *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*.

- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Brussels: Council of Europe. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. 3ème édition revue. Berne: Lang.
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2013). «Dessine-moi tes langues et je te dirai qui tu es»: le rapport des enfants lusodescendants au portugais comme langue-culture d'origine en Allemagne. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 10 (1), 103-135. Disponível em <http://acedle.org/spip.php?article3687>
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2012). Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-30. Disponível em <http://11.publication-archive.com/publicc?fn=document&id=2497&repository=1>
- Parvaux, S. (2003). Langue et littérature : l'exemple du portugais en France. *Arquivos do Centro Cultural Gulbenkian, XLVI* (pp.109-137). Lisboa: ACCG.
- Parvaux, S. (1990). *L'enseignement du portugais en France. Les langues et les cultures des populations migrantes: un défi à l'école française*. PUF : LIDIL 2, 90-100.
- Porcher, L. & Hanoun, V. (2001). *Politique linguistique*. Paris: Harmattan/Education Comparée.
- Quarepe – *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (EPE)*. Despacho nº 21787/2005 (2ª Série). Disponível em: www.dgcidc.minedu.pt/fichdown/Quadro_de_Referencia.pdf
- Tollefson, J. (2002). Conclusion: looking outward. In: J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues* (p. 327). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410-426. Special Issue: Methodology, Epistemology and Ethics in Instructed SLA Research, Autumn.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. M. (Eds.) 1990. *Dicionário de termos linguísticos*. 2 vols. Lisboa: Edições Cosmos.
- Zarate, G. (1995). La problématique de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux d'entre-deux. La politique linguistique et culturelle de l'Europe. In C. Briane & A. Cain (Org.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?* (pp.11-16). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Uma análise funcional das dificuldades do espanhol para falantes da língua portuguesa (LP) – um caso de estudo de portugueses e brasileiros imigrantes no sul da Andaluzia

GISELLE MENEZES MENDES CINTADO

Universidade Pablo de Olavide, Sevilla

Introdução

Foi com o intuito de gerar dados de algumas dificuldades para um grupo de portugueses e brasileiros que residem na cidade de Sevilla e seus arredores que nasceu esta pesquisa. Houve uma preocupação, talvez em forma de curiosidade, devido à autora deste artigo também ser nativa em língua portuguesa (LP) e residente em Sevilla, de catalogar através de um questionário, os maiores obstáculos para este grupo com a língua espanhola (LE) encontrados nos primeiros meses de imigração no sul da Andaluzia. Não menos relevante, entre outras questões, buscamos analisar em que aspecto(s) (familiar, laboral, etc.) falar espanhol foi peça fundamental para estes falantes de LP que tiveram a crise econômica espanhola como pano de fundo para essa nova experiência de vida, tanto no plano sociolinguístico quanto profissional.

O grupo entrevistado para este ensaio foi composto de 23 brasileiros e 13 portugueses, todos moradores de Sevilla¹ e seus arredores.

1 Citamos moradores brasileiros e portugueses catalogados no INE (Instituto Nacional de Estadística da Espanha) em Sevilla e sua Província composta pelos seguintes municípios: Osuna, Cazalla de la Sierra, Sanlúcar la Mayor, Carmona, Lora del Río, Sevilla, Morón de la Frontera, Lebrija, Utrera, Écija, Alcalá de Guadaíra, Dos Hermanas, Marchena, Coria del Río, Estepa e Las Cabezas de San Juan; e pelas Comarcas: El Aljarafe, Bajo Guadalquivir, Campiña de Carmona, Campiña de Morón y Marchena, Comarca Metropolitana de Sevilla, Comarca de Écija, Sierra Norte, Sierra Sur, Vega del Guadalquivir e Los Alcores. Os envolvidos no questionário aqui analisado não tiveram a obrigação de divulgarem a cidade onde viviam nem seus nomes, somente a profissão, nacionalidade, idade e há quanto tempo moravam em Sevilla e região. Estes dados foram coletados através de um questionário on-line entre 2013 e 2014.

Modelos teóricos

Desde a chegada da crise financeira na Europa em 2007, originada nos Estados Unidos, e do estouro da bolha imobiliária na Espanha, economistas tentam explicar este fenômeno, que se apresenta como uma das fases do ciclo econômico e onde todas as correntes deste pensamento admitem o fato de que as economias capitalistas alternam períodos de prosperidade econômica e de crise (Lyra e Ribeiro, 2009).

Na educação, tal crise também se manifestou intensamente, já que a Espanha foi um dos países da União Europeia que mais cortes sofreram em relação aos recursos destinados às escolas, universidades e às instituições de ensino em geral. Muitas medidas de contenção de gastos impediram o aumento de um maior investimento na educação. Porém, não há como negar os esforços de entidades e até mesmo de cooperações políticas que prestam apoio imprescindível às reformas educativas colocadas em prática na União Europeia, como bem cita um dos projetos da Comissão das Comunidades Europeias (CCE, 2010):

Criar um triângulo do conhecimento de educação, investigação e inovação e auxiliar todos os cidadãos a melhorarem as suas competências são ações indispensáveis para a competitividade, o crescimento e o emprego, bem como para a equidade e a inclusão social. A recessão econômica veio pôr ainda mais em evidência estes desafios a longo prazo. Tanto os orçamentos públicos como os privados estão sob forte pressão, e, se por um lado se assiste à extinção dos postos de trabalho existentes, por outro, os novos empregos requerem novas competências, de nível mais elevado. Por este motivo, há que tornar os sistemas de educação e formação muito mais abertos e pertinentes para as necessidades dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade em geral.

Todo cidadão que migra deveria ser amparado por leis que o incluíssem social e laboralmente, já que se sabe que investimentos na educação e na formação de qualquer cidadão são cruciais para uma efetiva recuperação econômica. Toda migração, como movimento de entrada, está relacionada com a permanência ou a temporalidade do indivíduo que anseie trabalhar ou residir, de um país para outro. Porém, a busca por um trabalho é apenas uma das intenções dos que enfrentam qualquer processo de migração.

É fato que o imigrante naturalmente acaba por ser inserido em um ambiente multicultural, tendo acesso às riquezas culturais, linguísticas e sociais vinculadas aos meios que favoreçam uma educação intercultural no novo país ou região que passam a habitar. Há ainda que salientar que estes brasileiros e portugueses recém-chegados ao sul da Espanha trazem no seu histórico linguístico toda uma variação diatópica, ou seja, “as diferenças que uma mesma língua apresenta

na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países” (Llari e Basso, 2006), como é o caso do português falado em Portugal (PE, português europeu) e nos países africanos lusófonos em relação ao português falado no Brasil (PB, português brasileiro). Convém lembrar que “não há línguas melhores do que outras, ou mais aptas a transmitir certas noções ou conceitos” (Mateus, 2010, p. 51).

Os debates entre linguistas e educadores sobre as diferenças entre o PE e o PB sempre foram veementes. No Brasil, apesar de alguns avanços, há esta contenda inclusive com as diferenças regionais do português falado no próprio território nacional; parece que “ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional” (Bortoni-Ricardo, 2005), quanto mais aceitar de forma harmoniosa as diferenças entre o que é falado em Portugal e no Brasil, o que é notado com mais intensidade quando estes imigrantes brasileiros passam a morar próximos à fronteira com o sul de Portugal (155 km entre Sevilha e Vila Real de Santo António). Imaginemos, pois, que seria indispensável um desenvolvimento teórico-metodológico voltado à realidade dos nativos em LP que buscam aprender a LE com aulas e materiais específicos que tratassem das dificuldades e dos erros mais comuns de brasileiros e portugueses quando estudam espanhol em Sevilha e arredores. O que é preciso, de fato, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) é “contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”, e isto requer, do mesmo modo, uma mudança de postura docente, de alunos e da sociedade em geral. No grupo deste ensaio, a maioria aponta que gostaria de ter tido aulas de espanhol com professores que soubessem lidar com as dificuldades da LE específicas para falantes da LP.

Sobre esse aspecto, é importante observar o labor do professor que trabalha com o ensino de uma L2 (aqui a LE para nativos em português) tendo em conta grupos de estrangeiros oriundos do Brasil, de Portugal ou de qualquer outro país lusófono. Estes professores têm seu trabalho diretamente atado ao ensino multicultural e estão, de modo intrínseco, comprometidos com situações sociais (como o meio sociocultural de cada estrangeiro no processo de aprendizagem em uma segunda língua, como ocorre com grupos de alunos imigrantes que estudam, por exemplo, em escolas bilíngues e que durante o ano escolar podem lidar com um entorno desfavorável, como dificuldades de integração, discriminação sociocultural das famílias destes imigrantes, etc.), onde o docente “teria que valorizar mais o extraordinário protagonismo social que desempenha seu trabalho” (Jordán, 1994, p. 27).

Diante da vasta gama de teorias sobre a forma e significado no processamento de uma L2, acreditamos que seja indispensável definir “com clareza até onde

deve estar comprometida a tendência natural do indivíduo de conceber a língua meta como um veículo de transmissão de informação ao mesmo tempo em que sugere distintas opções pedagógicas” (Lorenzo, 2004, p. 36).

De modo maioritário, as aulas de LE pelos participantes deste artigo foram baseadas no ensino-aprendizagem consciente e intencional, apesar de alguns destes imigrantes buscarem cursos de LE para a obtenção do Certificado de Proficiência em espanhol, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas². Em relação a este tema, concordamos com os conceitos de Schmidt (1994) e Krashen (1981) sabiamente citados por Bortoni-Ricardo (2005, p. 199):

Uma questão que vem recentemente suscitando polêmica na área de ensino de língua estrangeira e de língua segunda e ocupando a atenção de nossos colegas da linguística aplicada é a controvérsia entre a aprendizagem “consciente e intencional” e a que se dá inconscientemente (Schmidt, 1994). Entende-se por aprendizagem consciente e intencional a que se processa por meio de exercícios, explanação de regras e correção de erros, e que desperta no aprendiz, de forma sistemática, consciência das regras da língua que está aprendendo. Na seara da pedagogia de línguas estrangeiras, os métodos tradicionais – como o método da gramática e tradução, identificados como métodos de aprendizagem consciente – foram substituídos por métodos que enfatizam o processo inconsciente, nos quais a aprendizagem deve realizar-se pela exposição a atividades comunicativas da língua-alvo. Esta abordagem natural, comunicativa, baseia-se, entre outras teorias, na distinção formulada por Krashen (1981) entre aprendizagem consciente e aquisição subconsciente, e na convicção de que o acesso à língua segunda dá-se não pela concentração na forma linguística, mas pela busca do significado contextualizado.

Outro foco de transferência de aprendizagem da LE para alguns brasileiros citados neste artigo foi o fato de participarem de grupos de estudo onde o docente era espanhol, mas filho de nativos em português ou mesmo professores espanhóis licenciados em LP. Neste caso, este professor hispanofalante teve a LP como língua estrangeira (LE), posto que esta “é uma área de conhecimento que abarca, em sentido amplo, estudos que tratam aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem do português como LE no caso específico de hispanofalantes” (Rey, 2012, p. 27).

Ainda assim, se este professor hispanofalante recebeu aulas de LP e agora leciona espanhol para um grupo de brasileiros e portugueses (sendo que alguns

² QECRL - O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões: Falante básico (A1 Iniciante, A2 Básico), Falante independente (B1 Intermediário, B2 Usuário independente) e Falante proficiente (C1 Proficiência operativa eficaz, C2 Domínio pleno).

destes indivíduos oriundos do Brasil ou de Portugal, também possam ter nascido na Espanha ou tenham filhos que ainda não dominem a escrita e a oralidade na LE) deveria levar em consideração uma série de noções, assim analisadas por Rey (2012, p. 29):

En relación con el aprendiz, cabe tener en cuenta el concepto de hispanohablante o hablante de español; el español puede ser la lengua materna del aprendiz, sin embargo puede darse el caso de que el español tenga el estatuto de L2 (o lengua no materna). En relación con el objeto, hay que considerar las variantes de la lengua en causa, esto es, si la lengua que se enseña pertenece a la variante del portugués europeo o a la variante del portugués de Brasil (a esto habría que sumar también, en rigor, la variante de la lengua del aprendiz).

Veremos, a seguir, a análise de dados que motivou o estudo deste ensaio.

Análise de dados

Segundo o INE espanhol (Instituto Nacional de Estadística), o número oficial de portugueses e brasileiros registrados nos dados deste instituto até 2013 está assim catalogado:

| | Portugal | Brasil |
|-------------|----------|---------|
| | Sevilla | Sevilla |
| Ambos sexos | | |
| Total | 2.095 | 1.854 |

Fonte: Instituto Nacional de Estadística. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia.

Já o questionário que utilizamos neste trabalho apresentou os seguintes dados:

Questionário (23 brasileiros)

74%: entende a língua espanhola.

65%: fala satisfatoriamente este idioma.

43%: tem uma boa leitura do espanhol.

30%: consegue escrever em espanhol.

87%: dos entrevistados: brasileiros que vieram morar na Espanha sem nenhum conhecimento prévio da língua espanhola.

87%: afirma que a LE melhorou as possibilidades de encontrar um trabalho em Sevilla e região.

20%: estudam para o Exame de Proficiência em espanhol (DELE)

Questionário (13 portugueses)

92%: entende a língua espanhola.

92%: fala satisfatoriamente este idioma.

69%: tem uma boa leitura do espanhol.

54%: consegue escrever em espanhol.

91%: portugueses que vieram morar na Espanha com algum conhecimento prévio da língua espanhola.

92%: afirma que a LE melhorou as possibilidades de encontrar um trabalho em Sevilha e região.

40%: estudam para o Exame de Proficiência em espanhol (DELE)

Quase a totalidade dos entrevistados oriundos do Brasil (96%) acreditava que a proximidade da região de Sevilha com a fronteira de Portugal pudesse facilitar aos brasileiros o uso da língua portuguesa no dia a dia no sul da Andaluzia. Um dado curioso foi constatar que 48% destes achava que as escolas públicas em Sevilha e seus arredores ensinavam a língua portuguesa no seu currículo escolar. Já os portugueses entrevistados (100%) disseram saber que a proximidade com a fronteira espanhola não lhes facilitaria o uso da língua portuguesa no âmbito escolar ou no dia a dia na Andaluzia.

Em uma região que deveria estar mais acostumada a ouvir o português (em razão da sua proximidade com o Algarve), já que o sul da Andaluzia não é considerado uma região bilíngue espanhol-português, haveria, pois, de fomentar projetos educacionais no que concerne aos grupos de brasileiros e portugueses já cadastrados oficialmente pelo INE para uma melhor adaptação e estudo da LE. É fato que muitos dos entrevistados neste questionário (em especial os brasileiros) imaginavam nos seus primeiros meses em terras andaluzas que a semelhança dos dois idiomas (português e espanhol) não lhes faria estudar mais profundamente este idioma. Achavam também que a aprendizagem seria mais rápida pelo aproveitamento dos conhecimentos da L1 (língua materna, aqui a LP). Sobre este aspecto, comungamos do pensamento de Rey (2012, p. 51):

O conhecimento ou competência que o falante possui em sua própria L1 ajuda o aprendiz na construção da interlíngua, no progresso do conhecimento do sistema linguístico de uma L2. Dado que existe uma proximidade entre os dois sistemas que implica uma coincidência parcial dos mesmos, esses conhecimentos já disponíveis na L1 facilitarão a aprendizagem da L2, entendendo este processo como a construção de um novo sistema linguístico. Ocorre, neste sentido, uma apropriação da L1 para o desenvolvimento da L2.

Por outro lado, uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelos falantes de português (FP) neste trabalho foram as utilizações das formas de tratamento formal e informal na LE. Para a maioria do grupo de brasileiros em Sevilha o pronome *você* é o utilizado para o discurso informal (apesar de 6 Estados brasileiros conjugarem com o pronome *tu*: Amapá, Pará, Maranhão, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Acre), os portugueses utilizam o *tu* informalmente;

já os brasileiros, segundo Chozas e Dorneles (2003, p. 08) têm dificuldades frequentes no uso das formas de cortesia em espanhol quando substituem *usted* pelo *senhor/ senhora*, assim exemplificados:

(Brasileiros) No estoy de acuerdo con el señor → (Correto) No estoy de acuerdo **con usted**.

El señor, como forma de cortesia, é pouco utilizado em espanhol.

(Brasileiros) ¡Luisito! ¿Ha hecho los deberes? → (Correto) ¡Luisito! ¿**Has hecho** los deberes?

No exemplo acima, a forma que equivale a *you* não é *usted* e sim *tu*.

Com o emprego dos possessivos para a segunda pessoa também há obstáculos.

(Brasileiros) Sí, te llamé, pero debo tener mal su número. → (Correto) Sí, te llamé, pero debo tener mal **tu** número.

Outros erros mais frequentes descritos na obra de Chozas e Dorneles (2003):

O uso de **muy** e **mucho**

Este niño es mucho inteligente. → (Correto) Este niño es **muy** inteligente.

O uso de **buen/ bueno; mal/ malo; gran/ grande**

El Sr. López es un bueno cliente. → (Correto) El Sr. López es un **buen** cliente.

Creo que eso es un malo consejo. → (Correto) Creo que eso es un **mal** consejo.

José es un grande amigo. → (Correto) José es un **gran** amigo.

O uso de **números ordinais**

Hoy es mi primero día de trabajo. → (Correto) Hoy es mi **primer** día de trabajo.

Es el tercero partido que pierden. → (Correto) Es el **tercer** partido que pierden.

O uso dos **pronomes**

A esa chica no cuentas nada. → (Correto) **A esa chica no le** cuentas nada.

A ti lo dieron. → (Correto) **A ti te** lo dieron.

Pedro se la escribe una carta. → (Correto) Pedro **le escribe** una carta.

¿Qué estás le contando? → (Correto) ¿Qué estás **contándole**?

Voy te llamar por teléfono. → (Correto) **Voy a llamarte/ Te voy a llamar** por teléfono.

No puede le controlar. → (Correto) No **puede controlarlo/ No lo puede controlar**.

O uso do verbo **gostar**: o verbo gostar, em espanhol, nunca se constrói, como em português, com a preposição *de*.

A Pablo y a Luis les gustan el cine. → (Correto) A Pablo y a Luis **les gusta** el cine.

Outros **verbos conflitantes** de acordo com os estudos de Chozas e Dorneles (2003, pp. 30-31):

Teño um trabajo muy interesante. → (Correto) **Tengo** um trabajo muy interesante.

Prefiro no opinar sobre este tema. → (Correto) **Prefiero** no opinar sobre este tema.

Me sinto muy bien hoy. → (Correto) Me **siento** muy bien hoy.

Mi padre siempre se senta ahí. → (Correto) Mi padre siempre se **sienta** ahí.

Él no pode hacerlo. → (Correto) Él no **puede** hacerlo.

Esta impresora ya no serve. → (Correto) Esta impresora ya no **sirve**.

El coche ya está muy lleno. Yo no caibo. → (Correto) El coche ya está muy lleno. Yo no **quepo**.

Muchas gracias. Te lo agradezo. → (Correto) Muchas gracias. Te lo **agradezco**.

Conclusão

“A Lusofonia atravessa hoje um extraordinário momento de pujança e de afirmação cultural à escala mundial que não é possível escamotear” (Knopfli, 2003)

A importância de conhecer as necessidades reais destes brasileiros e portugueses relacionadas com dificuldades no processo de aprendizagem da LE favoreceu buscas investigativas no âmbito não somente linguístico, mas também do novo ambiente que estes imigrantes escolheram para viver, seus entornos e sua compreensão e a aceitabilidade de uma nova cultura, língua, costumes, mercado laboral, etc.

É importante destacar que todo este entorno fronteiriço entre o sul da Andaluzia e o Algarve também serviu como elo entre estudos para os falantes de português aqui citados e a busca de um maior aperfeiçoamento do espanhol através de cursos que pudessem prepará-los para o DELE – o diploma de espanhol como língua estrangeira.

Buscamos, por fim, aguçar nos meios acadêmicos a continuação dos estudos da imigração de portugueses e brasileiros na Andaluzia, já seja em Sevilha ou em outra cidade desta Comunidade Autónoma, a fim de estabelecer uma base mais sólida para a aprendizagem da língua-alvo tratada neste artigo, o espanhol, pelos nativos do PE ou PB.

Referências bibliográficas

- Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola.
- CCE – Comissão das Comunidades Europeias Projecto de relatório intercalar conjunto de 2010, do Conselho e da Comissão Europeia, sobre a aplicação do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010” [disponível em

- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:PT:PDF>]
- Chozas, Diego & Dorneles, Flavia (2003). *Dificultades del español para brasileños*. Madrid: Ediciones SM.
- Jordán, José A. (1994). *La escuela multicultural – un reto para el profesorado*. Barcelona: Editora Paidós.
- Knopfli, Francisco (2003) Aliança Lusófona. In Seminário do Projeto Câmara nos 500 Anos “Idioma e Soberania - Nossa Língua, Nossa Pátria” 03.03.2003 [Disponível em <http://www.teiaportuguesa.com/webquestslinguaportuguesa/aliancalusofona.htm>]
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. In Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2005), *Nós chegueму na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola.
- Llari, Rodolfo & Basso, Renato (2006). *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.
- Lorenzo, Francisco B. (2004). Atención a la forma/ atención al significado: implicaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula de español como L2. In Stefan & Lorenzo, Francisco B. (Orgs.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Rushtaller, Madrid: Editorial Edinumen.
- Lyra, Diego M., Ribeiro, Rodolfo F. da Costa (2009). A crise econômica atual e o mundo do trabalho. *Revista Economia & Desenvolvimento*, 8 (2). Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/economia/article/view/4874>. Acessado em: 25.08/2014.
- QECRL - O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [disponível em <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr>]
- Mateus, Maria Helena Mira (2010). O Estudo da Fonética e da Fonologia no Ensino da Língua. In Ramos, Conceição de Maria de Araújo et al., *Pelos caminhos da Dialetoлогия e da Sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas – homenagem a Socorro Aragão*. EDUFMA.
- Rey, Rocío Alonso (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Schmidt, R. (1994). Deconstruction Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26. In Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2005). *Nós chegueму na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola.

O Galego e a Lusofonia

XAVIER FRIAS CONDE

UNED / Cercle Linguistique de Prague

Introdução

Qual a relação entre o galego e a Lusofonia? Desde há décadas, do lado galego não há uma resposta única. Por um lado, desde o ponto de vista político, o galego é uma língua diferente do português, com uma norma diferente (de facto, uma fraca adaptação do sistema espanhol para o galego), oficializada em 1982 através das *Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego*, elaboradas pelo Instituto da Língua Galega (ILG) e aprovadas pela Real Academia Galega (RAG). Por outro lado, existem grupos, provavelmente com uma presença cada vez maior na sociedade galega, que defendem que a unidade linguística entre galego e português não está quebrada. Porém, não se pode falar de dois blocos enfrentados, mas de tendências misturadas, que passam por duas soluções principais: uma é o uso de uma grafia de base espanhola para o galego, outra é a adaptação da ortografia portuguesa para a escrita do galego. No primeiro grupo há pessoas que defendem a total independência do idioma (*oficialistas*), a pertença do galego à Lusofonia apesar da grafia (*possibilistas*), enquanto no segundo bloco há pessoas que defendem a autonomia do galego frente ao português (*reintegracionistas*), frente a outros que promulgam o uso do português padrão europeu diretamente (*lusistas*).

E qual a visão que se tem desde Portugal do galego? Desde os tempos de Leite de Vasconcelos, quando afirmava que o galego e o português são *co-dialetos*, qual a situação atual? Todavia, a denominação de *co-dialetos* requer uma atualização; essa é uma questão que abordaremos depois.

Trata-se de uma situação complexa que tentaremos analisar, tentando mostrar as diferentes hipóteses. Partiremos de uma pergunta para a qual não há, como dissemos no início, uma só resposta: se os galegos não falam português e os portugueses não falam galego, falam portanto a mesma língua?

O que é o galego?

O galego é, segundo todos os manuais, a fala românica própria do noroeste da Península Ibérica na Galiza e áreas vizinhas das províncias espanholas das Astúrias, Leão e Samora. Oficialmente é uma língua independente com status de co-oficialidade na Galiza, algo que também é reconhecido pelo Estado espanhol, o qual envolve que se trata de uma língua independente do português.

A realidade é que se trata de uma língua ameaçada, com evidente perigo de extinção. O que a maioria das pessoas falam é um híbrido de espanhol e galego conhecido como *chapurreado*. Além disso, a transmissão geracional do idioma é muito baixa, apenas 10%. A maioria dos habitantes da Galiza falam espanhol regional da Galiza. O governo galego eleito em 2009 não protege mais o galego, o seu uso diminui ano após ano nos média, na administração e na escola.

Muitas pessoas não concordam com a visão isolacionista do galego, partem de uma pergunta que a boa parte da povoação não interessa: que é o galego para além da língua própria da Galiza? Há quem creia que a salvação do galego passa por se *reintegrar* no português, na Lusofonia. Desta maneira a visão segundo a qual a essência do galego tem duas respostas: uma é a oficial, já mencionada anteriormente, e outra alternativa, que grosso modo é conhecida no seu conjunto como *reintegracionismo*, pelo motivo que já foi mencionado: o galego deve reintegrar-se na Lusofonia.

A questão é capital porque existe uma ampla confusão terminológica sobre o que é o galego. Embora seja plenamente aceite a ideia do galego-português como um diassistema, a sua natureza, pelo menos no concernente à Galiza, não faz mais do que criar confusão.

A norma oficial do galego

As oficiais *Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego* (2003) adaptam, do ponto de vista ortográfico, o sistema espanhol para o galego. É bem certo que o sistema consonântico galego fica muito mais perto do espanhol que do português, inclusive com a existência do fonema /θ/. De facto, a norma oficial introduz <x> com o valor de /ʃ/ e o dígrafo <nh> para sinalar o fonema /ɲ/. As regras de acentuação são quase idênticas com o espanhol, enquanto há absoluta coincidência quanto ao uso distributivo de <c/z>.

É interessante, aliás, compreender quais os critérios seguidos na elaboração do padrão galego atual em relação com o português, bem como o uso do argumento pelo governo galego da Lusofonia para promover o galego. De facto, as normas galegas são ambíguas quanto à relação com o português. Enquanto se diz no texto que o português, por razões históricas, é um referente para o galego, a influência portuguesa é recusada constantemente, preferindo-se por norma as soluções coincidentes com o espanhol.

Além disso, na escolha de formas normativizadas entre todas as que oferecem os dialetos galegos, houve uma clara tendência a escolher na maioria dos casos aquelas mais afastadas do português. Parece assim que a construção do padrão galego seguiu o critério de procurar a diferença com o português padrão, embora existam geoletos que possuem formas coincidentes com ele. O seguinte é apenas um quadro onde se mostram as soluções escolhidas nuns poucos casos, junto com as soluções do português padrão (as formas em cinza são as oficiais):

| G. Ocidental | G. Central | G. Oriental | Português |
|--------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| <i>irmán</i> | <i>irmao</i> | <i>irmao</i> | <i>irmão</i> |
| <i>ti</i> | <i>tu</i> <i>ti</i> | <i>tu</i> | <i>tu</i> |
| <i>escoitar</i> | <i>escuitar</i> <i>escutar</i> | <i>escuitar</i> | <i>escutar</i> |
| <i>son</i> | <i>son</i> <i>sou</i> | <i>sou</i> | <i>sou</i> |
| <i>falades</i> | <i>falades</i> <i>falais</i> | <i>falades</i> <i>falais</i> | <i>falais</i> |
| <i>leóns</i> | <i>leós</i> | <i>leois</i> | <i>leões</i> |
| <i>falástedes</i> | <i>falástedes</i> <i>falastes</i> | <i>falastes</i> | <i>falastes</i> |
| <i>partiu</i> <i>parteu</i> | <i>partiu</i> | <i>partiu</i> | <i>partiu</i> |
| <i>ca mín</i> | <i>ca mín</i> <i>que eu</i> | <i>que eu</i> | <i>que eu</i> |

No entanto, não todas as pessoas que usam esta norma oficial concordam com a visão **isolacionista** de o galego ser uma língua independente do português. Há uma corrente que defende que o galego, embora utilize esta norma, é lusofonia. Estão nessa primeira fase a que nos referíamos anteriormente de que não chegou

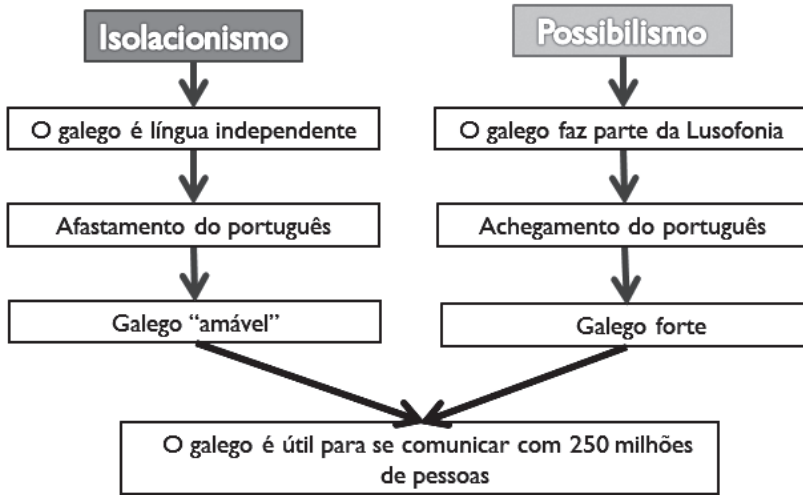
o momento de propor uma mudança ortográfica do galego. Referimo-nos a eles antes como os *possibilistas*¹. A razão defendida por eles para manterem o padrão oficial é que a situação do galego é tão crítica quanto à sua conservação que falar numa modificação radical do sistema da escrita não faz mais do que acelerar a perda de falantes. Portanto, mantêm-se dentro da oficialidade, mas procurando sempre chegar-se ao português dentro das opções que permite a norma². Esta opção no uso do idioma é conhecida como **galego convergente**, estando os seus principais ideólogos na Universidade da Corunha e contando com o melhor linguista galego atual como o seu primeiro promotor: Xosé Ramón Freixeiro Mato.

Existem, portanto, duas correntes dentro do uso da norma oficial: a isolacionista e a convergente ou possibilista. Enquanto a primeira tenta afastar-se do português, até ao ponto de procurar o encontro com o espanhol em muitos casos³, a segunda procura o contrário, procurando, aliás, reforçar o galego em todos os sentidos como ferramenta de comunicação recorrendo ao português sem qualquer complexo. As diferenças entre ambos os modelos podem ser vistas no seguinte gráfico que recolhe, de uma forma simples, as duas visões do galego dentro da normativa oficial.

¹ A origem deste grupo está na chamada norma de mínimos, surgida em 1980 da mão da Associação Psicopedagógica Galega. Tratava-se de uma norma de compromisso entre a norma oficial de 1982 e o reintegracionismo. A Gramática Elemental del Idioma Gallego de Carvalho Calero (1966) já estava redigida mais ou menos nesta norma, que utilizava elementos portugueses gráficos como <vr> em *livro* ou *palavra* e seguia o português no uso de <v> frente ao espanhol: *cavalo, falava* (a norma oficial segue quase literalmente o espanhol, porém). Além disso, seguia as regras de acentuação do português, mas apenas com o acento grave: *insistência, carícia*. Também separava o verbo do clítico com hífen: *vian-se*. Pelo resto, coincidia no ortográfico com a norma oficial, embora houvesse outros pontos de coincidência com o português, como os plurais do tipo *túneis, tais*, etc. Os oficialistas e os minimistas acabaram negociando a reforma da norma e modificaram-na em 2003, incluindo algumas das suas demandas na norma oficial, mas foi uma questão de imagem que, em teoria, chegava ligeiramente o padrão galego do português. Depois de 2003, nem todos os defensores desta teoria abraçaram a norma oficial; alguns deles optaram pelo reintegracionismo.

² Refere-se, por exemplo, aos casos em que há duas possibilidades. Quando a norma permita escolher entre *amable* e *amável*; *ata* ou *até*, escolhem sempre a segunda forma. Chegam mesmo a introduzir elementos de que não fala a norma, como o uso do artigo determinado com os nomes próprios, ou bem desaconselha certos elementos gramaticais ou léxicos normativos por os considerarem influência do espanhol.

³ Chega-se até o absurdo de preferir *ordenador* a *computador*, *luns*, *martes*, etc. a *segunda*, *terça-feira*, etc.; evitar formas como *predio*, *andar*, *calzas* e muitas outras por evitar a coincidência com o português, embora tais formas apareçam nos dicionários galegos. Esta escolha é conhecida como o **galego amável**, referido a que um galego fortemente espanholizado é muito mais compreensível para os cidadãos galegos falantes de espanhol. O critério nem só é aplicado pelo Governo autónomo, mas também por outras instituições e até agências de tradução que pedem abertamente o afastamento do português, o qual parece uma manifestação de lusofobia.



A norma reintegracionista do galego

Ao mesmo tempo em que nos anos 70 do século XX o movimento de recuperação do galego entrava nas universidades e daria lugar ao nascimento do Instituto da Língua Galega (1971), a visão reintegracionista ia também formando-se entre muitos intelectuais. A ideia de o galego e o português serem sempre um só idioma (as matizações nesta altura não interessam) fez com que junto aos partidários da independência crescessem aqueles outros que olhavam para Portugal como a única hipótese de a língua encontrar o mundo. Um dos pais deste movimento foi Ricardo Carvalho Calero (1910-1990), cujo pensamento deu lugar à criação da Associação Galega da Língua (AGAL). Toma-se como ponto de partida o trabalho *A recuperação literária do galego* precisamente de um português: Manuel Rodrigues Lapa.

Um ano depois da proclamação das normas oficiais do galego, a AGAL publica as suas próprias em 1983⁴. Tais normas sofreram também, com o passo do tempo, modificações, para lentamente ir-se achegando cada vez mais para o português.

Neste contexto convém introduzir o conceito de **português da Galiza**⁵. Para muitos falantes galegos, esta denominação é uma autêntica incongruência, porque se se referir à língua da Galiza, tem que ser galego.

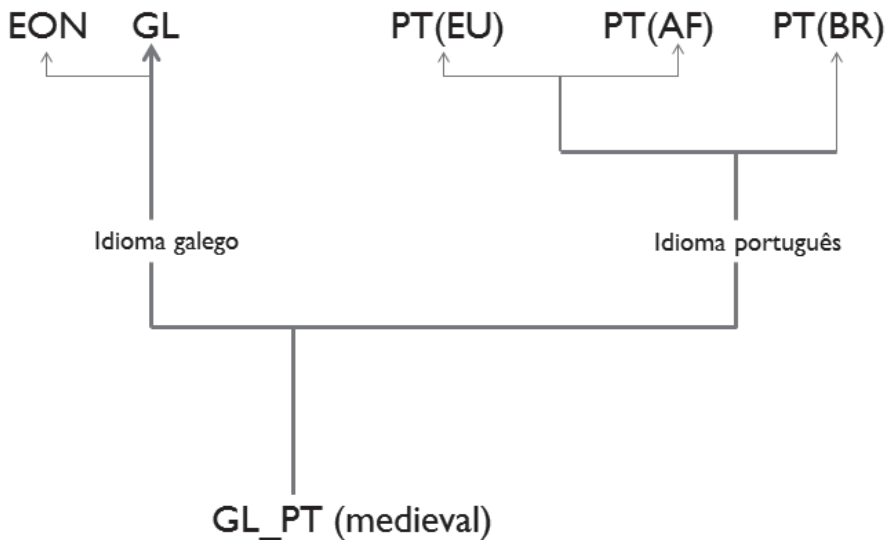
⁴ Um pequeno resumo delas em espanhol pode ser lido em: http://es.wikipedia.org/wiki/Normativa_reintegracionista_del_idioma_gallego

⁵ Este argumento recolhe ideias já manifestadas em Frias Conde, X. "Galego na Galiza e português... também?", em <http://pivonauta.wordpress.com/2013/08/16/galego-na-galiza-e-portugues-tambem/> (consultado agosto, 2014)

Porém, dentro do reintegracionismo não há uma visão homogênea da questão. Por um lado, a norma *AGAL* mantém ainda muitos elementos iniciais e distintivos do galego, como as terminações *-çom*, *-som* ou o artigo *umha* (= /uŋa/), que muitos utentes abandonaram para usar as formas concordantes com o português, isto é: *-ção*, *-são* e *uma*, embora em todos os casos se mantenha uma pronúncia galega diferente da portuguesa. Pelo outro, com o nascimento da Academia Galega da Língua Portuguesa (2008) e que vem usando praticamente o português europeu, em alguns casos com pequenas concessões de tipo morfológico às falas galegas. Daí que denominemos os primeiros como reintegracionistas e os segundos como lusistas.

O conceito de paralecto no caso galego-português

Oficialmente, como já ficou dito, galego e português são idiomas diferentes. Tem cada um o seu padrão, de maneira que a partir da unidade medieval, a realidade *oficial* é hoje esta que representamos no seguinte gráfico:



Oficialmente, até do galego se esgalhou um ramo, o **eonaviego**, que é o galego falado nas Astúrias e que o governo regional asturiano elevou à categoria de idioma (Frias Conde, 2012). Para o português, dentro de um só padrão, é possível reconhecer várias normas (portuguesa, africana, brasileira).

Desde uma perspectiva sociolinguística e atendendo para a realidade de que o galego e o português começaram a se afastar a partir da confirmação

da independência de Portugal no século XIV, mas que a unidade linguística, apesar de tudo, não ficou totalmente rota, podemos afirmar que o uso do padrão português europeu para a escrita do galego não funcionaria. O galego pode ser escrito de conformidade com a ortografia portuguesa. Nesse sentido, desde os inícios da recuperação do galego a partir da morte de Franco, tentou encontrar um modo de o galego confluir com o português, o que na altura se entendeu como a *reintegração* do galego no âmbito português (daí o nome de *reintegraçionismo* que recebe o movimento). O primeiro passo seria, portanto, a mudança ortográfica do sistema oficial de base espanhola para outro de base portuguesa.

Tal mudança ortográfica mal afeta a estrutura morfossintática do galego. Mas quando o *disfarce* ortográfico desaparece, vê-se que as diferenças entre galego e português são muito menores do que parece. Porém, também é certo que o galego escrito com ortografia reintegrada admite diversos graus de aproximação do português padrão europeu. Dito de um modo simples, pode-se escrever numa forma linguística mais galega ou menos, com maiores concessões para o português.

Tal forma de escrever vem-se conhecendo ultimamente sob a denominação de **português da Galiza**. E é galego, tanto como o é o galego escrito na norma RAG. Para um falante comum português, o português da Galiza tem aparência de português, mas apresenta traços indiscutivelmente galegos. Citaremos alguns deles aqui:

- *falais, bebeis, partis* por *falam, bebem, partem* (fenómeno comum com falares portugueses transmontanos e beirãos)
- *falei-che* por *falei-te*
- *falárom* por *falaram* (porque *falaram* também se usa em galego, mas apenas para o mais-que-perfeito)
- *dixo, fizo/fezo, quijo/quiso* por *disse, fez, quis*
- formas próprias galegas que podem ser também arcaísmos ou dialetalismos portugueses, como *ment(r)es* por *enquanto, aginha, e logo*, etc.

No vocabulário há dúzias de palavras que são galegas e seguem a ser empregues com total naturalidade, embora muitas delas sejam arcaísmos portugueses ou sejam utilizadas ainda no norte de Portugal.

Se ainda tivessem a impressão que galego e português não são iguais, é certo. Nem os portugueses falam galego nem os galegos falam português, mas falam algo que tem mais pontos em comum do que pontos diferentes. O conceito de galego-português serve para isto, mas como tudo precisa dum nome mais concreto, a denominação de português da Galiza para a escrita do galego com

o alfabeto português dá, mantendo em maior ou menor medida as suas feições principais aos níveis gramatical e lexical.

E com isto chegamos a uma tentativa de definição de qual a relação entre galego e português entre eles. Visto que o português é um idioma internacional, o que é o galego? Neste sentido, seria bom recuperar o conceito de *codialeto* cunhado por Leite de Vasconcelos (1970, 29), porém com substanciais diferenças, visto que os falares asturo-leoneses pertencem a um diassistema diferente. A definição que oferece Leite de Vasconcelos é:

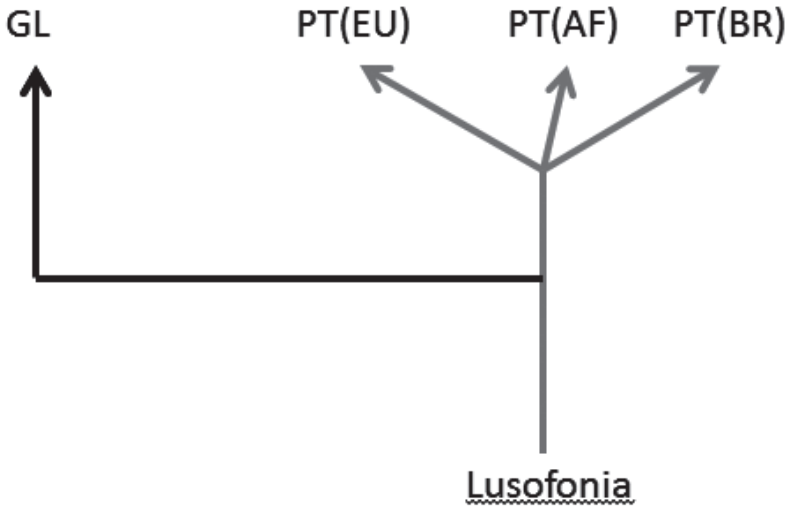
Idiomes particuliers que, quoique n'étant pas aujourd'hui rigoureusement portugais, sont cependant dans un intime rapport avec cette langue.

Fiquemos, portanto, com que galego e português são codialetos, mas não o mirandês, o rionorês e o quadramilês, que são falares asturo-leoneses. Porém, o conceito de *dialeto* tem nos dias de hoje conotações muito negativas, portanto também o de *codialeto*. Tentámos pôr em dia a terminologia, partindo do conceito de diassistema que engloba o galego e o português para falar de **paraletos**, um conceito diferente de *geoleto*, *socioleto* ou *dialeto*. O galego não é mesmo um *geoleto* do português, como pode ser o minhoto, o trasmontano ou algarvio, também não é um *dialeto* em qualquer uma das aceções que tem este termo. Porém, se considerarmos que não é mesmo uma língua independente do português, o conceito de *paraletos* vem refletir qual a relação entre galego e português e que não tem equivalência na Europa, pois não é equivalente, por exemplo, à relação que existe entre checo e eslovaco; se calhar, o caso mais próximo seria o do catalão e o occitano, onde ambos falares podem ser *paraletos*.

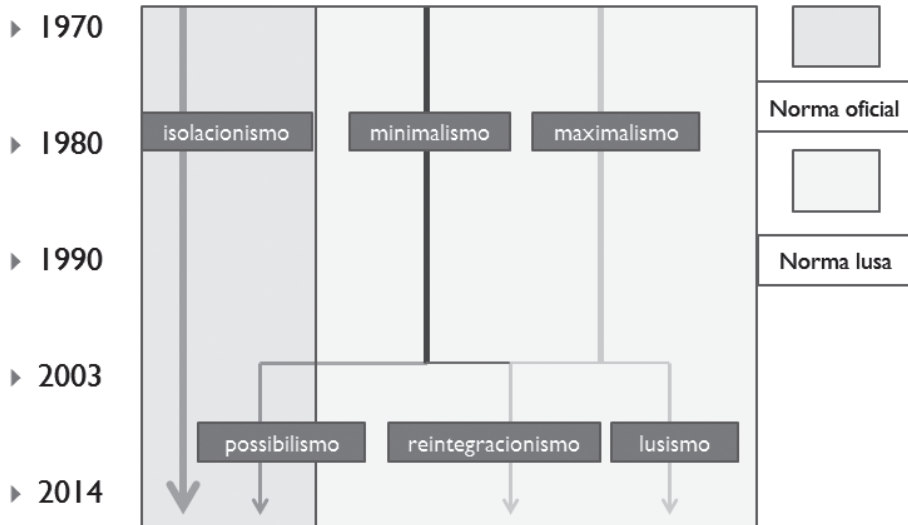
Os *paraletos* mantêm uma unidade linguística, mas não usam necessariamente o mesmo padrão. Neste sentido falaríamos em *parapadrão* (Frias Conde, 2006, p. 54). Esta é uma diferença importante, porque o português tem um só padrão, mas com duas normas principais: a europeia e a brasileira. Porém, tal padrão sofre modificações importantes no caso galego, pelo qual preferimos falar em *parapadrão* (e não *subpadrão*) permite que o galego mantenha, dentro da lusofonia, uma autonomia de que carece qualquer variedade do português.

Portanto, dentro das hipóteses atuais de *parapadrão* galego reintegrado, a denominação de português de Galiza, formulada ainda na segunda década do século XXI, serve perfeitamente para situar o galego dentro da Lusofonia com um *parapadrão* próprio. Convém insistir na importância do *parapadrão*, porque a distância entre galego e português nem só no linguístico, mas também no social, deve ser abordada desde o reconhecimento dessa distância, mas sem quebrar a unidade linguística galego-portuguesa.

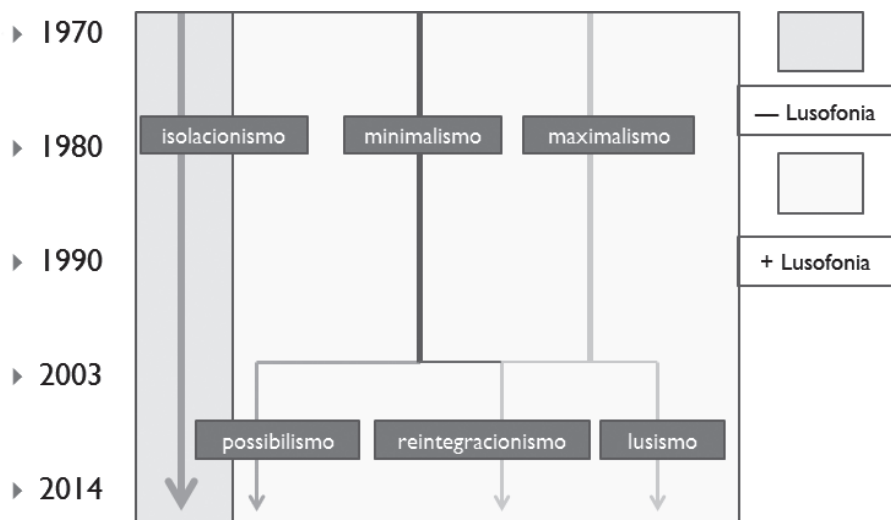
Tudo o anterior fica refletido no seguinte gráfico:



Tudo o visto até agora sobre a evolução das normas do galego pode ser resumido nos dois seguintes gráficos, que recolhem o período que se abre em 1975 e que chega até hoje. O primeiro descreve qual a evolução dos grupos apresentados anteriormente.



O segundo descreve a evolução das teorias linguísticas quanto à sua pertença à Lusofonia:



Conclusões

Todas as normas presentes e passadas do galego olharam para o português, já para se afastar dele ou bem pelo contrário. Porém, quando até os mais isolacionistas reconhecem que o galego é uma *língua útil para se comunicar com mais de duzentos e cinquenta milhões de pessoas* é evidente que não querem dizer que o galego tenha tal número de falantes. Usam-se, aliás, circunloquções como que “saber galego é uma porta de entrada para fazer negócios no Brasil”. Esta é a publicidade institucional, portanto, há um reconhecimento implícito da continuidade do galego-português. Bem parece que a grande maioria das pessoas que tem interesse na questão do galego reconhece que o galego tem que fazer parte da Lusofonia, seja isto dito explicitamente ou simplesmente insinuado.

E à Lusofonia convém que o galego faça parte dela? A resposta tem que vir da própria Lusofonia. Até agora há nomeadamente desconfiança, temor (a uma eventual reação da Espanha se o galego fizesse parte de uma “instituição” estrangeira) e desconhecimento. Porém, esperemos que as coisas mudem em breve.

A meu ver, há várias estratégias que se podem marcar para reforçar a ideia de uma Lusofonia que inclua o galego. São estas:

Redefinir o conceito de “galego-português” em todos os âmbitos, nem só académicos, mas também políticos, culturais e principalmente editoriais, atualizando a visão de uma língua do século XXI, não como algo medieval.

Valorizar a aceitação do galego como lusofonia com a ortografia oficial, algo de que já temos falado, porque simplificaria muito as coisas.

Formular a existência de um espaço único cultural desde A Corunha até Faro, sem esquecer o Brasil.

Projeção da literatura galega em Portugal.

Introdução do ensino de português nas escolas e liceus galegos (para isso foi aprovada recentemente a Iniciativa Popular “Valentim Paz Andrade”, a 14 de maio 2014 pelo Parlamento regional de Galiza, segundo a qual, impulsionar-se-á o ensino de português nos centros escolares galegos, entre outras medidas).

Referências bibliográficas

- Associação Galega da Língua (1983): *Estudo crítico das “Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego”*. Santiago de Compostela : AGAL.
- Carvalho Calero, R. (1966). *Gramática elemental del gallego común*. Galaxia:Vigo.
- Frias Conde, X (2004). Su galitzianu, su catalanu e su sardu: comente arribare a una standardizatzione. Modellos e tzircustàntzias. In Mensching G & Grimaldi, L., *Su sardu. Limba de Sardigna e limba de Europa*. Cagliari:CUEC.
- Frias Conde, X. (2006). A normalización lingüística na Romania. A normalización da lingua e normalización dos falantes (o caso dos neofalantes). *Ianua*, 6. Disponível em <http://ianua.romaniaminor.net/Ianua06/08.pdf> (agosto 2014).
- Frias Conde, X. (2012). Nos limites nordestinos do galego-português europeu: o conaviego. In *Quem fala a minha língua*, Santiago de Compostela:Através Editora.
- Instituto da Lingua Galega (1982): *Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego*. Santiago:Xunta de Galicia.
- Vasconcelos, J. Leite de (1970). *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. 2ª ed. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos.

Aprendizagem da morfologia verbal no Português para Falantes de Espanhol (PFE): além da interferência

ROCÍO ALONSO REY
Universidade de Salamanca

1. Introdução

O Português para Falantes de Espanhol (PFE) como parte do estudo do Português como Língua Estrangeira é um campo de investigação (Carvalho, 2002, 2013), especialidade (Rabassa, 2010) ou área de conhecimento (Scaramucci, 2013) que emerge como tal nos anos 90, quando um conjunto de especialistas, com um propósito comum e em base a uma agenda de pesquisa, desenvolvem diferentes aspectos relacionados com o ensino de português a falantes de espanhol (cf. Carvalho, 2002; Rabassa, 2010; Alonso, 2014a).

Esse propósito comum ou a lógica por trás do PFE diz respeito à existência de um conjunto de características específicas (Almeida, 1995; Scaramucci e Wiedemann, 2008, Alonso, 2012) que estes falantes apresentam no seu processo de ensino/aprendizagem quando comparados com os aprendentes falantes de outras línguas maternas (LM) e que fazem com que seja precisa uma metodologia de ensino com especificidades (Almeida, 1995) ou adaptada a estas particularidades (Grannier, 2014).

As dificuldades próprias dos FE estão relacionadas em último termo com a proximidade linguística entre as duas línguas e a ocorrência do fenómeno conhecido como transferência ou interferência da LM. Este tem ocupado um lugar central dentro do campo, até ao ponto de que é considerado que o quadro em que se insere o PFE pode ser caracterizado como um modelo de interferência (Carvalho, 2002). Assim a transferência negativa acaba por ser a preocupação

fundamental de docentes e pesquisadores e o objetivo principal a luta contra esta influência no processo de ensino aprendizagem.

Em termos gerais, os estudos sobre aquisição nesta especialidade são escassos e insuficientes para ter um panorama completo e pormenorizado do processo de aprendizagem do PFE e são baseados fundamentalmente em dados de produção escrita. Por outro lado, apresentam objetivos, metodologias e condições diferentes que fazem com que os resultados sejam muito parciais e de aplicação restrita. Nestes trabalhos também é possível falar de uma visão reducionista da transferência (Carvalho, 2002; Alonso, 2012, 2014a): a influência da L1 na aprendizagem e uso da língua é tratada como um fenómeno único e homogêneo e não são tidos em conta os diferentes fenómenos psicolinguísticos por trás dessa influência (Alonso, 2014d).

Por outra parte, também haveria alguns problemas no que diz respeito ao reconhecimento da influência da L1, isto é, o critério de identificação das interferências (Alonso, 2014b), que toma como ponto de referência a existência das unidades ou regras na L1 por comparação das formas no nível superficial.

Por último, esse papel preponderante da transferência faz com que as dificuldades de natureza intralinguística que surgem no processo de aprendizagem e uso do português por falantes de espanhol tenha ocupado um segundo plano nas reflexões dos especialistas.

Este trabalho coloca o foco neste último assunto e explora a incidência dos fenómenos intralinguísticos, face aos fenómenos de influência da L1, tentando ir para além da interferência. Ademais, opta por lançar esse olhar sobre um dos âmbitos menos estudados no PFE, a produção oral, e é centrado no domínio específico da morfologia verbal.

2. Estudos prévios

No que diz respeito à morfologia verbal, os estudos no âmbito do PFE indicam que o verbo é a segunda classe, após o substantivo, com mais erros na produção escrita (Camarena, 2011). Na produção escrita, em aprendentes de nível inicial, Alonso (2012) quantifica a percentagem de erro no verbo em 12%. Destes erros, classificados em lexicais, morfológicos e grafemático/fonológicos, 44% correspondem ao nível da morfologia, dos quais menos da metade, 20%, podem ser relacionados com a L1 mas 24% obedecem a fenómenos intralinguísticos. Isto é, o número de erros próprios da IL ultrapassa aos erros de interferência da L1, embora a presença de erros de influência de L1 seja muito notável. Em Alonso (2014b) é estudada a produção dos verbos na P1 numa atividade escrita controlada, a influência da L1 é verificada em 13% do casos, enquanto 86% se

correspondem com erros intralinguísticos. Este estudo é ampliado em Alonso (2014c) a outras pessoas e são contrastados os resultados da aplicação de um critério amplo e um critério restrito de interpretação da transferência. Sob este último ponto de vista a influência da L1 é verificada em 14% dos casos e 86% dos casos respondem a fenómenos intralinguísticos. Atendendo a um critério amplo de transferência em que é considerada como fenómeno que pode atuar em paralelo com fenómenos intralinguísticos, a percentagem sobe para 47%.

No entanto, Santos et al. (2014), que estudam a produção escrita de formas verbais flexionadas de aprendentes de diferentes níveis num contexto L2, destacam “a relevância do mecanismo da transferência na aquisição das formas verbais do português pelos aprendentes cuja LM é o espanhol” (Santos et al., 2014, p. 67). As autoras encontram uma percentagem de 82% de erro causado pela transferência da LM.

A discrepância entre os resultados deste estudo com os anteriores indica que haveria diferentes aspectos ou variáveis que podem condicionar a incidência da transferência (Odlin, 1989; Agustín, 2010). Junto com questões metodológicas, de interpretação do fenómeno, por exemplo neste sentido, Santos et al. (2014) consideram que “os aprendentes hispanofalantes de PLNM operam a partir de análises contrastivas entre a sua LM e a LA” mediante a “ativação de regras de equivalência fonológica entre o espanhol e o português” enquanto que Alonso (2012 e outros) interpreta transferência e interferência como fenómenos de um modelo de construção ligada baseado no modelo de competição (MacWhinney, 2008) e nas propostas de Ringbom (2007) e junto com questões de identificação dos resultados da influência da L1 (Alonso, 2014b), os diferentes resultados obtidos sobre a incidência da transferência, de 80% em Santos et al. (2014) e de 40-50% em Alonso (2012, 2014bc), podem ser relacionados com o facto de se tratar de estudos em contexto L2 face a contexto LE, com os diferentes níveis de proficiência que são observados, mas também com diferenças no que diz respeito à formação específica dos aprendentes, no caso de Santos et al. (2014) inseridos num grupo heterogéneo de aprendentes e no caso de Alonso (2012) num grupo homogéneo com metodologia específica para hispanofalantes.

Em resumo, os dados indicam que a pesar do grande peso da influência da L1 na aprendizagem e uso do português por falantes de espanhol, nem sempre a influência da L1 na morfologia verbal é a causa primeira de erro na produção escrita. Por trás de grande parte dos erros são encontrados fenómenos que têm a ver com a interpretação que o sistema faz dos dados da L2, isto é, fenómenos intralinguísticos não ligados necessariamente com a L1.

3. Objetivos

Os dados de que dispomos até ao momento sobre a morfologia verbal procedem fundamentalmente da produção escrita e não há dados sobre as dificuldades que experimentam os aprendentes na oralidade. Este trabalho analisa os resultados obtidos na produção oral dessas formas no caso de aprendentes de nível inicial.

O objetivo é determinar as classes de erros que apresentam estes estudantes no domínio morfológico e verificar o grau de incidência da L1 na produção destas formas face a fenómenos intralinguísticos.

As perguntas que se levantam são:

- que classes de erros fazem os aprendentes quanto desenvolvem oralmente um determinado assunto?
- esses erros são causados pela L1?

4. Metodologia de análise

4.1. Participantes e procedimento

Os participantes são 23 falantes de espanhol, estudantes da disciplina de Língua Portuguesa I, uma matéria de opção de iniciação ao português para estudantes da Universidade de Salamanca. Os informantes escolhidos são falantes de espanhol como língua materna e não possuem conhecimentos prévios de língua portuguesa, segundo indicaram numa ficha de perfil preenchida no início do curso.

Os dados foram obtidos no fim do semestre, após 15 semanas de formação (3h por semana), para o qual foi realizada uma entrevista gravada, com consentimento explícito dos estudantes. Nomeadamente as gravações correspondem a um fragmento da parte oral do exame em que é pedido aos alunos que expliquem ao professor como é o seu dia-a-dia durante a época de aulas. Este assunto foi trabalhado na sala de aulas como tarefa comunicativa, também foram apresentados e praticados os verbos no Presente do Indicativo com especial atenção aos verbos irregulares.

4.2. Tratamento dos dados

A partir das gravações foi feito um levantamento dos verbos em forma pessoal utilizados e foram identificados e localizados os erros morfológicos. Seguindo a metodologia de análise utilizada em Alonso (2014b,c) foram interpretados

como tais os erros que se produzem em processos de natureza morfológica relacionados com os elementos que compõem a estrutura do verbo (Quadro 1), nomeadamente, relacionados com a escolha do radical (R), com a escolha da vogal temática (VT) e com a escolha de sufixo de tempo/modo/aspecto (STMA) e de sufixo de pessoa/número (SP).

| R | VT | STMA | SP |
|-------|----|------|------|
| Cant- | | | -o |
| Cant- | a | | -s |
| Cant- | a | va | -mos |

Quadro 1: Estrutura do verbo

Para a descrição e classificação dos desvios é considerada a sua natureza regular ou irregular, e dentro destes últimos, segundo a classe de irregularidade que apresentam. Nomeadamente é utilizada e adaptada a classificação desenvolvida em Alonso (2014b,c) para o Presente do Indicativo (PresInd) baseada nas descrições formais do português (Câmara Jr, 1970; Mateus et al., 1990, 2003; Villalva, 2003) e no modelo declarativo/procedural de Ullman (2001), que é mostrada no Quadro 2.

| Classe de R | Padrão | | Descrição | | Exemplo |
|-------------|--------------------|-------|-------------|------------------|---------|
| Rf | Padrão produtivo | Pav | o/u | u - P1 | Dormir |
| | | | e/i | i - P1 | Ferir |
| | | Pdipt | e/ei | ei - rizotónicas | Passar |
| | | | a/ai | ai - P1 | Sair |
| Ri | Padrão improdutivo | Ptv | u>o | o - P2,3,6 | Subir |
| | | | e>i | i - rizotónicas | Agredir |
| | Rm | | C>C | P1 | Pedir |
| | | | Alargamento | P1 | Ver |
| | | | Redução | P1 | Ir |

Quadro 2: Classes de raízes irregulares no Presente de Indicativo.

Segundo esta classificação existem um conjunto de verbos (Rf) com raízes que sofrem alterações que respondem a processos fonológicos (cf. Mira Mateus

et al., 1022-1028). São os padrões de alteração vocálica (Pav) dos verbos modelo *dormir* ou *ferir*¹ ou o padrão de ditongação (Pdpt) como no caso de *passar*.

Outro conjunto de verbos possui raízes irregulares (Ri) que não respondem a processos fonológicos ou padrões produtivos. Dentro deste grupo são incluídos, por um lado, os casos em que a forma do verbo é recuperada atendendo às condições de uma regra ou padrão (Ptv) que é aplicada apenas a um grupo restrito de verbos e, por outro lado, os verbos cujas formas irregulares são armazenadas e recuperadas individualmente (Rm). Pertencem ao primeiro grupo os verbos como *subir*, que seguem a regra Ptv e apresentam <o> nas P2,3,6 ou como *agredir*, com <i> nas rizotónicas. Os verbos do segundo grupo, com formas recuperadas individualmente, podem apresentar alterações na P1: na consoante, como no caso de *pedir* (peço, pedes...), raízes reduzidas (vou, vais...) ou alargadas (vejo, vês...)

Partindo desta classificação, foi feita uma descrição do processo de produção para estabelecer as causas do desvio. Nessa descrição e classificação tem-se em conta se o elemento desviado é processado atendendo a aspectos morfológicos da L1 ou da L2 e não apenas em base à coincidência dos resultados de superfície.

5. Resultados

Os informantes utilizaram um total de 418 verbos em forma pessoal e foram encontradas 28 formas que se correspondem com erros morfológicos (Gráfico 3). A frequência de erro é baixa (0.06) com o que a morfologia verbal não se revela como um domínio de grande dificuldade para este grupo de aprendentes.

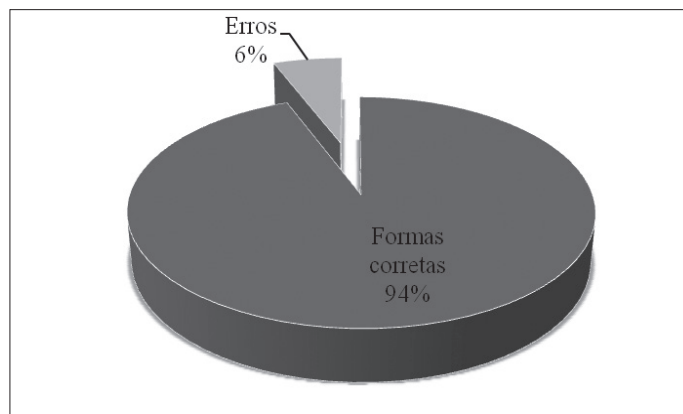


Gráfico 1: Formas corretas e incorretas do ponto de vista morfológico

¹ Este padrão do português inclui também a alternância entre vogais médias altas e baixas que fica de fora do escopo deste estudo: os aprendentes deste nível produzem sistematicamente vogais médias altas, um erro que está relacionado com a influência da L1 no nível fonológico.

No que diz respeito à localização do erro, o radical é o constituinte que sofre mais desvios (54%) dos erros junto com o sufixo de pessoa (43%). Há apenas um caso pontual de erro na VT.

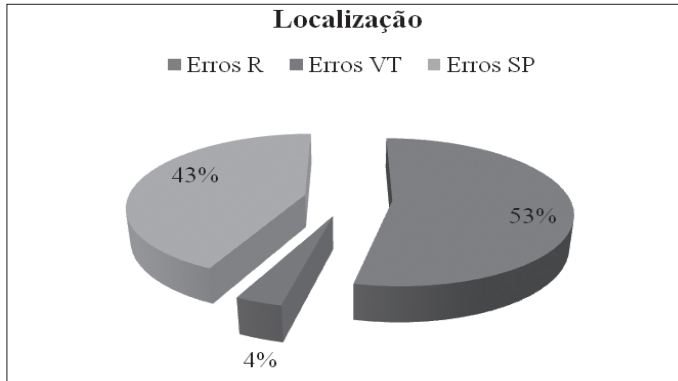


Gráfico 2: Distribuição dos erros segundo a localização do erro na estrutura verbal.

5.1. Erros no radical

Os erros no radical são encontrados nos verbos irregulares na LO pertencentes tanto ao grupo de verbos com padrões produtivos como de verbos com raízes irregulares de memória, dependentes da componente lexical (Tabela 1). Para os verbos de padrão improdutivo não há dados no corpus.

| | | | |
|----|-------|-------------------|---|
| Rf | Pav | vestir, despir | 3 |
| | | dormir | 1 |
| | Pdipt | sair | 1 |
| Rm | C>C | perder | 1 |
| | alarg | pôr | 1 |
| | | ver (*veo, *veio) | 8 |
| | red | Ir (*vao) | 1 |

Tabela 1: Verbos utilizados classificados segundo o tipo de radical.

Os fenómenos desviantes pertencem a duas grandes classes: regularizações e irregularizações incorretas. Dentro das primeiras estão casos como *vesto, *despo, *dormo para verbos Rf Pav; *veo, *perdo, *vao² para os correspondentes verbos com Rm. Como casos de irregularização incorreta estão os erros: *salgo, *pongo e *veio.

² Esta última seria uma forma de construção que parte da raíz va- + sufixo P1 -o.

No que diz respeito à influência da L1 nestes casos as formas dos verbos Rf Pav apresentam na LM formas também irregulares (nomeadamente vestir > visto, despir > sem equivalente formal, dormir > duermo) de forma que a regularização não pode ser atribuída à interferência. Nos verbos Rm, no caso de perder (*perdo, L1: pierdo) e ir (*vao, L1: voy) também não é possível falar em interferência da LM; no entanto na forma *veo de ver (L1: veo), cabe a possibilidade de que o fenómeno da regularização, de natureza intralinguística, e a influência da forma L1 atuem em conjunto.

No que diz respeito aos casos de irregularização incorreta, os resultados *salgo e *pongo estariam relacionados com a L1 exclusivamente (não há regras ou formas da L2 que conduzam a esse resultado). Por sua vez, o resultado *veio para vejo, é uma solução que parece condicionada pela irregularidade do Pdipt da L2 (tipo passear> passeio).

Desta forma, o conjunto dos dados pode ser classificado em três categorias no que diz respeito à relação do erro com a L1 ou com fenómenos intralinguísticos (Tabela 3), com fenómenos propriamente intralinguísticos e de influência da L1 mas também com casos em que ambos os mecanismos podem atuar em conjunto, denominados de interface L2-L1 .

| NATUREZA DO ERRO | Fenómenos IL | Interface L2-L1 | Fenómenos influência L1 |
|------------------|---|-----------------------|---------------------------------|
| CLASSE DE ERRO | Regularização *vesto, *despo, *dormo, *perdo, *vao | Regularização *veo | Interferência *salgo, *pongo |
| | Padrão de IL (analogia Pdipt) *veio | | |
| FREQUÊNCIA | 0.50 | 0.38 | 0.13 |

Tabela 2: Natureza e frequência dos erros em R

5.2. Erros na desinência

Os erros mais numerosos na desinência têm a ver com a escolha incorreta de sufixo de pessoa, nomeadamente é escolhida a forma da P3 para a P1 tanto para terminações regulares (*tome, *arrenja, *apanha, *volta) como no caso de terminações irregulares (*vai). Este fenómeno não pode ser relacionado com a L1, que apresenta distinções formais morfológicas para as mesmas pessoas e cujo sufixo é igual no caso da P1 do Pres de Ind (-o) para os verbos regulares.

Outros casos pontuais que também não podem ser relacionados com L1 seriam ausência de morfema *telefon (telefone) e uso do infinitivo *deitar-me (deito-me).

Por último são encontradas duas formas com um sufixo incorreto: *voi, que está relacionada com a forma para ir da L1 (voy) e não seria possível a partir dos dados da L2, e por outro lado a forma *es (por é) que faz parte do sistema da L2 ligada à P2 mas que pode ser ativada como P3 como forma da L1.

| NATUREZA DO ERRO | Fenómenos IL | Interface | Influência L1 |
|------------------|-------------------|-----------|---------------|
| CLASSE DE ERRO | P3 x P1 | *es | *voi |
| | Ausência de morf. | | |
| | Infinitivo | | |
| FREQUÊNCIA | 0.83 | 0.08 | 0.08 |

Tabela 3: Natureza e frequência dos erros em SP

6. Discussão

Na produção oral deste grupo de aprendentes iniciais FE parece que os resultados incorretos são causados em maior medida por fenómenos intralinguísticos, em particular na desinência, mas também no radical. Assim, neste grupo de aprendentes, nesta tarefa em particular, as dificuldades não obedecem maioritariamente à influência da L1, embora a presença deste fenómeno seja substancial.

No radical, o desvio mais recorrente consiste na regularização das formas, isto é, a não aplicação das regras ou padrões da L2 no caso das Rf ou a não recuperação das formas irregulares próprias no caso das Rm. Um outro tipo de erro intralinguístico consiste na generalização de padrões, isto é, no uso de um padrão em casos em que não se corresponde, como em *veio por analogia com passeio, com o padrão de ditongação do grupo Rf.

No que diz respeito ao SP, os erros intralinguísticos mais recorrentes têm a ver com o uso da P3 em vez da P1. O aprendente utiliza a forma desviada apesar de ter um sistema semelhante na L1 e com um morfema regular equivalente para a P1. Este fenómeno pode ser interpretado em termos de déficit na competência ou em termos de déficit no processamento. A primeira interpretação supõe que há uma aquisição incompleta do conhecimento morfológico. Em termos da GU poderia representar o não acesso à GU (Clahsen, 1987; Clahsen e

Muysken, 1996; Bley-Vroman, 1989). Dentro desta perspectiva os resultados dos aprendentes PFE não apoiam a posição de acesso parcial (Liceras, 1996), que defende que os aprendentes têm acesso através das propriedades instanciadas pela L1, já que esta propriedade está presente na L1. No marco dos estudos sobre o estado inicial (Eubank, 1996), estes resultados também vão contra a hipótese de acesso total/transferência total (Schwartz e Sprouse, 1996) já que os sistemas são semelhantes. Dentro da abordagem do déficit da competência estes dados só seriam compatíveis com a hipótese das árvores mínimas (Vainikka e Young Sholten, 1996) e a hipótese da transferência fraca (Eubank, 1996). O problema destas teorias, junto com outras fora do quadro do gerativismo, é explicar os usos corretos negando a possibilidade de transferência. A teoria do monitor (Krashen 1982) ou Jiang (2000, 2004) considera que os usos corretos seriam possíveis como parte do conhecimento explícito, isto é, com regras aprendidas mas não adquiridas.

Uma segunda abordagem interpreta estes erros como problemas de processamento (LARDIÈRE, 2000; PRÉVOST e WHITE, 2000), em determinados momentos os aprendentes não conseguem aceder a certas formas morfológicas embora façam parte do seu conhecimento. Os aprendentes podem ter esse conhecimento das categorias funcionais e traços através da L1 mas podem ter problemas para a realização morfológica, isto é, na projeção ou escolha dos morfemas certos. Desta forma os aprendentes podem ter esse conhecimento mas pontualmente fazer erros tal e como apontam os dados, em que é observada tanto variabilidade individual como variabilidade intragrupal, com aprendentes em que não se verificam estes erros.

7. Conclusões

Uma das preocupações fundamentais na especialidade do português para falantes de espanhol tem sido a influência da L1 na produção, tema e objeto de grande parte dos trabalhos neste campo, no entanto, por trás de grande parte dos desvios da produção, nos níveis iniciais, há uma incidência alta de erros intralinguísticos. Isto faz com que seja preciso dedicar mais espaço ao estudo destes fenómenos na especialidade de PFE, tanto desde o ponto de vista do ensino como da aquisição.

No nível morfológico, no radical e em especial na desinência, a incidência dos erros intralinguísticos ultrapassa em frequência, no corpus estudado, os problemas de influência da L1, sem negar a alta incidência destes últimos.

Os fenómenos intralinguísticos encontrados, regularizações e generalizações de regras, são semelhantes aos que se encontram em aprendentes falantes de

outras línguas e mesmo na aquisição de L1. Estes fenómenos parecem estar relacionados com um problema de déficite do processamento mais do que um problema de competência ou de conhecimento do sistema no caso do PFE, desde o momento em que esse sistema é semelhante na L1 e são formas que foram explicitamente trabalhadas na sala de aulas. De facto as regularizações podem ser consideradas resultado do modo de construção por defeito do sistema que ignora ou não aplica padrões ou regras que requerem um maior compromisso de memória.

Do ponto de vista do ensino, na apresentação e no tratamento destes erros, isto implica que, embora seja preciso salientar as diferenças entre ambos os sistemas para evitar a interferência da L1 (Almeida, 1995; Grannier, 2001, 2014), o principal objetivo deve ser fornecer ao aprendente, para além de uma visão clara do sistema verbal do português, oportunidades de processamento que permitam estabilizar o sistema e reforçar as ligações certas com o desenvolvimento de tarefas e atividades que insistam na recuperação das formas e padrões corretos. Tarefas que, por outro lado, além de serem relevantes comunicativamente, sejam suficientemente simples cognitivamente para poder manter o foco nas questões morfológicas, incluindo por exemplo léxico e aspetos sintáticos já conhecidos e dominados pelo aprendente, que não impliquem um esforço extra noutros níveis linguísticos nesta fase da aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Agustín Llach, M. P. (2010). An overview of variables affecting lexical transfer in writing: a review study. *International Journal of Linguistics*, 2(1). Recuperado a 12 de janeiro de 2013, de macrothink.org
- Almeida Filho, J. C. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J. C. Almeida Filho, *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Alonso Rey, R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Alonso Rey, R. (2014a). Português para Hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación. *Estudios portugueses y brasileños*, 12, 9-26.
- Alonso Rey, R. (2014b). Influencia de la L1 en el PHE: el caso de las irregularidades en la 1ª persona del Presente de Indicativo. *Estudios portugueses y brasileños*, 12, 77-108.

- Alonso Rey, R. (2014c). Dificultades en el aprendizaje de la morfología verbal del portugués por hispanohablantes: el presente de indicativo. *Linha d'Água*, 27(1), 79-86.
- Alonso Rey, R. (2014d). (Re)interpretación de la interferencia léxica en el PHE. In Marcos de Dios (ed.), *La lengua portuguesa*, vol. 2 (pp. 37-58) Salamanca: USAL.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass, & J. Schachter, *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-72). Cambridge: CUP.
- Câmara Jr, J. M. (1970). *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Camarena Ortiz, E. D. (2011). Análisis de interlengua en un corpus de portugués escrito de estudiantes castellano hablantes universitarios. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 71-82.
- Carvalho, A. (2002). Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania* 85(3), 597-608.
- Carvalho, A. M. (2013). The field of Portuguese for Spanish Speakers in the US. *Portuguese Language Journal*, 7.
- Clahsen, H. (1987). Connecting theories of language processing and (second) language acquisition. In C. Pfaff, *First and second language acquisition processes* (pp. 103-116). Cambridge: Newbury House.
- Clahsen, H., & Muysken, P. (1996). The availability of Universal Grammar to adult and child learners - a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2, 93-119.
- Eubank, L. (1996). Negotiation in early German-English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research*, 12, 73-106.
- Grannier, D. M. (2000). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In N. Júdice, *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina* (pp. 57-80). Niterói: Intertexto.
- Grannier, D. M. (2014). Revisitando a proposta heterodoxa. *Estudios portugueses y brasileños*, 14, 161-176.
- Jiang. (2000). Lexical Representations and Development in a Second Language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77.
- Jiang, N. (2004). Morphological insensitivity in second language processing. *Applied Psycholinguistics*, 25, 603-634.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lardièrre, D. (2000). Mapping features to forms in second language acquisition. In J. Archibald, *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 102-129). Cambridge: Blackwell.

- Liceras, J. (1996). *La adquisición de segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- MacWhinney, B. (2008). A unified model. In N. Ellis, & P. Robinson (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 341-371). Lawrence: Erlbaum Press.
- Mateus, M. H., Andrade, A., Viana, M. d., & Villalva, A. (1990). *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prévost, P., & White, L. (2000). Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16(2), 103-133.
- Rabassa, Y. (2010). A Emergência da Especialidade de Ensino de Português para Hispanofalantes no Brasil. *Revista Helb* Ano 4 (4) 1.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Santos, I. A., Martins, C., & Pereira, I. (2014). Sistema verbal do português: aprendizagem por hispanofalantes. *Estudios portugueses y brasileños*, 12, 53-76.
- Scaramucci, M. (2013). A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. *Portuguese Language Journal*, 7.
- Scaramucci, M. V., & Wiedemann, L. (2008). *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas: Pontes.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.
- Ullman, M. T. (2001). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37-69.
- Vainikka, A., & Young-Scholten (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12(1), 7-39.
- Villalva, A. (2003). Aspectos morfológicos da gramática do português. In M. H. Mateus, A. Brito, & I. H. Faria, *Gramática da língua portuguesa* (pp. 917-983). Lisboa: Caminho.

Aproximação ao presente e perspetivas de futuro da língua portuguesa no sistema educativo galego

XURXO FERNÁNDEZ CARBALLIDO

Universidade de Santiago de Compostela

Introdução

Este artigo é um subsídio de outras pesquisas que estou a realizar sobre o ensino do português na Galiza, quer do ponto de vista teórico, através de outras comunicações e publicações¹, quer como complemento reflexivo da minha atividade como docente de língua portuguesa no Centro de Línguas Modernas (CLM) da Universidade de Santiago de Compostela (USC).

A análise da presença da língua portuguesa na Galiza é complexa pela confluência de várias problemáticas à volta das identidades linguísticas e sociopolíticas galegas. Por isso resulta tão sensível e tão difícil explicar e compreender a situação fora do território galego, e também dentro da própria Galiza a língua portuguesa não tem as mesmas conotações e representações que qualquer outra língua.

Mesmo a risco de que este artigo fique muito básico para os já conhecedores da realidade galega ou complexo de mais para os desconhecedores absolutos da idiosincrasia da Galiza, vou tentar fazer um percurso geral pelas características sociológicas, políticas e linguísticas que molduram o quadro onde se desenvolve a presença da língua portuguesa na Galiza, porém, centrar-me-ei, de facto, no sistema educativo galego, obrigatório e não obrigatório, onde parece que o âmbito de estudo pode ser mais delimitado e menos livremente interpretativo.

¹ Sobretudo a minha tese de mestrado *O ensino da língua portuguesa na Galiza*, orientada pelo professor doutor Álvaro Iriarte Sanromán e publicada na Universidade do Minho (2012): <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24032>

Por fim, o artigo termina com uma visão geral do que o futuro imediato pode deparar para a língua portuguesa no sistema educativo galego.

O português na Galiza

Na Galiza os debates à volta da língua portuguesa acabam por ser passados sob o prisma das próprias controversas sobre a realidade linguística, cultural e política da Galiza. Como já é largamente conhecido, existe uma corrente social, relativamente reduzida mas muito participativa, que sustém que galego e português são a mesma língua e que ensinar galego é ensinar português e que ensinar português é ensinar galego.

Mas este artigo não se vai centrar nesta discussão e vou deixar de lado o conceito filológico de unidade linguística e também o denominado conflito ortográfico, que já tantos rios de tinta fez correr. A razão para evitar o debate é que quando um estudante galego se inscreve num curso de português está à espera de um determinado modelo linguístico, oral e escrito, por regra geral, português padrão europeu. Neste sentido, o horizonte de expectativas é quase homogéneo, com independência da identidade nacional a que acredite pertencer – espanhola ou galega, com os diferentes graus de identificação –, e indiferente à língua que fale –, também sem importar o nível e âmbito de utilização.

Este debate poderia resultar menor, mas na Galiza a própria denominação da língua portuguesa como língua materna, língua ambiente, língua segunda ou língua estrangeira poderia levantar dúvidas e, assim, acho que se deveria diferenciar o debate nominalista – língua estrangeira parece ser a fórmula geral escolhida –, ao debate sobre a didática da língua portuguesa na Galiza.

Neste ponto sobre a didática do PLE na Galiza, a questão é muito mais complexa, pois no processo de ensino e aprendizagem podem ser combinados elementos didáticos de língua materna, língua segunda e língua estrangeira, como acontece, aliás, para o galego e o espanhol ensinados na Galiza, mas estas análises ultrapassam os objetivos deste trabalho.

Outro aspeto importante que deve ser esclarecido é que a presença geral da língua portuguesa no Estado espanhol é muito fraca. A explicação fundamental é que sempre foi construída uma política institucional para colocar o espanhol como uma língua de uso geral e exclusivo em todo o espaço territorial estatal, quando não peninsular, o que provocou, provoca e provocará, tensões entre as forças centralizadoras e os espaços onde há outras línguas, Catalunha, País Basco e a Galiza, principalmente.

Por outro lado, e, ao mesmo tempo, o português nunca foi visto nem como uma língua necessária para o âmbito internacional, nem científico ou económico,

onde inglês, francês e agora alemão são preferenciais, sem poder deixar de referir que no plano mundial o espanhol, graças ao peso latino-americano, tem um papel de destaque, embora muitas vezes exagerado e sobredimensionado².

Por isso é importante ligar a presença da língua portuguesa em Espanha ao próprio sistema educativo autonómico, só assim podemos enquadrar o fenómeno da forte promoção da língua portuguesa na região autónoma da Extremadura e as tentativas que se têm desenvolvido na Galiza para que a língua portuguesa seja língua habitual nos centros de ensino desse território.

Outrossim, sem querer recuperar o velho debate de quem veio antes, se o ovo ou a galinha, é fácil compreender que se a oferta de língua portuguesa não é geral e estável dentro do sistema educativo, dificilmente se pode assentar, promover e angariar alunos para estas cadeiras³.

A proximidade linguística

São várias e de natureza diversa as dificuldades para o assentamento da língua portuguesa na Galiza. Algumas partem das próprias dificuldades identitário-políticas de enquadrar o português na sociedade galega e principalmente em que as autoridades políticas e administrativas se empenhem na difusão e promoção da língua portuguesa.

Assim, a proximidade linguística faz com que a necessidade de conhecer, aprender e aperfeiçoar o português seja tradicionalmente baixa, porque existe a sensação geral que não é uma prioridade quando comparado com o domínio de outras línguas, como o inglês, o francês ou alemão.

No entanto, isto faz com que o domínio social da língua portuguesa na Galiza seja muito baixo, embora com conhecimentos gerais superiores aos de qualquer outro cidadão espanhol, seja por um conhecimento direto da sociedade, da língua ou do consumo de produtos culturais, de preferência música.

Esta sensação de facilitismo e aproximação entre o português e o ensino da língua galega e espanhola no espaço galego faz com que a procura da língua portuguesa na Galiza seja maior entre os alunos adultos, sobretudo através das escolas oficiais de idiomas (EOI) e dos centros de línguas modernas (CLM) das universidades do que no período do ensino obrigatório.

² Moreno Cabrera, Juan Carlos (2014). *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Euphonía Ediciones.

³ Para uma análise mais pormenorizada sobre os dados de alunos de língua portuguesa no sistema educativo galego leia-se Fernández Carballido, Xurxo (2013). A situação atual do ensino da língua portuguesa na Galiza. *Diacrítica*, 27 (1). V.N. Famalicão: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho e Edições Húmus.

Sobre a fraca presença do português nas escolas públicas galegas no básico e no secundário também são vários os fatores que o podem explicar e que pela dimensão deste artigo não podem ser tratados de maneira pormenorizada, mas, regra geral, a presença do inglês como primeira língua estrangeira e a presença tradicional do francês como segunda língua estrangeira faz com que a incorporação do português traga alguns conflitos ao nível da própria administração da escola.

Para além desta situação de algum entrave burocrático e de falta de empenhamento da administração pública galega na promoção da língua portuguesa, ao contrário da promoção do espanhol em âmbitos de integração inter-regional como a União Europeia ou o Mercosul, está-se a perceber um maior interesse pela língua portuguesa, em geral, da sociedade galega, o que faz aumentar a procura do ensino, com o que é possível que esta procura social provoque uma maior oferta no sistema educativo obrigatório, apesar das situações de fortes restrições económicas no âmbito educativo.

No que respeita à política da língua portuguesa desde Portugal, acho que os diferentes governos portugueses não conseguiram sensibilizar os governos espanhóis e especialmente as comunidades autónomas fronteiriças com Portugal, para a necessidade de promover a língua portuguesa nos próprios sistemas educativos, o que pode ser considerado, se calhar, com exceção da Extremadura, um fracasso das políticas de integração transfronteiriças. Especialmente quando comparado com a presença do espanhol nas escolas básicas e secundárias portuguesas (Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, 2013).

Outro dos senões da política linguística feita através, nomeadamente, do Instituto Camões é a sua centralização em Madrid, sem ter em consideração a forte autonomia política, administrativa e também sociológica que caracteriza a sociedade galega e, em geral, a sociedade espanhola. Pelo que os diferentes programas acabam por estar longe das necessidades concretas das coletividades afetadas.

Caso à parte, e que tem chamado poderosamente a minha atenção, é o papel muito secundário da emigração portuguesa – principalmente – e lusófona na expansão da língua portuguesa no sistema educativo galego.

À falta de estudos atuais e pormenorizados sobre esta questão (Palacio Villa, 1994), embora a presença de emigrantes portugueses e lusófonos em Espanha seja relativamente alta, e na Galiza, muito importante⁴, ao ser o principal coletivo de imigrantes, sem que a Galiza seja um espaço emigratório importante quando comparado com outros territórios do Estado espanhol como a Catalunha, o Levante ou Madrid. Porém, pela minha experiência profissional, o número de luso-descendentes que frequentam as aulas de língua portuguesa é baixíssimo e

⁴ <http://www.farodevigo.es/portada-pontevedra/2014/02/10/pontevedra-exporta-medicos-e-ingenieros/964432.html>

quando o fazem a situação no que diz respeito ao nível linguístico é similar ao dos outros colegas de turma.

Sobre este ponto, e à falta de estudos sociológicos e sociolinguísticos, várias podem ser as razões que aqui lanço como hipóteses de trabalho: a sazonalidade desta emigração, a proximidade territorial, cultural e linguística que faz com que a comunidade portuguesa rapidamente se integre sem conservar a língua ou alguns velhos preconceitos que fazem com que pessoas de nível cultural baixo não transmitam a língua ou a exijam nos centros educativos para os filhos por falta de interesse. Pelo que o processo de integração na nova sociedade de acolhimento passa pela adoção da língua espanhola – língua de prestígio na Galiza – como língua de referência.

Esta realidade concreta no território galego deveria ser tida em consideração na política linguística promovida desde Portugal em Espanha e na Galiza, porque a redução da língua portuguesa como língua para as comunidades portuguesas e de lusodescendentes não vai ao encontro das próprias necessidades sociológicas, nem da sociedade de acolhimento, nem da própria população emigrada.

Sejam quais forem as razões, o certo é que a língua portuguesa está a ser procurada principalmente por cidadãos galegos e não pelas comunidades lusófonas presentes na Galiza, pelo que a política linguística promovida desde Portugal deveria ter em consideração esta realidade.

Por outro lado, a complexidade das dinâmicas das relações galego-portuguesas é muito alargada, pelo que a análise não pode ser tão geral nem tão interconectada como noutras situações. Não é o mesmo trabalhar a presença da língua portuguesa na Itália (Livia Assunção Cecilio, 2013), nos Estados Unidos (Chancelete de Machete, 2010) do que na Galiza (Rodríguez, 2008). Se nos primeiros exemplos a presença vai estar muito ligada à expansão da cultura, no caso da Galiza a presença cultural é muito superior à presença da língua portuguesa como língua de ensino e aprendizagem, pois o conhecimento e o relacionamento cultural são muito fortes, enquanto a língua portuguesa nas aulas galegas é muito fraca.

Parece, aliás, que no caso galego as relações de todo o tipo – económicas, culturais, científicas, etc. – percorrem caminhos paralelos aos do conhecimento propriamente linguístico. Para esta situação, e à falta de estudos macro e micro-linguísticos mais especializados, acho que influenciam determinantemente que estes relacionamentos sejam feitos maioritariamente em espanhol, por parte portuguesa, e em espanhol, com ajuda à língua galega, no caso galego.

De facto, ao contrário de outros espaços transfronteiriços europeus, o próprio caso da Extremadura espanhola, o conhecimento mútuo dos modelos linguísticos das respetivas comunidades não figura nos planos de achegamento, e sim o estabelecimento de relações diretas e fluidas.

Ou seja, a própria proximidade linguística teve no caso do desenvolvimento da língua portuguesa no sistema educativo galego uma situação contraditória. Por um lado, argumenta-se que as relações luso-galegas são importantes para o desenvolvimento económico da Galiza, e de facto é assim, mas o conhecimento do português não foi potenciado porque essas relações são realizadas em espanhol, porque em Portugal o espanhol funciona como língua de intercâmbio na maioria das relações luso-espanholas e porque, no caso específico da Galiza, os galegos podem utilizar o galego para maior intercompreensão.

Esta realidade tem alguns empecilhos, por um lado, o desequilíbrio entre os maiores e melhores conhecimentos que em Portugal há sobre a realidade cultural e linguística em Espanha, sempre, evidentemente, em termos gerais, e os que os espanhóis têm sobre Portugal.

Assim, a cidadania galega, em geral, tem a sensação que não é preciso conhecer a língua portuguesa, porque não faz falta, porque com o espanhol, o galego ou uma espécie de portugalegonhol chega, porque nunca tiveram problemas ou porque acham que o rendimento que vão tirar ao esforço de aprendizagem é muito menor do que se estudarem outras línguas, sobretudo inglês e, agora tão na moda, alemão.

A este respeito, é evidente a facilidade de aprendizagem da língua portuguesa dos galegos, mas ao mesmo tempo há que sublinhar que o próprio conflito linguístico que, com maior ou menor intensidade, vive a sociedade galega, é trasladado para a aprendizagem da língua portuguesa, porque é uma das referências para um possível modelo linguístico.

Ao mesmo tempo, o modelo linguístico da língua galega sofreu, sofre e está a sofrer um grande processo de mudança linguística com notáveis, gerais e sistemáticos processos de interferência linguística a respeito do castelhano, com o que a possível subsidiariedade da língua galega no contexto português e, por extensão, lusófono, é muito difícil de determinar, pelo que o formando galego acaba muitas vezes por confluir, de maneira geral, com as mesmas dificuldades na aprendizagem do que noutros espaços hispânicos.

É por tudo isto que a aprendizagem do português deve ser sistemática e bem estruturada, segundo as necessidades específicas do estudante galego, conforme à idade e ao nível de formação.

Um período de mudança

Como o balanço do mar durante a maré, não acabamos de perceber quando é o momento em que as ondas avançam inexoravelmente até ficarmos sem areia na praia. Assim, sem um ponto de rutura, a procura da língua portuguesa

na Galiza tem aumentado devagar, mas de maneira geral, em todos os níveis onde é ofertada.

Esta situação pode ser derivada de vários fatores sem que haja um predominante: a procura de novas possibilidades profissionais e académicas; o fenómeno do programa Erasmus – embora nos últimos tempos o número de estudantes Erasmus tenha estagnado pelas dificuldades económicas –; a procura da acreditação linguística a partir da implementação do programa universitário Bolonha e a obrigatoriedade de acreditar o conhecimento B1 de uma língua estrangeira, pelo que perante a dificuldade de ultrapassá-lo em inglês ou francês, as duas línguas estrangeiras tradicionalmente ensinadas no sistema educativo galego, são muitos os que elegem o português; a possibilidade de melhorar o galego através do modelo linguístico português, etc.

Desta forma, e acho que pela primeira vez, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa ultrapassou na Galiza os restritos e velhos muros da filologia, da gramática histórica e da literatura medieval, para marcar presença noutros espaços mais dinâmicos e de necessidades específicas (Fagim Rodrigues, 2012).

Ao mesmo tempo estão a ser traçados novos rumos políticos na Galiza à volta da necessidade de potenciar a aprendizagem e o conhecimento da língua portuguesa. A Iniciativa Legislativa Popular (ILP) Valentín Paz Andrade foi um projeto surgido de várias associações que angariaram mais de 17.000 assinaturas entre os cidadãos galegos para que fosse debatida no Parlamento galego, e apesar de que tradicionalmente estas iniciativas não têm sucesso no sistema parlamentar galego, desta feita os grupos parlamentares galegos aprovaram por unanimidade a ILP⁵.

A partir desse momento foi redigida a *Lei 1/2014, de 24 de março, para o aproveitamento da língua portuguesa e vínculos com a Lusofonia*.

A seguir vai ser analisada a Lei⁶ que abre novas perspetivas para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Galiza. Na análise mantenho o texto legal em galego para evitar qualquer interpretação ao traduzi-lo.

A Lei 1/2014 começa com uma exposição de motivos onde se faz referência à especial e tradicional relação entre a Galiza e a língua portuguesa.

LEI 1/2014, do 24 de marzo, para o aproveitamento da lingua portuguesa e vínculos coa lusofonía.

Exposición de motivos

⁵ Para mais informação sobre a ILP Valentín Paz Andrade <http://academiagalega.org/info-atualidade/2014-03-11-18-21-56.html>

⁶ A Lei1/2014 foi publicada no *Diario Oficial de Galicia* no dia 8 de abril de 2014 http://www.parlamento-degalicia.es/sitios/web/BibliotecaLeisdeGalicia/Lei_01_2014.pdf

No actual mundo globalizado, as institucións galegas, comprometidas co aproveitamento das potencialidades de Galicia, deben valorizar o galego como unha lingua con utilidade internacional, algo que indicou no seu debido tempo o autor a quen foi dedicado o Día das Letras de 2012, que chegou a exercer como vicepresidente da Comisión Galega do Acordo Ortográfico da Lingua Portuguesa.

O portugués, nacido na vella Gallaecia, é idioma de traballo de vinte organizacións internacionais, incluída a Unión Europea, así como lingua oficial de nove países e do territorio de Macau, na China. Entre eles figuran potencias económicas como o Brasil e outras economías emerxentes. É a lingua máis falada no conxunto do Hemisferio Sur.

É preciso fomentar o ensino e a aprendizaxe do portugués, co obxectivo, entre outros, de que empresas e institucións aproveiten a nosa vantaxe lingüística, un valor que evidencia a importancia mundial do idioma oficial dun país veciño, tendo en conta tamén o crecente papel de bloques como a Comunidade dos Países de Lingua Portuguesa.

A lingua propia de Galicia, polo feito de ser intercomprensible co portugués, outorga unha valiosa vantaxe competitiva á cidadanía galega en moitas vertentes, nomeadamente na cultural pero tamén na económica. Por isto debemos dotarnos de métodos formativos e comunicativos que nos permitan desenvolvernos con naturalidade nunha lingua que nos é moi próxima e nos concede unha grande proxección internacional.

Polo tanto, para a mellora do desenvolvemento social, económico e cultural galego, as autoridades deben promover todas cantas medidas sexan posibles para mellor valorizar esta vantaxe histórica.

Por todo o exposto, o Parlamento de Galicia aprobou e eu, de conformidade co artigo 13.2 do Estatuto de Autonomía de Galicia e co artigo 24 da Lei 1/1983, do 22 de febreiro, reguladora da Xunta e da súa Presidencia, promulgo en nome de El-Rei a Lei para o aproveitamento da lingua portuguesa e vínculos coa lusofonía.

A cuestión da internacionalidade da lingua galega através da presenza mundial da lingua portuguesa debe ser analisada a partir dos conflitos lingüísticos na Galiza, onde moitas veces o galego é presentado como uma língua fechada e que apenas serve para usos restritos ao âmbito galego. Segundo essa perspectiva o espanhol seria a língua internacional para os galegos, situação que pode ser alterada ao adquirir o português esse mesmo estatuto.

Dentro dessas chaves galegas para a compreensão da exposição de motivos da lei, está o facto de fazer referência ao autor que levou o nome da ILP, Valentín Paz Andrade⁷, galeguista histórico em tempos convulsos.

No segundo parágrafo é feita uma análise sobre a presença internacional da língua portuguesa, espaços onde o espanhol não é presente, mas aonde o

⁷ Para mais informação sobre o autor http://pt.wikipedia.org/wiki/Valent%C3%ADn_Paz-Andrade

galego pode chegar através do português. Esta perspetiva também é nova, pois ultrapassa o discurso da relação direta com Portugal e põe em foco a projeção internacional da língua portuguesa, com especial referência ao Brasil.

O terceiro parágrafo põe em destaque a importância e as vantagens económicas da língua portuguesa para a sociedade galega, por isso seria positivo uma proficiência efetiva nos conhecimentos da língua portuguesa. Estas razões para promover o ensino e aprendizagem do português também são novas, pois tradicionalmente os discursos sobre as relações galego-portuguesas sempre faziam *fincapé* no passado – história medieval, lírica galego-portuguesa, etc. – e não no futuro e no aproveitamento económico do conhecimento da língua.

O conceito de língua própria enunciado no quarto parágrafo é típico da linguagem jurídica da comunidade bilingue galega, pois embora existam duas línguas oficiais, galego e espanhol, apenas o galego é assumido como língua própria do território galego, e que pela sua proximidade e intercompreensão com o português, outorga essa vantagem para a cidadania galega de constituir um espaço de dobradiça entre a Lusofonia e o mundo hispânico.

Já no quinto parágrafo desta exposição de motivos da lei é assinalado que é da responsabilidade das autoridades promover medidas para valorizar e aproveitar essas vantagens enumeradas, que são introduzidas nos cinco artigos da lei.

TÍTULO ÚNICO

Artigo 1

Os poderes públicos galegos promoverán o coñecemento da lingua portuguesa e das culturas lusófonas para afondar nos vencellos históricos que unen Galicia cos países e comunidades de lingua portuguesa e polo carácter estratéxico que para Galicia teñen as relacións económicas e sociais no marco da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal.

Este primeiro artigo assenta a responsabilidade da promoção da língua portuguesa nos poderes públicos. O Governo galego e a sua administração devem assumir a responsabilidade de elaborar os planos necessários para que a cidadania galega atinja uns níveis ótimos nos conhecimentos da língua portuguesa, sobretudo, através da presença maciça do português no sistema educativo galego, como se deriva no artigo 2 da lei.

Artigo 2

O Goberno galego incorporará progresivamente a aprendizaxe da lingua portuguesa no ámbito das competencias en linguas estranxeiras nos centros de ensino da Comunidade Autónoma de Galicia.

Esta visión da introdución progresiva da lingua portuguesa no sistema educativo é positivo, mas provavelmente tenha de vencer os numerosos entraves que na actualidade existen pola actual situación económica e por algunhas reticencias sociolóxicas ás que já fiz referéncia.

Artigo 3

Deberán ser promovidas, así mesmo, as relacións a todos os niveis cos países de lingua oficial portuguesa, constituíndo este un obxectivo estratéxico do Goberno galego. De maneira especial, fomentárase o coñecemento desta lingua por parte dos empregados públicos, a participación das institucións en foros lusófonos de todo tipo económico, cultural, ambiental, deportivo, etc., así como a organización na Comunidade Autónoma galega de eventos con presenza de entidades e persoas de territorios que teñan o portugués como lingua oficial.

Embora exista uma muito intensa tradição de cooperação e de presença de organizações galegas em foros lusófonos o certo é que desde o ponto de vista institucional estas relações sempre podem ser melhoradas. Que a Galiza não seja um Estado constituído não deveria ser empecilho para que marcasse presença nas principais organizações lusófonas, das desportivas ou culturais às políticas e económicas, como é o caso da CPLP.

Artigo 4

1. A Xunta de Galicia promoverá e estimulará ante o Goberno a adopción de cantas medidas positivas resulten necesarias para a aplicación das disposicións da Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeo e do Consello, de servizos de medios audiovisuais sen fronteiras, co fin de favorecer e permitir a reciprocidade das emisións televisivas e radiofónicas entre a Comunidade Autónoma de Galicia e a República de Portugal, coa que comparte patrimonio lingüístico.

2. A Compañía de Radio-Televisión de Galicia promoverá os intercambios de producións audiovisuais e de programas completos ou partes destes nos diversos xéneros televisivos, así como a colaboración en materia de proxectos audiovisuais novos, a cooperación no emprego de medios de produción técnicos e humanos e mais a posta en común de coñecemento aplicado á produción audiovisual ou á xestión empresarial, con televisións de lingua portuguesa, especialmente naqueles eidos susceptibles de acadar as maiores posibilidades de beneficio mutuo e recíproco.

Este artigo 4 reflete uma velha demanda de amplos coletivos sociais e culturais galegos que pediam desde há muito tempo a presença das televisões, rádios e outros meios de comunicação em língua portuguesa na Galiza. Porém, estas propostas fundamentais no processo de integração europeu, para além de possíveis problemas técnicos, há que analisá-los à volta de algumas suscetibilidades e tensões em Espanha pela presença noutras comunidades autónomas de televisões

doutras regiões, por exemplo Catalunha-Valência ou País Basco-Navarra, mas que no caso galego simplesmente suporiam uma maior liberdade de escolha à hora de eleger produtos culturais.

Artigo 5

O Goberno galego realizará anualmente un informe en relación co cumprimento desta lei, no que se farán constar, de xeito pormenorizado, as accións levadas a cabo, o seu custo e as previsións que efectúa para o exercicio seguinte. O dito informe remitirase ao Parlamento de Galicia.

Acho que o artigo 5 é muito importante e significativo sobre a seriedade com que foram tratadas por parte dos grupos parlamentares galegos, quer a ILP Valentín Paz Andrade, quer a elaboração e aprovação da Lei 1/2014. Este artigo 5 é muito ambicioso, pois a tradição de incumprir leis por parte dos diferentes governos é muito forte. O acompanhamento das medidas implementadas e a elaboração dum informe sobre os progressos realizados, com análise por parte do Parlamento da Galiza, podem fazer com que as instituições e as associações empenhadas na promoção da língua portuguesa na Galiza tenham dados concretos e uma visão global da evolução deste projeto tão empolgante.

Disposición derradeira primeira

Autorízase o Consello da Xunta de Galicia para que desenvolva regulamentariamente esta lei.

Disposición derradeira segunda

Esta lei entrará en vigor o día seguinte ao da súa publicación no Diario Oficial de Galicia.

Santiago de Compostela, vinte e catro de marzo de dous mil catorce

Alberto Núñez Feijóo Presidente

Em jeito de conclusão

Neste artigo foi elaborada uma análise geral sobre a situação atual da língua portuguesa na Galiza, com especial atenção à presença do português no sistema do ensino obrigatório, nas escolas oficiais de idiomas (EOI) e nos centros de línguas modernas (CLM) das três universidades galegas.

Também foram apresentadas algumas das dificuldades e desafios na promoção da língua portuguesa na Galiza.

Por último foi analisada a Lei 1/2014 para o aproveitamento da língua portuguesa e vínculos com a Lusofonia, que é um novo e importante quadro no processo de normalização da presença do português na sociedade galega.

Esta lei é ambiciosa e os desafios importantes, mas vai ao encontro de três pontos fundamentais para a promoção da língua portuguesa na Galiza: o ensino

e a aprendizagem da língua portuguesa no ensino básico, secundário e para adultos; o relacionamento institucional e cultural com a Lusofonia e a receção dos média em língua portuguesa.

Referências bibliográficas

- Assunção Cecilio, Livia (2013). La lingua portoghese nel contesto accademico italiano. *Revista Vozes dos Vales*, Ano II (04). Minas Gerais: Publicações Acadêmicas Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.
- Chancelete de Machete, Rui; Vicente, António Luís (2010). *Língua e cultura na política externa portuguesa. O caso dos Estados Unidos da América*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal (2013). *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Curso 2012 / 13. Escuelas Públicas de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria*, disponível em <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/informe-el-espa-ol-en-portugal-2012-2013/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal%202012%202013.pdf> consultado em 28/08/2014.
- Fagim Rodrigues, Valentim; Pichel Campos, José Ramom (2012). *O galego é uma oportunidade / El gallego es una oportunidad*. Corunha: Agal.
- Fernández Carballido, Xurxo (2012). *O ensino da língua portuguesa na Galiza*. Braga: Universidade do Minho, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24032> consultado em 28/08/2014.
- Lei 1/2014, do 24 de março, Lei para o aproveitamento da língua portuguesa e vínculos coa lusofonia. *Diario Oficial de Galicia*, 8 de abril de 2014.
- Palacio Villa (1994). Programa hispano-luso para la acción educativa y cultural de los portugueses residentes en España. *O Ensino do Português nos Países da C.E.*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodríguez, José Luis (2008). A Galiza, umha lusofonia de fronteira. In *Actas do VIII Congresso Internacional da Associação Internacional de Lusitanistas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Ideologias linguísticas em Portugal: A língua e a cultura mirandesas e a Lusofonia

ALBERTO GÓMEZ BAUTISTA
Universidade de Aveiro/CLLC

“Que somos sem fronteiras? E que novas fronteiras podemos imaginar para ter de novo uma casa (a casa), uma cidade (a cidade), uma pátria (a pátria), sem perder a humanidade que com tanto custo construímos, abolindo fronteiras?”

Eduardo Lourenço (2004). Jogos de Fronteira, Jogos de Memória. In *Fronteira, Emigração, Memória*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.

1. Introdução

Começaremos por tecer algumas considerações mais gerais sobre a língua mirandesa que nos permitiram contextualizar melhor as questões que se analisam no presente estudo. O principal objetivo deste trabalho é refletir sobre o papel desempenhado pela língua e a cultura mirandesas no que se vem denominando identidade nacional (Mattoso, 1998). Nesse sentido parece-nos essencial analisar as representações existentes a respeito da língua e cultura mirandesas, e delinear o papel destas na identidade nacional e no projeto lusófono.

A língua mirandesa tem sido objeto, ao longo da história, dum processo de “ideologizada desvalorização cultural” (Verdelho, 1993, p. 8) que acompanhou à perda de funcionalidade, de território e de falantes que remonta, pelo menos, até à elevação de Miranda do Douro a cidade por D. João III (carta de 10/VII/1545) e à promoção a sede de diocese (Bula de Paulo III “*Pro excellenti apostolicae sedis*” de 22/V/1545). Estes factos, assim como a situação estratégica da cidade e o seu alfoz para a defesa e controlo da fronteira, fizeram com que

chegassem à região soldados, religiosos e funcionários. Este processo provocou a paulatina substituição da língua autóctone (o mirandês) pela língua do Estado e da Igreja (o português). Leite de Vasconcelos supõe que a meados do século XVIII os habitantes da cidade de Miranda do Douro já teriam deixado de falar mirandês. Só nos últimos anos a cidade de Miranda do Douro tem vindo a ser incluída na lista de localidades de fala mirandesa, já que tem vindo a falar-se de novo mirandês na cidade, graças aos habitantes oriundos de aldeias mirandófonas vizinhas.

O papel da Igreja como agente de aculturação linguística é sobejamente conhecido, mas ainda está pouco estudado em relação ao caso do mirandês, movimentos como o que se desenvolveu nos séculos XV e XVI para “rezar per linguajem”, ou o papel da inquisição à hora de promover o português e reprimir outras variedades. Esta questão foi abordada pelo escritor mirandês Amadeu Ferreira sob o pseudónimo de Francisco Niebro, logo no início do texto *Lhéngua Mirandesa – Manifesto an Modo de Hino* de 1999, editado com tradução para português do próprio autor pela Âncora em 2014:

Nuosso Senhor ye cumo ls de Miranda, nun fala mirandês.

Quando ua lhéngua nun sirbe para rezar. Quando se dízen todos ls pecados a Dius, sin miedo, i se tem bergonha de rezar an mirandês. Quando ye assi, nun hai lhéngua que s’aguante. Parece que Dius, quando andubo pul mundo a daprender las lhéguas, chegou eiqui i passou an zlhado. You acho que lo zbiórun. Ye tiempo de Dius nun tener bergonha de falar an mirandês¹. (Niebro, 2014)

Mas o mirandês continua vivo hoje, apesar de todas as dificuldades assinaladas ou a outros fatores como o isolamento a que esta região esteve sujeita até há bem pouco tempo, exemplo disto é que Leite de Vasconcelos, o primeiro estudioso da língua mirandesa, demorou cinco dias, no verão de 1883, a viajar da cidade do Porto para Duas Igrejas, no coração do planalto mirandês.

2. Língua e identidade nacional

Como diz o crítico literário Miguel Tamen, “Devido a um mal-entendido filológico, toda uma geração foi instruída na convicção de que a sua pátria era a língua portuguesa” (Tamen, 2004). A famosa citação “a minha pátria é a língua portuguesa”, de Bernardo Soares, heterónimo de Fernando Pessoa, que

¹ “Nosso senhor é como as pessoas de Miranda, não fala mirandês.

Quando uma língua não serve para rezar. Quando se dizem todos os pecados a Deus, sem medo, e se tem vergonha de rezar em mirandês. Quando é assim, não há língua que resista. Parece que Deus, quando andou pelo mundo a aprender as línguas, chegou aqui e passou ao lado. Eu creio que o desviaram. É tempo de Deus não ter vergonha de falar mirandês”. (Ferreira, 2014)

se popularizou na década de oitenta do passado século no contexto do período pós-descolonização que se seguiu ao 25 de abril, processo bem conhecido de todos nós. Mas o excerto em que aparece a frase, todavia, diz assim:

Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro direto que me enoja independentemente de quem o cuspiisse. (Soares, 1997, fr. 259)

Esta ideia de que uma entidade como a pátria poder definir-se ou identificar-se com uma língua, que goza, julgo eu, de ampla aceitação em Portugal, segundo Miguel Tamen “representa em Portugal uma vingança sobre o fenómeno conhecido por «descolonização»” (Tamen, 2004).

Esta conceção exclui os portugueses que tenham como língua primeira uma língua que não a portuguesa. Ignora que, muito provavelmente, Afonso Henriques falava leonês, isto é, passe a expressão, o mirandês da Idade Média, e que há uma outra língua, a mirandesa, que é tão portuguesa como a língua do Estado. Língua, a mirandesa, que resistiu durante séculos ao escárnio, ao desprezo, como veremos, dos intelectuais e dos governantes até não há muito tempo. Há que juntar isto à “deprecação do seu espaço linguístico” (Verdelho, 1993, p. 10) sofrida pela comunidade de língua mirandesa, a “obsessão das grandes línguas” (Verdelho, 1993, p. 8) e o escasso interesse por aprofundar o conhecimento sobre a língua e a cultura mirandesas. Concordamos com Telmo Verdelho quando afirma que o mirandês “pode ser, e tem sido, vítima de uma deplorável marginalidade científica” (Verdelho, 1993, p. 8).

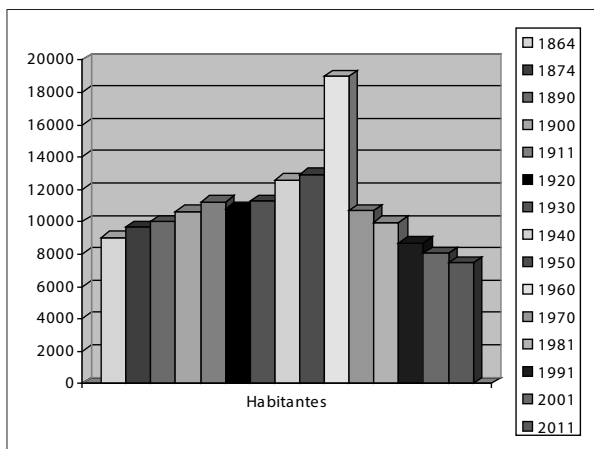
É verdade que com a introdução do ensino em 1985 e a promulgação por parte da Assembleia da República da “Lei do Mirandês” em 1999 (ver anexo I), a situação do idioma tem vindo a melhorar paulatinamente em alguns aspetos, nomeadamente, a melhoria do prestígio social do idioma, o surgimento de um surpreendente, pela quantidade e pela qualidade, surto de criação literária e a proliferação na internet de páginas em mirandês. Contudo, este incipiente prestígio, e a conquista de espaços funcionais até há pouco vedados ao mirandês não estão a travar a perda de falantes.

No seguinte gráfico pode observar-se a evolução da população do município de Miranda do Douro. Note-se que nem toda a população fala mirandês (mas também não inclui os falantes que residem em outras partes do país ou que

emigraram para o estrangeiro). A evolução demográfica é semelhante nas três freguesias do Concelho de Vimioso onde se fala mirandês (no Anexo II pode consultar-se a lista das localidades onde se fala mirandês).

População do Concelho de Miranda do Douro segundo os censos²

| Ano | n.º de habitantes |
|------|-------------------|
| 1864 | 9004 |
| 1874 | 9664 |
| 1890 | 10009 |
| 1900 | 10639 |
| 1911 | 11208 |
| 1920 | 10788 |
| 1930 | 11272 |
| 1940 | 12584 |
| 1950 | 12944 |
| 1960 | 18972 |
| 1970 | 10680 |
| 1981 | 9948 |
| 1991 | 8697 |
| 2001 | 8048 |
| 2011 | 7462 |



3. Representações sobre a língua mirandesa e os seus falantes em Portugal

Passamos agora a analisar alguns exemplos sobre as representações da língua (entendida de forma abrangente e incluindo aí a cultura mirandesa) e dos seus falantes existentes em Portugal. Antes disso, parece-nos necessário relembrar que Gil Vicente usava a fala *pastoril* (que se baseava na variedade *sayaguesa* do asturo-leonês) a imitação de Juan del Encina (filho de Juan de Fermoselle,

² Os dados relativos aos anos 2001 e 2011 foram tirados do Instituto Nacional de Estatística de Portugal: *Censos 2011*. [Resultados preliminares, consultados o 1 de setembro de 2011]. Disponível em Internet: http://www.ine.pt/scripts/flex_v10/Main.html. Para os anos restantes baseamo-nos nos censos que o *Instituto Nacional de Estatística* disponibiliza na internet [consulta 19/11/2011] e também na página web: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt [consulta 19/11/2011]. Os números relativos a 1960 e a anos precedentes foram tirados do censo de 1960, págs. 31 - 32.

que muito provavelmente seria natural de Fermoselle, localidade da província espanhola de Samora (Zamora, em espanhol), limítrofe à área atualmente mirandófona, separada desta apenas pelo rio Douro). Este uso satírico da fala desta região foi adotado por Gil Vicente de forma acrítica e permitiu reforçar alguns preconceitos em relação às variedades asturo-leonesas, e, no caso que nos ocupa, na desvalorização do mirandês.

Muito sucintamente, apresentamos algumas referências à língua mirandesa, que já tivemos a oportunidade de analisar num artigo publicado há alguns anos³. Esta nómima não pretende ser exaustiva mas apenas dar uma amostra de algumas referências ao idioma mirandês e às pessoas que o falam, seguindo uma ordem cronológica, e comentando de forma sucinta os aspetos que nos parecem mais significativos para o objeto do nosso estudo. Incluem-se citações de dois autores estrangeiros que nos parecem importantes para completar o quadro das representações sobre o mirandês e as transformações que estas têm vindo a sofrer ao longo do tempo.

Severim de Faria, chantre e cónego da cidade de Évora, viajou em 1609 até Miranda do Douro para felicitar o seu amigo que acabava de ser nomeado bispo da diocese de Miranda, e deixou escrito o seguinte:

A mais da gente he plebea, e fora o clero ha poucos nobres. Vestense os do povo mui grosseiram^{te} usando dos panos cõ as mesmas ourelas, q. lhe ficão em modo de guarniçoẽns. As molheres trazẽ no meio da cabeça hũns toucados altos como meia lua. Falão mal se os compararmos cõ a lingoagem de hoje politica porq. alem de usarẽ de algũas palavras antigas pronunciaõ os vocabulos cõ grande pressa fazendo so m^{te} asentos agudos e prolongos na primeira e ultima siliba da dicção o q. parece herdarão ainda dos suevos, e godos, e de outras naçoens do norte q. nesta provinçia abitarão, do^s quais he peculiar essa pouinciação⁴.

Este texto, embora não se diga de forma explícita, parece-nos que poderá referir-se ao mirandês que sem dúvida escutou ao longo do seu percurso pela Terra de Miranda. Seja como for, o autor deixa patente a imagem negativa que existia das variedades que se afastavam do português padrão. Faria compara a variedade de “lingoagem de hoje política” com a dos mirandeses e aponta o carácter mais conservador desta última.

Passado mais de um século, Jerónimo Contador de Argote, na obra *Regras da Língua Portuguesa*, tece as seguintes considerações acerca das variedades linguísticas transmontanas, que na nossa opinião fazem referência ao mirandês

³ Vid. Referencias a la lengua mirandesa en la literatura de viajes. *IANUA Revista Philologica Romanica*, 11, 207-216. <http://www.romaniaminor.net/ianua/Ianua11/12.pdf>.

⁴ Tomado de Amadeu Ferreira: <http://decumientos.blogspot.com/search/label/seclo%20XVII>

e a outras variedades de origem leonesa faladas naquela época (1725) na região mais oriental de Trás-os-Montes, e que gozariam de grande vitalidade entre as camadas populares, como é o caso das variedades leonesas faladas em Rio de Onor e Guadramil:

há alguns de alguns lugares de Trás os Montes, e Minho nas rayas de Portugal que são muito bárbaros, e que quasi que se não podem chamar portuguez, mas só os usa a gente rustica daquelles lugares (Contador de Argote, 1725, pp. 295-296)

José Leite de Vasconcelos é considerado o descobridor da língua mirandesa, por ser o primeiro que a referenciou e estudou cientificamente a partir de 1882. Leite de Vasconcelos para além de dar um enorme contributo para o conhecimento e valorização do mirandês, foi o autor do primeiro livro publicado em mirandês, *Froles Mirandesas*, em 1884.

Nas férias grandes de 1883, Vasconcelos, a convite de Manuel António Branco de Castro (o primeiro falante com que teve contacto ainda no Porto), viaja para terras de Miranda a fim de aprofundar o estudo do mirandês. Nos seus escritos, Vasconcelos relata as terras que atravessou — Pinhão, Macedo de Cavaleiros, Mirandela — antes de entrar na Terra de Miranda. Ao chegar ao seu destino pôde constatar a ideia que os mirandeses tinham do seu próprio idioma:

Com uma especie de modestia os habitantes de Duas-Igrajas dizem que quem falla mirandês *fala mal, fala charro*, e quem falla português, *fala grabe*, ou em *grabe*. Tambem a pessôas de Cércio ouvi dizer que os Mirandese são çaurros, e a sua lingagem “falla çaurra”. (Leite de Vasconcelos, 1900, p. 12)

Na segunda viagem, em 1884, Vasconcelos não se limitou apenas à Terra de Miranda. Visitou outros locais de Trás-os-Montes, como Santa-Comba, Bragança, Parada, Carregosa, Rio de Onor⁵, Guadramil, Deilão e Quintanilha. Sobre esta viagem deixou escrito que:

Nas aldeias de Rio d’Onor e Guadramil descobri dois idiomas ou co-dialectos raianos, que chamei riodonorês e guadramilês; em Sendim descobri o sendinês, sub-dialecto do mirandês. (Vasconcelos, 1900, p. 19)

Estas linhas demonstram duas coisas. Em primeiro lugar, que em 1884 em Rio de Onor se falava ainda um “idioma” ou “codialecto” de origem leonesa, relacionado com o mirandês e com as falas leonesas das aldeias vizinhas da província de Samora. E, em segundo lugar, a afirmação feita por Leite de Vasconcelos da

⁵ Esta localidade está dividida entre Portugal e Espanha. Do lado português denomina-se Rio de Onor; na parte espanhola é conhecida como Rihonor de Castilla (Samora, Espanha).

singularidade da variedade do mirandês que se fala em *Sendin*, que não hesita em considerá-la como pertencente à língua mirandesa.

Chegados a este ponto, temos de referir alguns dos vultos da cultura mirandesa como Manuel Sardinha, mais tarde, o Pe. António Maria Mourinho e o Pe. Manuel Preto, entre outros, que continuaram com o labor de divulgação e dignificação da língua mirandesa estabelecendo a ponte com os nossos dias.

Outros vieram a escrever sobre o mirandês, depois de Leite de Vasconcelos, parecendo, em alguns casos, que o imenso trabalho do filólogo não deu frutos. É o caso do relatado na obra *O Douro; Principaes Quintas, Navegação, Culturas, Paisagens e Costumes*, de Manuel Monteiro, publicado em 1911. Este autor fala-nos, entre outras coisas, da cidade de Miranda do Douro, do património arquitetónico, das muralhas, das arribas do Douro, da igreja “*viuva*” de bispo, dos restos do castelo, para ocupar-se a seguir do *Planalto* mirandês. Alude ao histórico abandono do território por parte do Estado “sequestrados a todo o convívio do progresso” (Monteiro, 1911, p. 2), fala da indústria tradicional da lã — a capa de honras que “teem similes já no visinho territorio español” (Monteiro, 1911, p. 3) —, da raça de burro que vive na região e da variedade bovina mirandesa. Finalmente dedica umas linhas à língua mirandesa:

A região mirandesa com as suas aldeias de casario sujo e lobrego, mas muito unido, não tem sequer uma estrada de macadam que a ligue ao resto do paiz. Os seus habitantes, cujo typo anthropologico é vigoroso e moreno, estão, pois, sequestrados a todo o convívio do progresso, o que os mantem na ignorancia, na superstição e na rotina. [...] O homem de miranda falla um dialecto proprio, que dá impressão d’uma hybrida mistura de castelhano e portuguez, vasados no mais vicioso e corrupto plebeísmo. (Monteiro, 1911, pp. 1-2)

Esta referência à língua mirandesa surpreende, como dizíamos, sobretudo se tivermos em mente os trabalhos de estudo e divulgação da língua mirandesa que tinha desenvolvido Leite de Vasconcelos poucos anos antes. Manuel Monteiro testemunha nestas linhas uma ideia que ainda hoje, e apesar da oficialização do mirandês, está muito espalhada em Portugal: a ideia de que o que se fala em Miranda do Douro não é uma língua mas sim um dialeto resultante da mescla de castelhano e português, algo que, como sabemos, não é verdade.

Outros falaram sobre o idioma mirandês, entre os quais destaca-se John Gibbons, que escreveu um interessantíssimo retrato do Portugal de entre guerras em *Não Criei Musgo*. Gibbons descreve uma viagem a Portugal que realizou em 1938, passou a maior parte do tempo na aldeia trasmontana de Coleja, município de Carrazeda de Ansiães, mas aproveitou a oportunidade para visitar a cidade de Miranda do Douro na véspera de Natal. Diz o seguinte sobre a língua mirandesa:

E, a propósito, é curioso dizer que tem uma língua própria, o *Mirandês*, falado habitualmente em vez do português, que parece ser uma variante do espanhol arcaico falado no antigo Reino de Leão, do outro lado do rio, no século XIV! (Gibbons, 2004, p. 278)

Quase uma década mais tarde, em 1947, uma das maiores defensoras dos direitos da mulher em Portugal, na altura, Maria Lamas, publica o livro *As Mulheres do meu País*. Neste texto encontramos algumas referências ao mirandês, que continua a designar-se de dialeto, mas a autora usa o mirandês para ilustrar aspetos etnográficos e culturais, que são os que mais lhe interessam.

Na década de cinquenta do século vinte, cabe destacar a figura do etnólogo corso Michel Giacometti que numa entrevista dada ao jornal Público diz o seguinte:

P. - Um etnólogo vindo de Paris, que tipo de ambiente encontrava na Lisboa de final dos anos 50?

R. - Um completo divórcio dos intelectuais em relação ao mundo rural. Em 1960, convidei para minha casa (a Santa Catarina, onde residiam os pais da minha primeira mulher) grupos de 15, 20 pessoas, a quem dei a ouvir as primeiras gravações de Trás-os-Montes. Levei primeiro os intelectuais, políticos, escritores, não digo os nomes, eles estão aí em evidência. Foi um desastre. Alguns chegaram a dizer que aquela não era música tradicional portuguesa, quando chegámos às gravações mirandesas. Um segundo grupo, constituído essencialmente por médicos, disse no final as frases da praxe, e regressou às anedotas pornográficas. (Gomes, 1990)

Para acabar este capítulo referiremos apenas o Nobel português de literatura, José Saramago, que em *Viagem a Portugal* (1981) nos surpreende ao inserir-se na linha de pensamento de autores como Manuel Monteiro, referindo-se ao rio Fresno que passa por Miranda do Douro: “Mas fresno é palavra espanhola, quer dizer freixo. Por que é que não dizem rio Freixo?”. E mais à frente volta a perguntar-se: “Quem sabe se fresno não será também uma palavra em dialecto mirandês?” (Saramago, 2006, p. 19).

Saramago surpreende ao considerar o mirandês como dialeto, mas não diz de que língua provém o dialeto mirandês.

Poderíamos continuar a lista de referências ao mirandês, que à medida que avançamos no tempo se torna mais numerosa, ou ter escolhido outros autores. Mas a conclusão seria a mesma; a partir da “descoberta” do idioma aos olhos da ciência linguística por parte de José Leite de Vasconcelos (1882) e, sobretudo no século vinte, parece que há uma espécie de movimento pendular entre as representações mais positivas e as mais preconceituosas, estabelecendo-se entre os extremos toda uma gama de matizes muito diversos das representações sobre a língua e a cultura mirandesas. Umhas mais informadas, outras mais intuitivas.

Estudos sobre a cultura mirandesa (António Maria Mourinho) e sobre a língua (José Leite de Vasconcelos, Manuela Barros, Cristina Martins), ou sobre o leonês em Portugal (Herculano de Carvalho, Telmo Verdelho⁶ ou Luís Filipe Lindley Cintra⁷), deram o seu contributo para que melhorasse o conhecimento científico sobre o idioma e, ao mesmo tempo, a imagem social do mirandês. Além disso, a Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa e a oficialização da língua em 1999 (aprovada por unanimidade na Assembleia da República) deram fôlego a uma vaga de produção literária sem precedentes na história do idioma.

4. A presença leonesa em Portugal

Eduardo Lourenço aquando da entrega da *Orden del Mérito Civil* concedida pelo Rei de Espanha afirmou o seguinte:

“Só aos 40 anos me apercebi de que parte do meu vocabulário era leonês, ainda que falado à portuguesa”, contou, explicando que, naquela região, “a fronteira é simbólica, não há nada que fisicamente separe os dois países”. (*Público*, 04/12/2009)

Muito do vocabulário português que aparece referenciado com expressões como “dialealismo transmontano” é, geralmente, vocabulário leonês que passou para o português, muito dele ainda usado no mirandês moderno.

As palavras de Eduardo Lourenço têm a virtude de nos fazer reparar numa parte (uma fonte) esquecida do vocabulário (onde a influência leonesa é mais evidente, mas também está patente na morfologia, na sintaxe ou na prosódia) do idioma português e também na cultura de algumas zonas de Portugal.

5. Portugal, a Lusofonia e a língua mirandesa

Qual o papel dum idioma como o mirandês nesta “galáxia em arquipélago” (Lourenço, 2004, p. 161) que é a Lusofonia, em palavras de Eduardo Lourenço? A perceção sobre o que é histórica e culturalmente a lusofonia e o papel das instituições que materializam o projeto lusófono é diversa nos diferentes membros da comunidade de países de língua oficial portuguesa (Lourenço, 2004, p. 162).

O facto de o português ter nascido na Península Ibérica e de ter sido espalhado pelo mundo não significa que Portugal, ou os portugueses, sejam os donos da língua ou tenham ascendente sobre ela. As línguas são de quem as fala e não há donos nem senhores das línguas. Muita da discussão à volta do acordo ortográfico denuncia que ainda há pessoas que se acham “senhores da língua”.

⁶ Verdelho, Telmo (1993). Falares asturo-leoneses em Território português. *Lletres asturianas* 50.

⁷ Cintra, Luís Filipe Lindley (1984). *A linguagem dos Foros de Castelo Rodrigo* (1ª edição de 1959).

Não se iludam, como disse Eduardo Lourenço, uma língua é “sempre senhora de quem a fala” (Lourenço, 2004, p. 164).

6. Conclusão

São vários os autores que assinalam que o momento atual é crítico para a sobrevivência de uma parte importante das línguas existentes. Achamos que o mundo atravessa hoje uma das maiores crises linguísticas da história. É certo que têm desaparecido línguas, mas não ao ritmo que atualmente se verifica. O linguista David Crystal estima que desaparece uma língua cada duas semanas ou, por outras palavras, nos próximos 100 anos, se não fizermos nada para o evitar, desaparecerão umas 3.000 línguas (Crystal, 2000, pp. viii–ix). Este é também o prognóstico da maioria dos especialistas nesta área: “Over 50% of the world’s 6,000 languages are endangered. Of these 6,000 languages, 96% are spoken by only 4% of the global population” (Crystal, 2000, p. 34)⁸.

Se isto vier a acontecer, estaremos perante uma verdadeira catástrofe cultural e humana. Cada língua que desaparece é uma cultura que morre, é conhecimento que se perde e que, provavelmente, nunca mais estará ao nosso dispor.

Estamos habituados a ouvir dizer que para sairmos da crise e pôr o país a crescer precisamos de ser mais competitivos e empreendedores. Poucos são os que apontam explicitamente o desenvolvimento cultural como fator, que na minha opinião o é, e de que maneira, caso queiramos um desenvolvimento humano verdadeiramente sustentável:

El desarrollo sostenible es un proceso de cambio progresivo en la calidad de vida del ser humano, que lo coloca como centro y sujeto primordial del desarrollo. Es aquel que se construye a partir del protagonismo real de las personas (familias, niños/as, productores, organizaciones e instituciones locales y fomenta un tipo de crecimiento económico con equidad social, así como la transformación de los métodos de producción y de los patrones de consumo que se sustentan en el equilibrio ecológico y dan soporte a las formas de vida de acuerdo a los valores de las personas según su espacio. (Cruz, n.d.)

O mirandês é, na minha opinião, uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento dessa região do interior do país, que igual a tantas outras está a desertificar-se a passos largos.

⁸ Veja-se, também, UNESCO. (2006): *UNESCO and Indigenous Peoples: Partnership to Promote Cultural Diversity*. Unesco, p. 34, disponível em <http://unesdoc.Unesco.org/images/0013/001356/135656M.pdf> [consulta 19/06/2014].

Pensamos que para Portugal não traz quaisquer vantagens apresentar-se ao mundo como um país uniforme e monolíngue. É, isso sim, um país de tradição política centralista, basta pensar no nome das regiões para constatar este facto (Entre-Douro-e-Minho; Trás-os-Montes, Além-Tejo, As Beiras, Extremadura) mas não devemos confundir isso com uma suposta uniformidade linguística (Mattoso, 1998, pp. 73-83). Se Portugal protegesse a minoria mirandófono e criasse as condições para que a língua se mantivesse, isto seria visto com bons olhos na maior parte do espaço lusófono, onde o português partilha falantes de diversas línguas (Timor-Leste, Angola, Moçambique, Brasil, etc.).

Na nossa opinião, a cultura (e incluímos no conceito de cultura a proteção e promoção das línguas minoritárias) é um motor de progresso (no sentido de desenvolvimento humano sustentável) e temos vários exemplos pelo mundo fora (Costa Rica, Catalunha, País Basco, Suécia, Suíça, Reino Unido). Além disso, não podemos esquecer que quando falamos de línguas estamos também a falar das pessoas que falam essas línguas, e que estas mexem com aspetos que fazem parte do âmago da nossa identidade, quer como indivíduos quer como grupo social.

Para concluir, se o português quer ser respeitado (e é nisso que se está a trabalhar em numerosas instituições internacionais) deve respeitar, e ser especialmente cuidadoso em relação às outras línguas, em particular, com as que partilha espaço e, frequentemente, falantes. Impõe-se uma mudança de paradigma, devendo enveredar-se pelos caminhos do ecolinguísmo, caso contrário espera-nos um futuro de empobrecimento no âmbito cultural e, inevitavelmente, também no âmbito económico.

Referências bibliográficas

- Contador de Argote, Jerónimo (1725). *Regras da Língua Portuguesa, Espelho da Língua Latina ou Disposição para Facilitar o Ensino da Língua Latina pelas Regras de Portugueza*. 2ª ed. (pp. 295-296). Lisboa: Off. da Música.
- Cruz Barreiro, Ivonne (n.d.). Càtedra UNESCO de Sostenibilitat. Universitat Politècnica de Catalunya, disponível em http://portalsostenibilitat.upc.edu/detall_01.php?id=208&numapartat=0.
- Crystal, David (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, John (2004). *Eu Não Criei Musgo. Retrato de uma Aldeia Transmontana*. Edição da Câmara Municipal de Carrazeda de Ansiães.
- Gomes, Adelino. Michel Giacometti (1990, 5 de agosto). Povo que Canta não Morre. *Público Magazine*.

- Gómez Bautista, Alberto (2011). Referencias a la lengua mirandesa en la literatura de viajes. *LANUA Revista Philologica Romanica*, 11, 207-216.
- Lourenço, Eduardo (1994). *Nós e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Lourenço, Eduardo (2004). *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- Mattoso, José (1998). *A Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.
- Monteiro, Manuel (1911). *O Douro; Principaes Quintas, Navegação, Culturas, Paisagens e Costumes*, Fac-simile da edição de Porto: Emílio Biel, 1911, Lisboa: Editora Livro Branco, 1998.
- Moura Santos, Maria José de (1967). *Os falares fronteiriços de Trás-os-Montes*. Tomo I. Coimbra: Separata da *Revista Portuguesa de Filologia*.
- Niebro, Fracisco (pseudónimo de Amadeu Ferreira) ([escrito em 1999] 2014). *Lhéngua Mirandesa – Manifesto an Modo de Hino*. Lisboa: Âncora.
- Saramago, José (2006). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Caminho.
- Soares, Bernardo (heterónimo de Fernando Pessoa) (1997). *Livro do Desassossego*. Assírio & Alvim.
- Unamuno, Miguel de (2006). *Por tierras de Portugal y de España*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO. (2006): *UNESCO and Indigenous Peoples: Partnership to Promove Cultural Diversity* (p.31). Unesco. disponível em <http://unesdoc.Unesco.org/images/0013/001356/135656M.pdf> [consulta 19/06/2014].
- Verdelho, Telmo (1993). Falares asturo-leoneses em território português. *Lletras Asturianas*, 50, 7-25.

ANEXO I

Lei n.º 7/99 de 29 de Janeiro⁹

Assembleia da República

Reconhecimento Oficial de Direitos Linguísticos da Comunidade Mirandesa

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º, da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

Artigo 1.º

O presente diploma visa reconhecer e promover a língua mirandesa.

Artigo 2.º

⁹ Lei n.º 7/99 de 29 de Janeiro. “Lei do Mirandés”. *Diário da República* de 29 de janeiro de 1999. Disponível em Internet: <http://dre.pt/pdf1sdip/1999/01/024A00/05740574.pdf> [consulta 15/05/2011].

O Estado Português reconhece o direito a cultivar e promover a Língua Mirandesa, enquanto património cultural, instrumento de comunicação e de reforço de identidade da terra de Miranda.

Artigo 3.º

É reconhecido o direito da criança à aprendizagem do mirandês, nos termos a regulamentar.

Artigo 4.º

As instituições públicas localizadas ou sediadas no concelho de Miranda do Douro poderão emitir os seus documentos acompanhados de uma versão em língua mirandesa.

Artigo 5.º

É reconhecido o direito a apoio científico e educativo tendo em vista a formação de professores de língua e cultura mirandesas, nos termos a regulamentar.

Artigo 6.º

O presente diploma será regulamentado no prazo de 90 dias a contar da sua entrada em vigor.

Artigo 7.º

O presente diploma entra em vigor 30 dias após a data da sua publicação. Aprovada em 19 de Novembro de 1998. O Presidente da Assembleia da República, António de Almeida Santos.

Promulgada em 15 de Janeiro de 1999

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 19 de Janeiro de 1999.

O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.

ANEXO II

Topónimos da Terra de Miranda e seu equivalente em português¹⁰

| MIRANDÊS | PORTUGUÊS |
|-------------------------------|--------------------------|
| Aldé Nuova o Aldinuoba | Aldeia Nova |
| Angueira | Angueira |
| Augas Bibas | Águas Vivas |
| Bal d´Aila | Vale de Águia |
| Bal de Mira | Vale de Mira |
| Barrocal de l Douro | Barrocal do Douro |
| Bila Chana | Vila Chã |
| Bilaseco | Vilar Seco |
| Caçareilhos | Caçarelhos |
| Cércio (antiguamente Cérceno) | Cércio |
| Cicuiro | Cicouro |
| Costantin | Cosntantim |
| Dues Eigrejas | Duas Igrejas |
| Freixenosa | Freixiosa |
| Fuonte Aldé | Fonte Aldeia |
| Fuonte Lhadron | Fonte Ladrão |
| Granja | Granja |
| Infainç | Ifanes |
| Malhadas | Malhadas |
| Miranda de l Douro | Miranda do Douro |
| Palaçuolo | Palaçoulo |
| Palancar | Palancar |
| Paradela | Paradela |
| Peinha Branca | Pena Branca |
| Picuote | Picote |
| Prado Gatón | Prado Gatão |
| Pruoba | Póvoa |
| San Martino de Angueira | São Martinho de Angueira |
| San Pedro de la Silba | São Pedro da Silva |
| Sendin | Sendim |
| Speciosa | Especiosa |
| Teixeira | Teixeira |
| Zenízio | Genísio |

¹⁰ Adaptado de Manuela Barros Ferreira e Domingos Raposo (coords.) (1999). *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa*, p. 60.

Ensinar e Aprender em Português em Timor-Leste: O caso do Ensino Secundário Geral

ISABEL P. MARTINS

Universidade de Aveiro/CIDTFF

ÂNGELO FERREIRA

Universidade de Aveiro

Introdução

A cooperação para o desenvolvimento de Portugal com Timor-Leste, no domínio da educação de nível secundário, desenvolvida a partir de 2010, tem sido referida em trabalhos anteriores. Em particular destacam-se dois textos publicados em 2013 sobre a reestruturação curricular do ensino secundário geral levada a cabo por uma equipa multidisciplinar de especialistas, sediada na Universidade de Aveiro (Martins, 2013; Martins & Ferreira, 2013). No primeiro texto apresentam-se e diferenciam-se conceitos de “educação para o desenvolvimento”, “cooperação para o desenvolvimento” e “cooperação técnica” e, segundo as referências usadas, o projeto de reestruturação curricular desenvolvido é classificado como de cooperação para o desenvolvimento dada a finalidade do mesmo para capacitação do Ministério da Educação de Timor-Leste no desenvolvimento curricular do Ensino Secundário Geral (ESG). Para isso foi elaborado o Plano Curricular e, de forma inter e intra articulada, os programas de 14 disciplinas. Este trabalho foi complementado com a elaboração de recursos didáticos para alunos (Manual do aluno) e para professores (Guia do professor), para todas as disciplinas e para cada ano de escolaridade do ciclo de estudos – 10.º, 11.º e 12.º ano.

No texto de Martins e Ferreira (2013) explicitam-se as orientações seguidas na conceção e elaboração do Plano Curricular no que respeita a princípios orientadores e finalidades gerais e específicas por grandes áreas curriculares.

Defende-se que o ensino secundário geral deverá assumir um caráter de pré-especialização, por oposição a uma formação de cariz generalista, pelo que se concebe o desdobramento por duas áreas: Ciências e Tecnologias (C&T) e Ciências Sociais e Humanidades (CS&H). Comum a ambas as áreas existe a Componente Geral através da qual se pretende que os alunos alcancem saberes e competências importantes a nível pessoal e social, independentemente do domínio de saberes específicos por que optem.

O presente texto pretende clarificar os referenciais do quadro de cooperação para o desenvolvimento Portugal - Países da CPLP, bem como a importância de opções tomadas na conceção do currículo para o ESG, tendo em vista o desenvolvimento e autonomia da sociedade timorense.

Cooperação para o desenvolvimento

A política de cooperação para o desenvolvimento de Portugal com Timor-Leste tem assumido na Educação um domínio privilegiado para a sua intervenção. De acordo com o *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020* (Governo de Portugal, 2014), assumido pelo XIX Governo Constitucional, a política da cooperação apostará no desenvolvimento humano e de bens públicos globais: educação e ciência; saúde; ambiente, crescimento verde e energia; desenvolvimento rural e mar; setor privado; proteção e inclusão social e emprego. Serão também consideradas áreas como: governação, estado de direito e direitos humanos; capacitação institucional e ligação paz, segurança e desenvolvimento. Segundo este documento existe atualização de conceções teórica e política sobre cooperação, reposicionando os países envolvidos, quer quanto a princípios e prioridades estratégicas, quer quanto a responsabilidades no domínio da partilha de capacidades e recursos, incluindo fontes de financiamento. Mais, a cooperação “deve ser pensada e executada como um investimento nacional e de responsabilidade global”, o debate sobre o tema deve ser de âmbito internacional envolvendo os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a Agenda para a Mudança da União Europeia, a Parceria Global para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz e o Novo Acordo para o Envolvimento Internacional em Estados Frágeis. Os PALOP e Timor-Leste continuam a ser, em termos geográficos, as prioridades de Portugal na sua política de cooperação para o desenvolvimento.

Em termos de grandes objetivos da cooperação portuguesa o documento explicita a intenção de “contribuir para a erradicação da pobreza e para o desenvolvimento sustentável”. Além disso, e porventura de maior importância, há que registar a mudança de paradigma que o documento encerra, ao considerar que “a cooperação deve ser entendida como um investimento e não uma

despesa, como desenvolvimento e não como ajuda, que deve complementar e reforçar outras vertentes da política externa com vantagens mútuas, tais como a diplomacia económica e a ação cultural externa”.

Timor-Leste no quadro das opções da CPLP

A importância da Língua Portuguesa (LP) como língua de inovação e de conhecimento científico, com repercussão na economia criativa, tem sido um tema discutido em fóruns específicos, a nível mundial, em particular no contexto de países da CPLP. Destaca-se a “*II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*”, realizada em Lisboa no final de outubro de 2013, da qual surgiu um importante documento – o *Plano de Ação de Lisboa (PALis)*¹. Trata-se de um documento de princípios e estratégias de promoção da LP em cinco setores: ciência e inovação, economia criativa, cooperação entre os países da CPLP e nas diásporas, organizações internacionais e ensino a falantes de outras línguas. No contexto do presente estudo importa fazer uma reflexão, ainda que breve, sobre cada um destes sectores, de modo a enquadrar a pertinência do investimento feito na LP na reestruturação curricular do ESG de Timor-Leste.

(i) Ciência e inovação

A visão da CPLP referente à cooperação multilateral no domínio da Ciência e Tecnologia considera que a construção de conhecimento científico deve guiar-se por princípios de desenvolvimento sustentável e de inclusão social, redução da pobreza e melhoria da qualidade de vida. A formação avançada de recursos humanos é fundamental para a integração de cidadãos da CPLP na comunidade científica internacional. Sendo tomado como orientação “o processo de consolidação da capacidade científica e tecnológica do espaço da LP, a médio e longo prazo”, considera-se ser fundamental que a preparação dos cidadãos se inicie desde cedo, logo nos primeiros anos de escolaridade, e possa ser consolidada no ensino secundário.

Ora, a preparação científica em todos os domínios deverá ter como orientação a formação nas áreas específicas mas, também, o domínio de vocabulário técnico e lexical próprio da epistemologia do saber de cada área. Adequar textos às competências linguísticas dos alunos, não pode significar torná-los pobres no seu significado semântico. Exige, sim, uma atenção redobrada para com significados diversos da terminologia específica em contextos culturais e sociais distintos. Trata-se de uma abordagem indispensável para “a produção de literatura

¹ O PALis resultou de trabalho conjunto de investigadores e docentes de vários países, incluindo da CPLP. Foi aprovado na XII Reunião Extraordinária do Conselho de Ministros da CPLP, realizada em 20 de fevereiro de 2014, em Maputo, e adotado pelos países da CPLP na X Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, em Díli, em julho de 2014.

científica especializada em LP”, a formação de “novas gerações de cientistas e investigadores da CPLP”, bem como para desenvolver “projetos de mobilidade e parcerias para a investigação entre os países da CPLP”. Considera-se que a LP será, pois, um veículo primordial para a concretização destes propósitos.

(ii) Economia criativa

A economia é um setor-chave das sociedades, não apenas na perspetiva de subsistência, o que é um facto, mas como via de desenvolvimento que se deseja criativo. A LP é um valor comum dos países da CPLP, a qual permite “a difusão das culturas nacionais que a tomam como veículo para internacionalização da economia”. Ora as economias dos países da CPLP apresentam uma posição de destaque nas economias mundiais, estimadas em cerca de 4% do PIB mundial, sendo a própria LP considerada um valor em si como produto da criação artística, cultural e literária. A promoção do património cultural da LP através da divulgação e aprofundamento das indústrias culturais e criativas em LP representa um potencial de desenvolvimento para os países da CPLP. A LP enquanto mediadora deste desenvolvimento pode ser avaliada como facilitadora de contactos e oportunidades de negócio, seja como língua oficial e veicular, seja como língua estrangeira nos países geograficamente próximos. Assume-se que o ensino da LP desde os primeiros anos e, mais ainda, o currículo formal ser conduzido em LP é a via mais eficiente para concretizar tal objetivo.

(iii) Cooperação entre países da CPLP

A enorme comunidade de cidadãos que compõem os países da CPLP e suas diásporas “representa um fator dinâmico para a projeção da LP”. Em particular destaca-se o potencial do estatuto curricular da LP nos sistemas de ensino de cada país membro, bem como nas comunidades das diásporas. Assume grande importância o “intercâmbio de experiências sobre modelos de ensino”, “a formação de professores de LP, assim como de professores que ensinem outras disciplinas em LP” e “desenvolver metodologias de ensino, métodos pedagógicos e material didático específicos ao ensino do português como língua de herança e língua segunda”.

(iv) Língua Portuguesa nas Organizações internacionais

Advoga-se a adoção da “LP como língua de trabalho de um maior número de organizações e agências internacionais”, pelo que os representantes dos estados membros da CPLP deverão estar preparados para “a utilização da LP nas intervenções públicas internacionais”. Aliás, a LP já é língua de trabalho em organismos da União Europeia, da Organização dos Estados Ibero-Americanos, da União Africana, da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

e da União das Nações Sul-Americanas. Ora, o uso fluente de uma língua implica a sua aprendizagem de forma sistemática desde muito cedo e segundo metodologias de ensino adequadas aos destinatários e contexto.

(v) Ensino da LP a falantes de outras línguas

A expansão de uma língua passa pelo seu ensino a falantes de outras línguas, com vista ao alargamento de mercados e à interação entre povos e culturas. A LP tem tido procura crescente a nível mundial, como língua curricular opcional nos ensinos básico, secundário e superior. Para que esta tendência se aprofunde é necessário ter formação certificada de professores de LP como língua estrangeira. Será também conveniente a divulgação alargada de obras de autores da CPLP, incluindo autores contemporâneos. A circulação destes por países da CPLP e de comunidades das diásporas, e a sua participação em eventos culturais específicos, será muito útil para alertar e motivar para o uso e, portanto, a aprendizagem da LP.

A procura crescente pela aprendizagem da LP acontece em vários pontos do mundo. Por exemplo, segundo um estudo do *British Council* (Tinsley & Board, 2013), a LP foi considerada como um dos dez idiomas estrangeiros mais importantes nos próximos vinte anos no Reino Unido, tendo por base fatores económicos, geopolíticos, culturais e educacionais. Com efeito, no Reino Unido a LP assume-se como um capital de valor para muitas empresas com negócios no estrangeiro, para relações diplomáticas, por razões de segurança e dada a posição de quinto idioma usado na internet.

Educação, formação e desenvolvimento

A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos e uma área de grande importância para a erradicação da pobreza, para alcançar desenvolvimento sustentável e com efeitos multiplicadores em outros domínios, senão todos, da atividade humana.

Embora as intervenções no âmbito da educação nos países objeto de cooperação possam ser definidas conforme as necessidades reais, poderá dizer-se que, em termos gerais, será sempre necessário alguma intervenção na definição e clarificação de políticas e estratégias para desenvolvimento dos sistemas educativos, desenvolvimento curricular, formação de professores e de quadros técnicos, apoio à conceção de recursos didáticos, avaliação, gestão e administração escolar.

No Relatório do PNUD 2014, subordinado ao tema “Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência”, publicado em agosto de 2014, Timor-Leste foi considerado, segundo os dados referentes a 2013, como tendo alcançado progressos substanciais que levaram a que este jovem

país seja classificado na categoria de Desenvolvimento Médio, ocupando a 128.^a posição de IDH, em 187 países classificados pelo PNUD. Em 2012 Timor-Leste ocupava a posição 134 e em 2011 a posição 147. Conforme os princípios inerentes à elaboração destes relatórios, publicados regularmente desde 1990, trata-se de “uma análise intelectualmente independente e empiricamente fundamentada das principais questões, tendências e políticas do desenvolvimento” (PNUD, 2014, p. 21). Conforme é destacado no prefácio deste relatório, a investigação sobre vulnerabilidade tradicionalmente tem em conta a exposição das pessoas a determinados riscos. No documento citado adotou-se uma abordagem holística de vulnerabilidade considerando não só os fatores que comportam riscos para o desenvolvimento humano, mas também formas de aumentar a resiliência à sua exposição, numa sociedade caracterizada pela globalização.

Introduz-se o conceito de *vulnerabilidade humana* para “descrever as perspectivas de deterioração das capacidades e escolhas das pessoas”, diferenciando entre quem é vulnerável, a quem e porquê. Defende-se ainda que o progresso tem de implicar um desenvolvimento humano resiliente sustentado nas capacidades dos indivíduos e das sociedades em resistir a vulnerabilidades persistentes, muitas delas com causas que lhes são exteriores. Dispor de competências sólidas adquiridas em contexto de educação formal será, porventura, um instrumento valioso. As políticas estatais são, portanto, fundamentais. A cooperação mundial capaz de reduzir vulnerabilidades persistentes e sistémicas é de importância crucial na preparação da agenda pós-2015 e na definição de objetivos de desenvolvimento sustentável.

Sendo certo que os ODM ajudaram a reduzir a pobreza e a melhorar a vida de muitas pessoas, estamos longe da “pobreza zero” pelo que se advoga que para garantir a continuação do progresso é necessário definir intervenções para a redução de vulnerabilidades, cada vez mais globais na sua origem e impacto. Daí se falar num “contrato social global” e numa “governança global”.

Os Relatórios do PNUD evidenciam que Timor-Leste vem apresentando um desenvolvimento humano crescente em diversos domínios, nalguns dos quais a cooperação internacional terá tido impacto. É bem sabido que a redução da vulnerabilidade de qualquer sociedade passará sempre pela maior qualificação académica e profissional.

Educação em Timor-Leste

Os indicadores disponíveis sobre a educação em Timor-Leste revelam um país frágil, com muitas carências, mas com progressos notáveis já alcançados. Os esforços desenvolvidos pela República Democrática de Timor-Leste, decisores

e estruturas administrativas, com o apoio da cooperação internacional para o desenvolvimento, a nível regulador, analítico e planificador para a consolidação do Sistema Educativo de Timor-Leste estão bem explanados na obra de Ramos e Teles (2012), mas há um longo caminho a prosseguir, o qual necessita de muita persistência.

A ocupação colonial de Timor por Portugal (1514-1975) e, posteriormente, a ocupação indonésia (1975-1999) trouxeram pouco desenvolvimento no domínio da educação, havendo no último período a proibição do uso da LP e, assim, mais rápida assimilação da cultura indonésia pelos jovens timorenses. Mas foi durante a ocupação indonésia que houve expansão do setor da educação, sucessivamente no ensino primário, pré-secundário, secundário e técnico profissional. A aculturação à Indonésia foi um processo reforçado em duas vertentes: a curricular, estendendo a todo o território de Timor-Leste os currículos em vigor em todas as províncias da Indonésia, e a da língua oficial de ensino e comunicação, o *bahasa* indonésio. Pode dizer-se que quem não completou a escolaridade básica de 4 anos até 1975 tem, ainda, grandes dificuldades na expressão, oral e escrita, em LP. Aliás, nos últimos anos da colonização portuguesa mais de 90% da população timorense era analfabeta (Thomaz, 1994). Foi também durante a ocupação indonésia que foi lançado e tornado obrigatório o ensino básico de nove anos de escolaridade² e foi instituída a formação inicial e contínua de professores. No entanto, dadas as carências verificadas, a maioria dos professores em Timor-Leste era proveniente de outras províncias da Indonésia, os quais ‘garantiram’ a continuidade da cultura indonésia em Timor-Leste. Apesar da expansão do sistema educativo, a qualidade da educação era muito baixa mesmo quando comparada com o verificado nas restantes províncias da Indonésia. Com o referendo de 30 de agosto de 1999, em que os timorenses recusaram a integração na Indonésia, o sistema de ensino colapsou: cerca de 80% das escolas foram destruídas e os professores, maioritariamente indonésios mas também timorenses pró-integracionistas, abandonaram o território.

A tarefa hercúlea com que se confrontou a UNTAET – *United Nations Transitional Administration in East Timor* (1999-2002), de reorganizar o sistema educativo a partir do zero, envolvendo reconstrução de escolas, recrutamento de professores e conceção de um currículo mais consonante com os objetivos de Timor-Leste, não foi plenamente concretizada tal era a dimensão da tragédia e a falta de recursos para o fazer. A ajuda dos doadores internacionais foi crucial para pôr algumas escolas primárias a funcionar em 2000/2001. Os planos curriculares resumiram-se a pequenas adaptações dos currículos indonésios. A falta de preparação, na

² Lei n.º 2/1989 e DL n.º 28/1990

especialidade e didática, dos professores continuou a ser uma barreira enorme para a implementação do sistema educativo. A formação de professores e outros quadros em LP foi uma aposta da cooperação dos governos de Portugal e do Brasil, através de programas específicos desenhados para o território.

Quando Timor-Leste é reconhecido como estado soberano, em maio de 2002, era claro para todos os responsáveis e observadores internacionais o enorme investimento que era necessário fazer em recursos humanos. No domínio da educação destacava-se a formação de professores, a generalização da escolaridade primária, o aumento da frequência escolar, a modernização do currículo e a melhoria da gestão escolar.

A determinação política dos sucessivos governos, a consciencialização social sobre o valor da educação e o apoio internacional da cooperação para o desenvolvimento, permitiram que a situação atual de Timor-Leste seja bem distinta da de então. A Lei de Bases da Educação começou a ser aplicada em outubro de 2008, sendo a LP progressivamente introduzida como língua de ensino. Para isso foi feito um esforço enorme na formação em LP dos professores em exercício, com o apoio de professores cooperantes de Portugal e do Brasil. Mas os governos de Timor-Leste empenharam-se também em criar e acompanhar programas de formação inicial e contínua de professores em várias áreas disciplinares. Os resultados já alcançados na formação de professores revelam, no entanto, tratar-se de um domínio que necessita de atenção continuada e investimento nos conteúdos dos programas de formação, nas metodologias de ensino e de aprendizagem adotadas, bem como no aperfeiçoamento de competências em LP e de criação de recursos didáticos e infraestruturas de apoio (Jerónimo, 2011).

Mais ainda, a escola de hoje dirigida a todos os alunos exige aos professores competências de espectro alargado e Timor-Leste merece também ter professores que se responsabilizem pelas aprendizagens, o que implica competências profissionais para além do domínio dos conteúdos respetivos. Professores que sejam capazes de formar cidadãos, isto é, de promover o desenvolvimento dos alunos, de gerir a sala de aula, de lidar com a diversidade sociocultural, de trabalhar em equipas de professores e outros profissionais, de construir pontes com as famílias e com o meio, de organizar o currículo, de refletir sobre a sua prática, investigar, estudar e atualizar-se (Bettencourt, 2014). Todas estas competências exigem programas de formação estruturados e com formadores de professores qualificados. Eis aqui um enorme desafio para as instituições de formação inicial e contínua de professores de Timor-Leste.

O tema da formação de professores continua a ser um assunto da agenda internacional da educação, reforçado pela visibilidade conferida pela OCDE e

UNESCO. A cimeira internacional sobre a profissão docente de 2014³, realizada na Nova Zelândia, envolveu altos responsáveis educativos de várias regiões do mundo na discussão de respostas a questões que visam minimizar efeitos, a nível educativo, de diferenças nos sistemas educativos, nas condições das escolas e nas capacidades de aprendizagem de crianças e jovens. Nenhuma destas questões tem resposta única mas é consensual que a formação pessoal e profissional permanente dos professores é essencial para proporcionar melhores resultados nas aprendizagens.

Importância da formação secundária

O ensino secundário, situado entre a escolaridade básica e a formação superior, tem ocupado atenção crescente nos países de maior desenvolvimento. Com efeito, a relação positiva entre formação e emprego, permite concluir que mesmo em períodos de crise, quem tem melhor qualificação académica tem maior probabilidade de arranjar melhor trabalho. A procura crescente pela formação de nível superior aponta para a necessidade de prestar atenção redobrada ao ensino secundário, o qual cumpre funções educativas e missões sociais, quer para a continuidade de estudos, quer para ingresso na vida ativa. Por exemplo, a taxa de escolarização do ensino secundário em muitos países da Europa excede 80-90%.

A população jovem em muitos países do mundo, como Timor-Leste⁴, tem vindo a aumentar, sendo necessário incrementar a atenção sobre esta faixa etária, quer através da formação académica, quer nas oportunidades de trabalho. Ora, a qualificação académica é, ela mesma, indutora da criação de trabalho em novas áreas de intervenção social. Por isso, responsáveis políticos de alguns países tendem a transformar os problemas da escassez de lugares no mercado de emprego em novas políticas de ensino e formação, sendo o ensino secundário um alvo de particular atenção.

A matriz seguida em muitos países para o Ensino Secundário, seja em cursos de formação geral, de formação tecnológica ou de formação profissional, contempla sempre uma componente geral / sociocultural cuja finalidade educativa é fomentar o desenvolvimento de aptidões, capacidades e saberes que promovam adequada preparação para o desempenho de uma diversidade de papéis sociais, entre eles o trabalho. Tratando-se de uma formação pós ensino básico, onde, portanto, as competências e saberes gerais, comuns a todos cidadãos, deverão ter sido alcançadas, o ensino de nível secundário deverá orientar-se para o

³ <http://www.istp2014.org/>

⁴ Segundo o Observatório da Língua Portuguesa a evolução demográfica de Timor-Leste no século XXI deverá triplicar, pelo que o potencial de intervenção a nível da formação e qualificação académica será, também, muito exigente.
<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/paises-cplp1/evolucao-demografica-de-timor-leste>

aprofundamento da reflexão crítica, da curiosidade científica e cultural, de comunicação e cooperação, de hábitos de trabalho individual e em grupo, de iniciativa e sentido de responsabilidade e de capacidade de empreendimento. Mais, todas as áreas disciplinares de formação devem contribuir para o desenvolvimento de consciência crítica e de apreço por valores de liberdade, de tolerância, de democracia, de solidariedade e de gosto pelo trabalho persistente e criativo.

Ora, a faixa etária 16-18 anos é particularmente crucial para o desenvolvimento destas competências com repercussão indiscutível nas opções futuras, quer em termos de prosseguimento de estudos, quer de atividade profissional.

Com efeito, trata-se de um segmento do sistema educativo onde se revelam talentos e uma enorme diversidade de personalidades. Daí a necessidade de o ensino e a formação praticada deverem permitir a cada jovem (re)conhecer-se como sujeito social, com elevado sentido crítico sobre mensagens que proliferam nos meios de comunicação, de forma continuada e provenientes de contextos sociais diversos. O ensino secundário deverá ser um percurso motivador, estimulante e exigente, ancorado em perspetivas de desenvolvimento de competências e não de mero armazenamento de informação. Para isso é da maior importância a natureza dos planos curriculares e a qualidade e perspetivas subjacentes aos programas das disciplinas que os integram.

O Ensino Secundário Geral em Timor-Leste

Conforme já documentado em trabalhos anteriores (Martins, 2013; Martins & Ferreira, 2013), o projeto *Falar Português: Reestruturação curricular do ensino secundário geral de Timor-Leste* foi desenvolvido por uma equipa multidisciplinar que concebeu o Plano Curricular e, para 14 disciplinas, os respetivos Programas, Manuais para alunos e Guias para professores, para cada um dos anos de escolaridade, 10.º, 11.º e 12.º ano⁵. Embora o projeto seja designado como “reestruturação curricular”, há que entender o uso do termo por já existir, anteriormente, um ensino secundário em funcionamento em Timor-Leste. No entanto, e também como já referido, o plano para o ciclo de estudos e os programas das disciplinas não tenham sido concebidos de raiz para Timor-Leste. Também o plano curricular, enquanto documento que define o quadro de competências a atingir pelos alunos e os saberes que o devem integrar, não existia enquanto tal. Da “herança” da intervenção indonésia e posterior “adaptação” ficou apenas um conjunto de disciplinas curriculares, cujos programas não iam além de listagens de temas disciplinares específicos. Ora, foi neste quadro que o desafio foi colocado à equipa do projeto. Era necessário conceber o Plano Curricular e

⁵ <http://www.ua.pt/esgtimor/>

respetivos suportes (Programas, Manuais e Guias) que permitissem concretizar os objetivos para o ensino secundário enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 15.º e 35.º). Tratava-se, portanto, de um plano a conceber para Timor-Leste, adequado à realidade sociocultural timorense mas guiado por orientações de ensino secundário de cariz transnacional. A negociação de pontos de vista e de perspectivas entre a equipa de autores portugueses, responsáveis políticos e professores de Timor-Leste foi mantida ao longo de todo o processo de conceção e desenvolvimento do projeto, tendo sido realizadas seis missões de trabalho que permitiram a 40 membros da equipa contactar e conhecer a realidade timorense, em vários distritos, com maior incidência em Díli.

Estando subjacente, por determinação política, a LP como língua oficial e como língua veicular de ensino, todos os documentos deveriam ser redigidos em Português. Esta decisão representa uma visão dos responsáveis políticos sobre o potencial da escola nas intervenções na esfera social, seja a nível pessoal, seja nas competências para continuação de estudos e para a atividade profissional. Cedo se colocou a questão sobre o nível de complexidade dos textos escritos. Por um lado deveriam ser acessíveis aos destinatários, a maioria com lacunas na compreensão e expressão oral e escrita em LP. Por outro lado deveriam respeitar o nível de expressão própria do ensino secundário. Procurou-se, assim, em geral, equilibrar as duas perspectivas. A nível disciplinar introduziram-se glossários específicos com a intenção de apoiar a compreensão. Não basta disponibilizar textos em português para poder concluir que as competências linguísticas dos destinatários vão melhorar, mas será indispensável promover o exercício de leitura e comunicação nessa língua para que as competências progridam.

A decisão política de iniciar a implementação do novo currículo em 2012, com a introdução do 10.º ano (Martins & Ferreira, 2013), foi arriscada dada a falta de condições institucionais (formação de professores), logísticas e organizacionais que para a equipa de projeto eram essenciais, mas tornou-se uma decisão importante dadas as mudanças que a breve trecho iriam ocorrer a nível da equipa governativa. Simultaneamente no mesmo ano de 2012, com atraso de cerca de meio ano, teve início o Programa de Formação de Formadores timorenses, os quais seriam os futuros formadores, em Timor-Leste, dos professores do ESG. O *Projeto Formação Inicial e Contínua de Professores* (PFICP), coordenado pelo INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), é um programa de cooperação criado por protocolo entre o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. Nas atividades referentes ao ESG⁶, em curso, com formadores

⁶ <http://www.pficp-esg-estv.com/>

supervisores para as 14 disciplinas, tem feito, no terreno, um trabalho de grande relevância, quer na formação disciplinar específica e didática, quer no reforço de competências dos formandos em LP. Paralelamente à preparação científica dos futuros formadores o PFICP tem realizado diversos eventos para promoção da LP na comunidade escolar, abertos a outros públicos (por exemplo, exposições temáticas, encontros e conferências com autores da lusofonia).

Considerações finais

O desenvolvimento da Educação excede hoje, largamente, aquilo que é inerente a cada Estado-nação. Cada vez mais há que ultrapassar as fronteiras e conceber a educação formal de âmbito escolar numa perspectiva de globalização crescente que aponta para um sistema educativo mundial, consciente de particularidades ou circunstâncias nacionais, regionais e até locais (Azevedo, 2007). O mesmo autor, invocando outros estudos, realça o caminho percorrido nos últimos dois séculos sobre o desenvolvimento de um modelo de escola, nos vários níveis de ensino, transnacional e universalmente aplicável.

Se a educação hoje, sobretudo nos países democráticos, persegue ideais de desenvolvimento pessoal e de cidadania informada, é justo que o conhecimento baseado em investigação possa ser usado em diversos contextos sociais, desde que sejam projetáveis os limites da sua aplicação. A cooperação para o desenvolvimento no domínio da educação procura situar-se nesta perspectiva.

É também consensual que a economia global depende da qualificação dos cidadãos, a qual lhes conferirá competências para os diversos papéis sociais. Só com formação avançada de recursos humanos será possível criar inovação, um elemento imprescindível para a afirmação e autonomia dos povos. Uma das prioridades de um jovem país como Timor-Leste terá de ser sempre na educação como, aliás, está bem espelhado no *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*, publicado em 2011. Para alcançar as metas pretendidas há que trilhar um caminho de muita exigência, em todos os níveis de ensino, e aprofundar competências no uso da LP. Mais, o desenvolvimento humano não se reduz ao desenvolvimento económico, vulgarmente conotado com taxa de crescimento económico, mas terá de ser um desenvolvimento integrado. É por isso que se refere a importância do desenvolvimento social, no qual se incluem direitos humanos básicos, o acesso a um sistema jurídico justo, a literacia, a educação, a saúde e a segurança. A educação é decisiva e fundamental nos processos de crescimento e desenvolvimento e, por isso, mesmo em contextos de crise e de dificuldades, não será nunca legítimo do ponto de vista moral e ético, desistir da Educação.

Não existem currículos que permaneçam adequados para sempre. As sociedades evoluem e, portanto, as necessidades de formação dos cidadãos também. Além disso, as ferramentas disponíveis para acesso à informação são alvo de inovação a ritmos quase inimagináveis há uma década atrás. A Escola nunca poderá alhear-se desse efeito. Conscientes desta situação, defende-se que o novo currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste necessitará de atualização dentro de alguns anos. Mas, para que tal seja feito é necessário a participação ativa dos professores. Ora, para isso acontecer será necessário que atinjam um nível de formação sobre o atual currículo que os habilite a envolverem-se no questionamento das propostas atuais e sua reformulação.

Concluimos, portanto, que o sucesso do processo educativo depende de muitos fatores mas os professores e a qualidade da sua formação serão sempre cruciais.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. (ISBN: 978-989-8151-02-5).
- Bettencourt, A. M. (2014). A democratização da Escola. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 1131, *JL/educação*, 1031, 3.
- Jerónimo, A. C. (2011). *Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4655/1/244955.pdf>
- Martins, I. P. (2013). Science Education in general secondary school in East-Timor: from research to cooperation. *Journal of Science Education*, 14 (Special Issue), 20-23 (ISSN 0124-5481; www.accefyn.org.co/rec)
- Martins, I. P., & Ferreira, A. (2013). A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação. In C. Morais, & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa I* (pp. 97-110). Aveiro: Universidade de Aveiro (ISBN: 978-972-789-393-5).
- ME-RD/TL (2001). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação.
- PNUD (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014 – Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. New York: PNUD.
- Ramos, A. M., & Teles, F. (2012). *Memória das Políticas Educativas em Timor-Leste: A consolidação de um Sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro (ISBN: 978-989-20-34809-7).
- Thomaz, L. F. F. R. (1994). *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difel.

Tinsley, T., & Board, K. (2013). *Languages for the Future. Which languages the UK needs most and why*. British Council (ISBN 978-0-86355-722-4).

Legislação

Governo de Portugal (2014). *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020*. Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014, de 27 fevereiro. DR – 1.ª Série, n.º 47, de 7 de março, pp. 1764-1780, [<http://cdn.rede-camoes.com/images/cooperacao/conctestratg1420.pdf>].

Lei n.º 14/2008, de 29 Outubro – *Lei de Bases da Educação*. Jornal da República N.º 40 – Série I. Díli: Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste.

Aprender Português em Portugal - Alunos chineses na Universidade de Aveiro

RAN MAI
URBANA PEREIRA
Universidade de Aveiro

Introdução

Devido à recente cooperação nas áreas política, económica e cultural entre os países de língua portuguesa e a China Continental, verifica-se uma procura cada vez maior do Português e um aumento considerável do número dos seus aprendentes neste país em grande desenvolvimento. Na China Continental a Língua Portuguesa começou a fazer parte do plano curricular no ensino superior chinês nas décadas 60 e 70 do século XX. Até o ano 2000, o curso de Licenciatura em Português apenas se realiza com regularidade na Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim e na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, com um número reduzido de edições, professores e alunos. No ano letivo de 2012/2013, de acordo com o levantamento oficial disponível na página da Embaixada de Portugal na China, a Licenciatura em Português já se encontra em dezasseis universidades chinesas com um total de 1122 alunos (1113 alunos de licenciatura e 9 de mestrado), das quais três oferecem ainda programas de mestrado¹.

Em comparação com as edições realizadas antes de 2000, onde a língua era ensinada principalmente num contexto escolar e artificial, os alunos chineses de hoje dispõem de condições muito mais favoráveis para a aprendizagem, sobretudo de mais contacto com o Português e com as culturas dos falantes

¹ Embaixada Portuguesa na China. (s/d). Universidades Chinesas que Têm Curso de Licenciatura de Língua Portuguesa. Tirado de http://www.portugalembassychina.com/sections/cul_sec.php?lng=

desta língua. Ao longo dos anos, o intercâmbio entre universidades portuguesas e instituições chinesas também vem aumentando, o que possibilita a vinda de muitos aprendentes para estudar Português *in loco*. É neste contexto que se encontra o público do nosso estudo: alunos chineses que estudam Português no Departamento de Línguas e Culturas na Universidade de Aveiro.

A integração de alunos provenientes da China Continental em cursos de Português do Departamento de Línguas e Culturas teve início no ano letivo 2012/2013. No ano letivo 2013/2014, estão inscritos no total 37 alunos chineses em licenciatura (30) e mestrado (7).

Tendo como objetivo principal identificar genericamente este público e obter a sua opinião sobre os motivos, as atitudes e as perspetivas perante a aprendizagem do Português, foi realizado um inquérito, sob forma de um questionário escrito². Foi recolhida ainda uma produção escrita destes alunos, a fim de identificar algumas dificuldades linguísticas referidas pelos próprios no inquérito e verificadas na prática. Possíveis causas destes problemas são analisadas, e eventualmente são propostas algumas sugestões para um ensino mais adequado e eficaz, face às características deste público específico.

1. Questionário

O questionário é composto por 19 questões abertas, fechadas ou de escolha múltipla, de leque fechado e de leque aberto, divididas em duas partes. A primeira visa descrever o público-alvo e a segunda refere-se ao ensino/aprendizagem do Português. As perguntas colocadas no questionário foram elaboradas num Português acessível à compreensão dos informantes e as respostas foram dadas em Português (a questão 13 sobre as dificuldades mais sentidas na aprendizagem foi traduzida para Chinês, visto que contém vocábulos específicos que não são do conhecimento de todos os alunos). O inquérito foi realizado em março de 2014, durante uma aula de Português Língua Estrangeira ocorrida no Departamento de Línguas e Culturas.

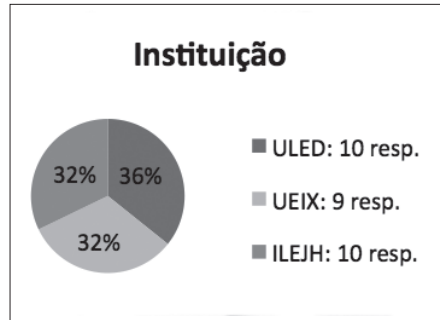
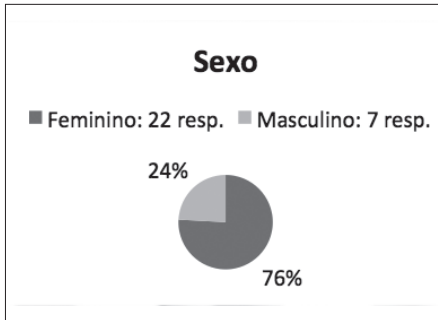
1.1. Perfil

Dos 29 alunos que responderam ao inquérito, 22 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino. Encontram-se quase todos na faixa etária dos 20 aos 22 anos (um aluno não respondeu). Todos são do curso de Licenciatura em Português e vieram de três diferentes instituições chinesas: Universidade de Línguas

² Ver Anexo.

Estrangeiras de Dalian (ULED), Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (UEIX) e Instituto de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao (ILEJH).

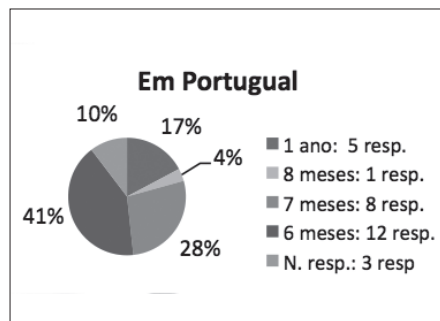
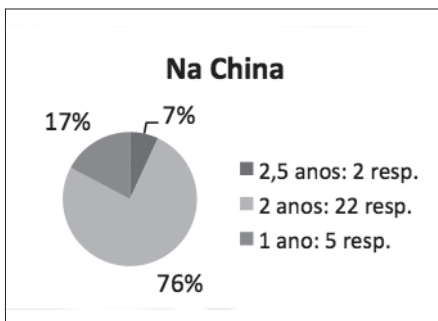
A língua materna de todos os informantes é o Mandarim, mas 20 deles (69%) falam também a língua da sua terra natal. Todos estudam Inglês e um sabe Japonês. A maioria aprende Inglês há mais de dez anos, sendo o tempo mínimo de aprendizagem sete anos.



1.2. Aprendizagem de Português

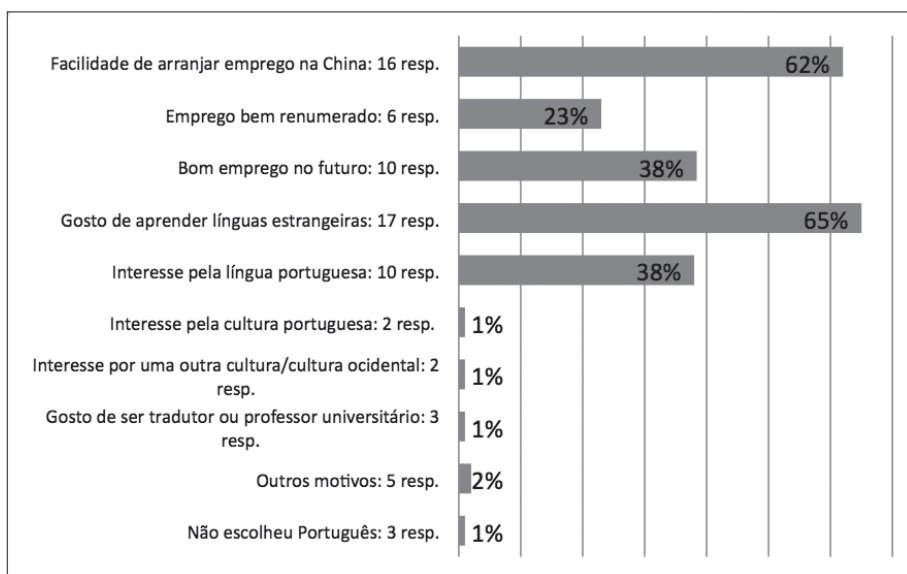
1.2.1. Tempo de aprendizagem

O tempo de aprendizagem do Português na China varia entre um ano e dois anos e meio. A maioria dos alunos estuda há menos de um ano em Portugal. Além da Universidade de Aveiro, três alunos também já estudaram na Universidade Nova de Lisboa. Os alunos têm em média 14 a 16 horas de aulas por semana no Departamento de Línguas e Culturas, divididas entre as áreas de Língua, Literatura, Cultura e Tradução.



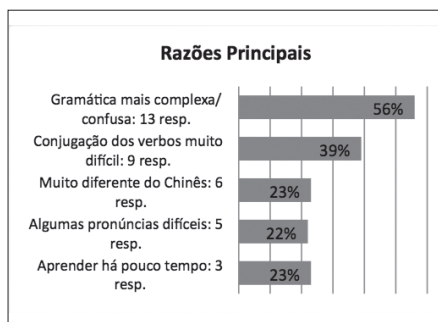
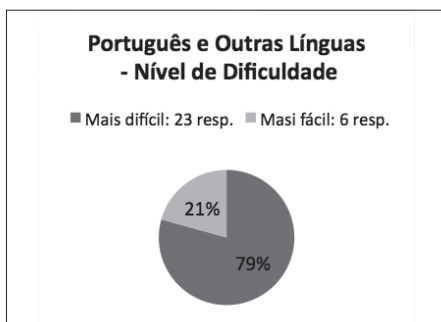
1.2.2. Motivação

Na pergunta aberta sobre a motivação para a aprendizagem do Português, encontram-se três alunos que não escolheram o curso de Português. Nos vários motivos referidos pelos 26 alunos que escolheram o curso, salienta-se a preocupação pelo futuro emprego. O gosto pela aprendizagem de línguas foi outra razão mais referida. Além do interesse pelo Português e pela cultura, ainda foram mencionados outros motivos como: “O pai trabalhou em Macau”, “Estudar em Portugal custa menos do que em outros países europeus” e “As relações comerciais entre a China e Portugal são boas”, etc.



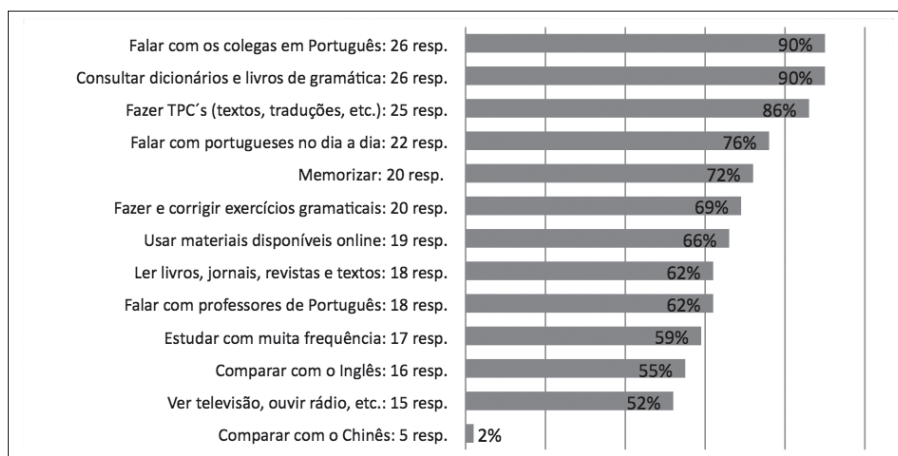
1.2.3. Português em comparação com outras línguas

A maioria dos alunos (79%) acha o Português mais difícil do que o Inglês. A complexidade da gramática portuguesa é indicada como a principal causa de dificuldades, sobretudo a conjugação dos verbos, mencionada por nove dos inquiridos (39%). Dos seis alunos que acham Português menos complicado, três indicaram o facto de a língua ser fonográfica, por conseguinte as palavras são fáceis de ler e escrever.

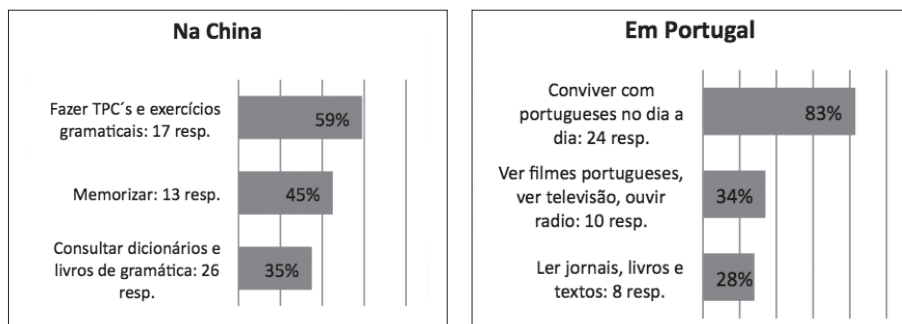


1.2.4. Estratégias

Na pergunta de escolha múltipla em leque aberto sobre as estratégias que os alunos usam no estudo do Português, são indicados os métodos mais utilizados que incluem falar com colegas em Português (90%) e consultar dicionários e gramáticas (90%). Apenas a comparação entre o Português e o Chinês é pouco usada (2%). Outras estratégias acrescentadas ao leque proposto: fazer compras (3 respostas) e viajar em Portugal (2 respostas).



São diferentes os métodos mais utilizados na China e em Portugal. Na China, o estudo baseia-se principalmente em exercícios gramaticais e na memorização. Em Portugal, aprende-se mais através da comunicação, do convívio e do aproveitamento de outros recursos menos disponíveis na China.

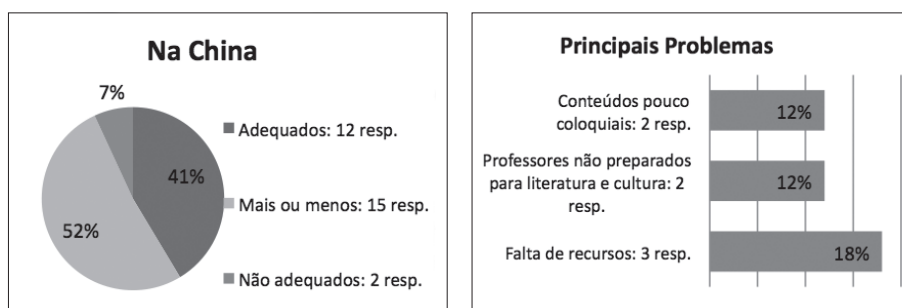


66% dos alunos acham que conhecimentos de cultura são importantes para a aprendizagem da língua.

1.2.5. Materiais didáticos

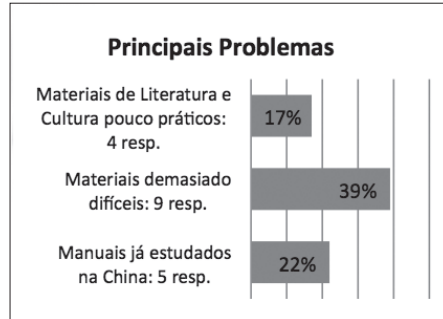
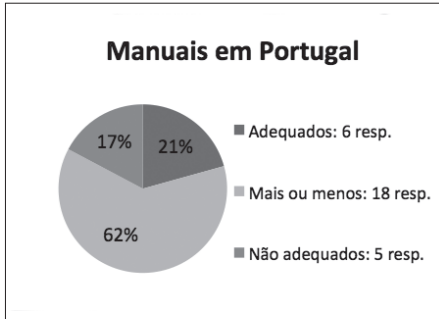
Em relação aos manuais didáticos usados na China e em Portugal, prevalece a opinião de serem “mais ou menos” (China:52%, Portugal: 62%)³.

Na China, destacam-se problemas como a falta de recursos, professores chineses não suficientemente preparados para ensinar a História nem a Cultura assim como conteúdos menos coloquiais que raramente são usados na comunicação real. Dois alunos referiram que os manuais na China correspondem melhor o nível dos alunos quanto ao grau de dificuldade. O facto de ser bilingue também ajuda a compreensão (1 referência).



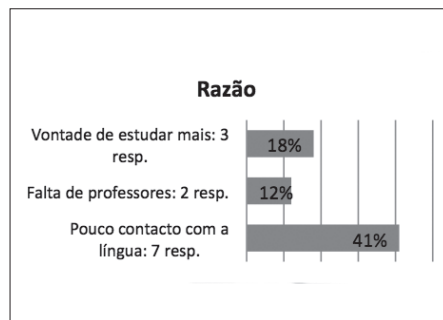
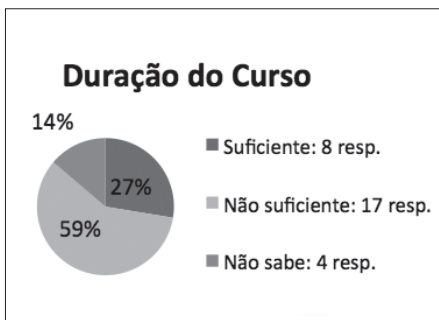
Em relação aos materiais usados na Universidade de Aveiro, os maiores problemas refletem-se na adequação do tipo de materiais e do grau de dificuldade. Um aluno chama a atenção para o uso de manuais bilingues por serem mais claros. Apenas um aluno acha que os manuais atualmente usados podem incluir mais informações.

³ Em relação à opinião de “mais ou menos”, pelo facto de os chineses não costumarem dar opiniões negativas diretamente, é possível entender “mais ou menos” como “inadequado”.



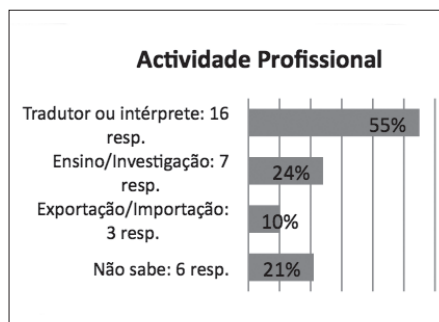
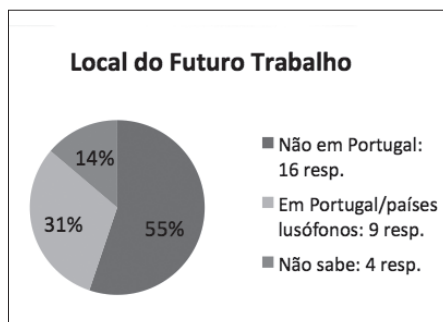
1.2.6. Duração do curso

Em relação à adequação dos quatro anos de Licenciatura em Português na China para o nível de língua que pretende atingir, a maioria dos alunos acha que não é suficiente (59%). Pouco contacto com o Português na China é apontado como a principal razão.

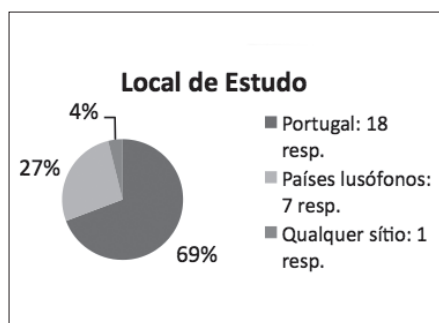
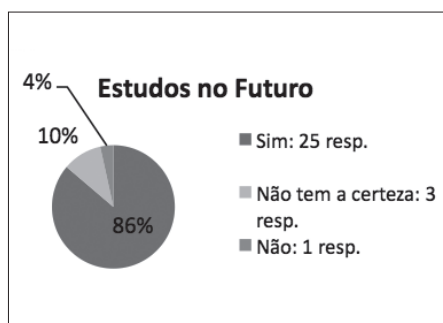


1.2.7. Perspetivas de futuro

93% dos alunos (27 respostas) têm a certeza de querer usar o Português num futuro trabalho. Contudo, a maioria não quer trabalhar em Portugal (55%) devido à atual situação económica do país. Além da China (13 referências), o Brasil (5 referências) e Angola (2 referências) são outras escolhas possíveis. A profissão preferida é tradutor/intérprete (55%). Um aluno gostava de ser jornalista.



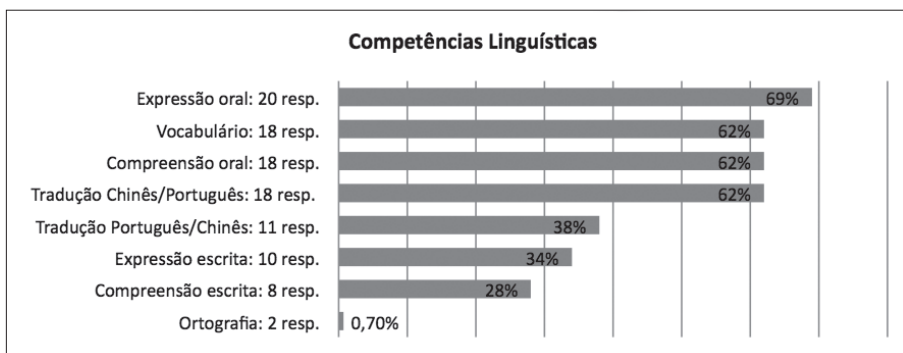
25 alunos (86%) pretendem continuar os seus estudos com o Português. Em relação ao local de estudo, 18 alunos (69%) escolheram Portugal, dos quais seis mostraram vontade de continuar na Universidade de Aveiro. Sete alunos querem outros países lusófonos; o Brasil foi referido por seis alunos.



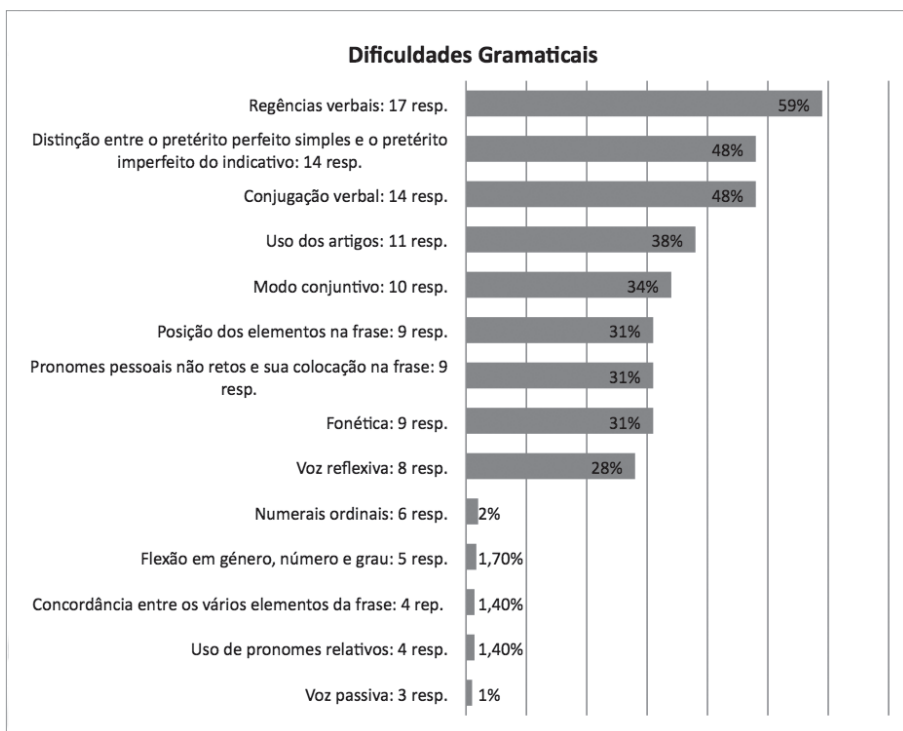
2. Principais dificuldades

Na pergunta de escolha múltipla de leque aberto sobre as principais dificuldades na aprendizagem do Português, as respostas recolhidas são divididas em Competências Linguísticas e Dificuldades Gramaticais.

A expressão oral é considerada a competência mais difícil de adquirir pelos alunos (89%). Dois alunos expressaram a sua dificuldade em usar corretamente expressões do dia-a-dia. Em relação à compreensão oral, dois alunos referiram que a velocidade de fala afeta a sua compreensão e um aluno mencionou a confusão causada pela variação de pronúncia tanto dentro de Portugal como entre os países lusófonos. Para a expressão escrita, um aluno disse que produz “*frases estranhas*” perceptíveis mas que apresentam problemas gramaticais ou pragmáticos. Quanto aos problemas de compreensão escrita, dois alunos referiram o facto de conteúdos mais específicos serem mais complicados como no caso de Literatura e de Cultura.



Nas dificuldades gramaticais mais sentidas, salientam-se vários aspetos que não existem no sistema linguístico do Chinês lideradas pela regência verbal (59%), conjugação verbal (48%) e a distinção entre o pretérito perfeito e o imperfeito (48%). Um aluno mencionou que a dificuldade na conjugação verbal é mais acentuada na oralidade. Na fonética, as dificuldades centram-se na distinção de consoantes sonoras e surdas, vogais abertas e fechadas (6 referências), assim como o “r” vibrante (2 referências).



3. Análise de desvios

O *corpus* é composto por 30 composições sobre o tema “Porque Aprendo Português”, feitas pelo nosso público-alvo na aula de Oficinas de Expressão Escrita a 28 de março de 2014. Uma boa parte das dificuldades que os alunos indicaram no inquérito é confirmada no *corpus* recolhido. Os dados foram processados com base nas teorias da Análise Contrastiva, Interlíngua e da Análise do Erro, que ajudam a identificar alguns problemas e explicar as suas possíveis origens.

O nosso estudo dá especial atenção aos desvios que possam ser explicados através da interferência do Chinês. No entanto, não são excluídos outros fatores igualmente importantes que podem influenciar a aprendizagem mas não são tratados aqui, como por exemplo, estratégias de aprendizagem e de comunicação, possível influência do Inglês, condições físicas e psicológicas de alunos, motivos culturais, etc.

3.1. Língua Chinesa

A Língua Chinesa pertence à Família Sino-tibetana. É uma língua isolante/analítica. As palavras não têm flexão e as funções gramaticais são realizadas através do uso de palavras funcionais (partículas estruturais, aspetuais, modais, etc.) ou/e da ordem fixa de elementos frásicos. Estas características da língua podem estar na origem de várias dificuldades sentidas pelos alunos quando aprendem Português⁴.

3.2. Problemas relacionados com verbos

A forma dos verbos em Chinês é inalterável. A pessoa e o número de quem exerce a ação são indicados pelo sujeito normalmente indispensável exceto em certos casos específicos. O modo, tempo, aspeto e voz podem ser indicados por outros elementos na oração além do verbo. Aqui estão alguns exemplos de problemas detectados no *corpus*. Será indicada a forma em Chinês (CH), a tradução literal (TL) e a forma em Português (PT).

⁴ As designações gramaticais deste estudo seguem a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lindley Cintra e Celso Cunha (2002). 17.^a ed. Lisboa: Edições Sá João de Costa.

Modo

Espero que as pessoas estrangeiras não têm muita discriminação para nós.

Análise:

Como o modo conjuntivo não existe em Chinês e a ideia é interpretada por outros elementos da frase, o problema mais comum é não o usar em Português, como neste exemplo. O verbo “*esperar*” exprime um desejo, o que em Chinês é considerado como algo que não é real ou que não aconteceu.

O modo pode ser indicado por partículas modais, pontuação, advérbios, outros verbos ou pelo contexto.

Modo conjuntivo

Diferentes contextos:

CH: 如果他来，大家都会很高兴，但是我们现在还不知道。

TL: Se ele vir, toda a gente poder (*ficar*) muito contente, **mas nós agora ainda não saber.**

PT: Se ele vier, toda a gente ficará muito contente. **Mas ainda não sabemos.**

CH: 如果他来，大家都会很高兴，但是他不能。

TL: Se ele vir, toda a gente poder (*ficar*) muito contente, **mas ele não poder.**

PT: Se ele viesse, toda a gente teria ficado muito contente, **mas ele não pode.**

Advérbios que indicam uma possibilidade ou verbos principais que indicam um desejo ou uma esperança:

CH: 安娜可能来我的家。

TL: Ana **talvez** vir minha casa.

PT: A Ana **talvez** venha à minha casa.

CH: 我希望他来。

TL: Eu **esperar** ele vir.

PT: **Espero** que ele venha.

Aspeto e Tempo

- a. No início não, conhecei nada sobre a língua portuguesa.
 b. No início foi obrigatório e eu não soube nada sobre português.

Análise:

O Imperfeito do Pretérito do Indicativo é frequentemente substituído pelo Perfeito do Pretérito do Indicativo porque é considerada uma ação ou um estado do passado já concluído. Além disso, para facilitar a compreensão e o uso correto dos tempos e aspetos do indicativo, é muito comum os alunos chineses pensarem em Inglês, estabelecendo algumas ligações. O Pretérito Imperfeito do Indicativo também não existe em Inglês.

Em Chinês, o aspeto e o tempo de uma ação são indicados por vias distintas: o aspeto de uma ação é indicado por advérbios ou partículas aspetuais e o adjunto adverbial de tempo (Adj.adv. temp.) assinala o tempo.

O aspeto conclusivo de uma ação é indicado pela partícula 了 (Part.asp. conclus.):

| Chinês | Português | Exemplos |
|---------------------------|--|---|
| Adj.adv. temp. do futuro | <i>Futuro do Presente Composto do Indicativo</i> | CH: 明天下午三点时, 我已经学习了中文。 TL: Amanhã tarde três horas quando, eu já estudar Part.asp.conclus. Chinês. PT: Amanhã pelas três da tarde , já terei estudado Chinês. |
| Adj.adv. temp. do passado | Verbo + Part. asp. conclus. <i>Pretérito Mais-que-perfeito do Indicativo</i> | CH: 昨天下午三点时, 我已经学习了中文。 TL: Ontem tarde três horas quando, eu já estudar Part.asp.conclus. Chinês. PT: Ontem pelas três da tarde, eu já tinha estudado Chinês. |
| | <i>Pretérito Perfeito Simples do Indicativo</i> | CH: 昨天, 我学习了中文。 TL: Ontem, eu estudar Part.asp.conclus. Chinês. PT: Ontem estudei Chinês. |

| Chinês | | Português | Exemplos |
|----------------------------------|-------|---|--|
| Adj.adv. temp. do presente | Verbo | <i>Presente do Indicativo</i> | CH: 我天天学习中文。 TL: Eu todos os dias estudar Chinês. PT: Estudo Chinês todos os dias. |
| Adj.adv. temp. do passado | | <i>Pretérito Imperfeito do Indicativo</i> | CH:我以前天天学习中文。 TL: Eu antigamente todos os dias estudar Chinês. PT: Antigamente, eu estudava Chinês todos os dias. |

Regências verbais

- a. Portugal precisa o grande líder para salvar Portugal.
b. Ainda há pessoa que não me gostam.
c. Também fui o Porto.

Análise:

A omissão da preposição é causada sobretudo pela influência do Chinês.

Em Chinês, a regência verbal é muito rara em comparação com o Português. Normalmente, altera-se o verbo quando se pretende mudar o significado, e não mudar de preposição como em alguns casos de Português. Muitas regências verbais têm a sua equivalência em Chinês sem preposição.

Verbo em Chinês que não precisa de preposição

CH: 我喜欢游泳。

CH: 我需要钱。

CH: 我想去中国。

TL: Eu **gostar** nadar.

TL: Eu **precisar** dinheiro.

TL: Eu querer **ir** China.

PT: Gosto de nadar.

PT: Preciso de dinheiro.

PT: Quero ir a /para a China.

Voz reflexiva

- a. A China foi pobre e desenvolveu neste trinta anos.
b. Antes de ter toque com essa língua gira, que deriva-se de latim,...

Análise:

A ausência da voz reflexiva faz com que os alunos fiquem na dúvida acerca da relação entre o sujeito e o objecto, não sabendo se o verbo é reflexivo, nomeadamente quando o sujeito é um substantivo não relacionado com seres vivos.

A voz reflexiva não existe em Chinês. Mas existe um pronome pessoal que exerce a função de pronome reflexivo, mas só no caso de seres vivos.

CH: 我弄伤了自己。

TL: Eu magoar Part.asp.conclus. **o próprio (seres vivos)**.

PT: Magoei-me.

Mas na maioria dos casos, em vez de pensar se a ação é praticada e sofrida pelo mesmo sujeito e usar um pronome reflexivo como em Português, são dois verbos completamente diferentes.

举: levantar

起床: sair de cama (levantar-se)

CH: 请举手。

CH: 我七点起床。

TL: Por favor **levantar** mão.

TL: Eu às 7:00 sair de cama (**levantar-se**).

PT: Por favor, levantem a mão. PT: Eu levanto-me às 7:00.

Conjugação verbal

a. Os portugueses sempre queixam dos chineses, apesar de os chineses não façam isso.

b. Antes de frequentar na universidade, eu quiser estudar espanhol.

c. Nunca pesei que vá aprender português antes de entrar na universidade.

Em Português, um verbo pode ter flexão de acordo com as três pessoas gramaticais no singular e no plural. Considerando somente o Presente do Indicativo de um verbo regular, são seis formas diferentes e todas, do ponto de vista dos alunos chineses, são palavras novas. A quantidade de “palavras novas” vai-se multiplicando com a aprendizagem da formação dos outros tempos primitivos e dos tempos derivados, o que exige muito estudo e muita memorização. Por isso, errar ou confundir a conjugação das formas é muito frequente.

3.3. Dificuldades relacionadas com os artigos

O capital, Lisboa, está cheio de depressão por crise económico.

Análise:

Uma das funções dos artigos definidos e indefinidos é introduzir o substantivo indicando-lhe o género e o número. Como os substantivos em Chinês não têm flexões nem em género, nem em número, um dos erros muito típicos dos alunos chineses é artigos com género ou número trocado.

Posso trabalhar no Brasil ou na Angola na África, mas pessoalmente não tenho coragem de trabalhar na África. Quero ajudar a minha família com o salário alto, e viver uma vida agradável e feliz.

Análise:

A inexistência de artigos em Chinês faz que com seja difícil distinguir as funções de um definido e de um indefinido em Português, como mostra o exemplo.

a. China tem muitos aspetos bons...

b. Desde chegar ao Portugal,...

Análise:

Não existe nenhuma forma em Chinês que corresponda à função dos artigos indefinidos antes de nomes de alguns países. O artigo pode não ser colocado pela influência do Chinês, ou acrescentado erradamente pela generalização da regra do Português.

Em Chinês não existem artigos. Podem ser usados pronomes demonstrativos ou numerais para exercer funções que correspondem a artigos definidos e indefinidos. Mas nem sempre é necessário.

CH: 这本书是我的。

书是我的。

TL: **Este** livro ser meu.

Livro ser meu.

PT: O livro é meu.

CH: 中国是一个大国。

中国是大国。

TL: China ser **um** grande país.

China ser grande país.

PT: A China é um grande país.

3.4. Dificuldades relacionadas com o género do substantivo e do adjetivo

a. Os estudantes na nossa Departamento...

b. O capital, Lisboa, está cheio de depressão por crise económico.

Análise:

A confusão em relação ao género surge com mais frequência quando são substantivos que designam seres inanimados ou abstratos.

Em Chinês, o género só existe para substantivos relacionados com seres animados. Geralmente não se especifica como em Inglês. Quando é necessário, indica-se através de forma analítica com palavras que significam “macho”, “fêmea”, “do sexo masculino” ou “do sexo feminino”. Os adjetivos não têm flexão nem em número nem em género nem em grau.

| | | |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|
| CH: 牛 | 公牛 | 母牛 |
| TL: gado bovino | macho gado bovino | fêmea gado bovino |
| PT: gado bovino | boi | vaca |

3.5. Dificuldades relacionadas com pronomes pessoais

a. Para me, estudar a língua portuguesa é um pouco estranho.

b. Sou feliz porque sou uma dessas pessoas que estudam-no.

Análise:

A forma inalterável de um pronome pessoal e a sua colocação fixa na oração em Chinês dificulta a distinção entre as várias formas em Português e a respetiva colocação.

Em Chinês, os pronomes pessoais têm formas de singular e de plural, com diferenças apenas entre as três pessoas gramaticais. A forma de um pronome pessoal não se altera, isto é, apenas uma forma corresponde ao reto, oblíquo tónico e átono em Português. A colocação do pronome pessoal na oração define a sua função sintáctica, que segue uma ordem fixa de “*Sujeito + Predicado + Objeto direto + Objeto indireto*”.

Quando em Português é exigida a colocação em próclise e mesóclise dos pronomes pessoais oblíquos, em Chinês, a ordem mantém-se: o objeto coloca-se depois do predicado.

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| CH: 他们是中国人。 | CH: 安娜没看见他们。 |
| TL: Eles ser chinês. | TL: Ana não ver eles . |
| PT: Eles são chineses. | PT: A Ana não os viu. |

CH: 安娜告诉了他们一件事。

TL: Ana contar Part.asp.conclus. **eles** uma coisa.

PT:A Ana contou-lhes uma coisa.

Conclusão

Com base nos dados anteriormente apresentados, traça-se o perfil geral dos alunos chineses que estão a estudar Português no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Os alunos encontram-se na faixa etária entre os 20 e os 22 anos, cuja maioria é de sexo feminino e provieram de três universidades chinesas. A língua materna de todos é o Mandarim e alguns também falam línguas da sua terra natal. Todos estudam inglês há mais de sete anos.

O tempo de aprendizagem de Português dos alunos na China varia entre um ano e dois anos e meio. A maioria está em Portugal há menos de um ano. Têm em média 14 a 16 horas de aulas por semana na Universidade de Aveiro. Nos motivos que levaram à escolha de Português, destacam-se a consideração pelo futuro emprego e o gosto pela aprendizagem de línguas.

A esmagadora maioria acha que a aprendizagem de Português é mais difícil do que a de Inglês pela sua complexidade gramatical, sobretudo a conjugação verbal. Na China, o estudo baseia-se mais nos exercícios gramaticais e na memória. As estratégias mais utilizadas em Portugal são a convivência com os falantes nativos e o aproveitamento dos recursos como a televisão, jornais, livros, etc. a que tinham pouco acesso na China. A maioria dos alunos acha que o papel da cultura na aprendizagem da língua é importante.

Em relação a competências linguísticas, as dificuldades mais sentidas estão presentes na expressão oral, no vocabulário e na compreensão oral. Quanto ao nível gramatical, salientam problemas relacionados com regências verbais, distinção entre a distinção entre o pretérito perfeito e o imperfeito, conjugação verbal e uso de artigos.

Quanto aos materiais didáticos usados na Universidade de Aveiro, a maior parte dos alunos considera-os “mais ou menos” (o que em Chinês pode denotar uma opinião negativa). Chamam a atenção para a necessidade de adequação ao nível da dificuldade, e constataam a adoção de alguns materiais pouco práticos de Literatura e de Cultura para esta fase de estudo assim como o uso de materiais já estudados na China.

A maioria acha que a duração da licenciatura na China que inclui a estadia em Portugal não é suficiente para o nível de Português que pretende atingir, por isso querem continuar os seus estudos, de preferência em Portugal. A esmagadora

maioria mostra vontade em usar Português num futuro trabalho, e a profissão preferida é tradutor/intérprete. Contudo, mais de metade dos alunos não escolheu Portugal como local de trabalho. Prefere outros destinos como a China, o Brasil ou Angola.

Na análise do *corpus*, verifica-se que, na aprendizagem do Português, a interferência do Chinês é muito acentuada. Contudo, é de realçar que na aprendizagem de uma língua estrangeira ainda há muitos outros elementos que podem influenciar o desempenho linguístico dos alunos como factores culturais, condições físicas e psicológicas, estratégias de aprendizagem e de comunicação, etc., que são impossíveis de identificar através do presente estudo.

Baseando-nos nos resultados do questionário e na análise do *corpus*, chegamos à conclusão de que o ensino de Português Língua Estrangeira deveria ter em conta as especificidades linguísticas do público-alvo, explicitando características do Português ausentes no Chinês (e eventualmente no Inglês) e geradoras de dificuldades na aprendizagem. Neste sentido, é importante pensar na elaboração de alguns manuais didáticos específicos para estes alunos, com uma apresentação sistemática de regras gramaticais do ponto de vista contrastivo e uma progressão linguística adequada, sobretudo ao nível vocabular. A progressão lexical deveria ser feita considerando o facto de estes alunos provirem de um sistema linguístico muito diferente.

É igualmente importante que os professores estejam cientes das diferenças principais entre as duas línguas, sobretudo em aulas presenciais e na explicação, já que algumas noções gramaticais “*óbvias*” para alunos de línguas latinas podem ser difíceis de compreender e de aplicar para alunos chineses.

Os alunos chineses que chegaram a Portugal depois de um ou dois anos de estudo na China, como é o caso do nosso público e provavelmente de muitos outros que virão no futuro para estudar na Universidade de Aveiro, encontram-se ainda numa fase de aprender a compreender e a comunicar. Devido às suas limitações linguísticas naturalmente consideram os conhecimentos muito usados no dia-a-dia mais “*práticos*”, e que portanto vale mais a pena aprender. Este facto pode exigir uma seleção mais adaptada das matérias para as aulas de Literatura e de Cultura. Nesta fase de aprendizagem, a Literatura é considerada difícil por muitos sobretudo por não terem o vocabulário suficiente para compreender alguns textos, ou, apesar de perceberem literalmente o significado, não possuem referências culturais ou conhecimentos sociais para entender e apreciar devidamente. A Cultura é considerada importante pela maioria dos alunos para a aprendizagem da língua. Uma apresentação de temas culturais com a ênfase dada aos aspetos mais típicos de Portugal e às diferenças mais acentuadas entre este e a China, como hábitos e costumes, arquitetura, festas tradicionais, religião,

etc., ajuda a suscitar a curiosidade e manter o interesse dos alunos, mas também, a um certo nível, contribui para o uso pragmático da língua.

Tendo em consideração a cooperação económica cada vez maior entre a China e os países lusófonos, também seria interessante introduzir algumas disciplinas específicas como por exemplo, Português de Negócios, Cultura Empresarial, etc.

Em comparação com a China, onde as competências linguísticas são desenvolvidas num contexto quase exclusivamente escolar e artificial, em Portugal os alunos dispõem de mais recursos de diversos tipos e sobretudo do convívio com falantes nativos, o que desempenha certamente um papel importante para o seu progresso linguístico, nomeadamente ao nível do vocabulário e da compreensão e expressão oral. Neste sentido, seria benéfico que os docentes estimulassem os seus alunos, suscitando debates, diálogos, apresentação oral de trabalhos, etc.

Tornam-se, portanto, evidentes os benefícios da estadia dos alunos em Portugal, quer por razões culturais, quer sobretudo por razões linguísticas, sendo de encorajar este tipo de iniciativa que proporciona a alunos chineses estudantes de Português uma experiência de estudo numa universidade portuguesa.

Referências bibliográficas

- Bendiha, Urbana Pereira. (2001). Algumas Reflexões sobre o Ensino de PLE a Sinófonos. *Cadernos de PLE 1*, Universidade de Aveiro, 193-209.
- Cintra, Lindley & Cunha, Celso. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 17.^a ed. Lisboa: Edições Sá João de Costa.
- Embaixada Portuguesa na China. (s/d). Universidades Chinesas que Têm Curso de Licenciatura de Língua Portuguesa. Tirado de http://www.portugalem-bassychna.com/sections/cul_sec.php?lng=
- Grosso, Maria José dos Reis. (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau
- Jiangmei, Wang. (2007). *Concepção e Desenvolvimento de uma Licenciatura em Português na China: Circunstâncias, Princípios, Materializações*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Mai, Ran. (2006). *Aprender Português na China / O Curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro
- Rodrigues, Maria Helena. (1998). *Variáveis Contextuais da Aprendizagem da Língua Portuguesa por Aprendentes Chineses*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Macau.

Suoying, Wang. (2001). A Língua Portuguesa na China. *Cadernos de PLE 1*, Universidade de Aveiro, 165-192.

Xu, Wang Cheng. (2012). *Ensino de Português (PLE) a Falantes de Língua Materna Chinesa: As Expressões Idiomáticas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Anexo

Questionário

A. Perfil do aluno

1. Idade _____

2. Sexo _____

3. Universidade na China: _____

4. Curso da universidade na China _____

Línguas

5. Além do Mandarin, que dialectos fala? _____

6. Além do Português, que outras línguas estrangeiras fala? _____

7. Há quanto tempo estuda as línguas estrangeiras acima referidas? _____

B. Português – Aprendizagem

8. Há quanto tempo é que estuda a Língua Portuguesa? Em média, quantas horas de Português tem por semana?

Na China: _____

Em Portugal (por favor indique também o nome da instituição se não for a Universidade de Aveiro):

9. Quais são os motivos que o levaram a aprender a Língua Portuguesa?

a. _____

b. _____

c. _____

10. Considera a aprendizagem de Português em relação à de outras línguas que sabe:

Mais fácil

Mais difícil

Razões:

a. _____ b. _____ c. _____

11. Que estratégias usa para aprender Português? (A escolha pode ser múltipla.)

• Recorrer à memória

• Fazer comparações com o Chinês

• Fazer comparações com outras línguas, por exemplo, Inglês

• Ler livros, jornais, revistas e textos

• Falar com portugueses no dia-a-dia

• Consultar dicionários e livros de gramática

• Falar com professores de Português

• Falar com os colegas em Português

• Fazer exercícios gramaticais e corrigi-los

• Estudar com muita frequência

• Fazer trabalhos de casa, escrever textos, fazer traduções, etc.

• Usar materiais disponíveis online

• Ver televisão, ouvir rádio, etc.

Outras:

• _____

12. Quais são as estratégias de aprendizagem que usa mais na China? E em Portugal?

Na China:

Em Portugal:

a. _____

a. _____

b. _____

b. _____

c. _____

c. _____

13. Quais são as suas principais dificuldades na aprendizagem de Português?

• Fonética 语音

• Ortografia 书写 (单词拼写、格式等)

• Vocabulário 词汇

• Flexão em género, número e grau 单词的性、数和级

• Posição de elementos na frase 句中各部分的位置

• Pronomes pessoais não rectos e a colocação na frase

非主格人称代词的用法和句中的位置

• Uso de artigos 冠词的用法

• Uso de pronomes relativos 关系代词的用法

• Numerais ordinais 序数词

- Concordância entre os vários elementos da frase

句中各部分之间性数级之间的配合

- Conjugação do verbo 动词变位

- Voz passiva 被动语态

- voz reflexiva 反身语态

- Modo conjuntivo 虚拟式

- Distinção entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito do indicativo

陈述式简单过去完成时和陈述式简单过去未完成时的区分

- Regências verbais 动词与前置词的搭配

- Compreensão oral 口头理解

- Compreensão escrita 书面理解

- Expressão oral 口头表达

- Expressão escrita 书面表达

- Tradução Português/Chinês 葡中翻译

- Tradução Chinês/Português 中葡翻译

Outras:

• _____

Quais são os três aspectos mais difíceis?

a. _____ b. _____ c. _____

14. O que acha do papel da cultura na aprendizagem do Português?

Importante Mais ou menos Não importante

15. Qual é a sua opinião em relação aos materiais didáticos actualmente usados?

Em Portugal:

Adequados Mais ou menos Não adequados

Na China:

Adequados Mais ou menos Não adequados

Porquê? _____

16. Acha que a duração do seu curso de Português na China é adequada para o nível de língua que pretende atingir?

Sim Não Não sabe

Porquê? _____

17. Em média, quantas horas de Português tem por semana na Universidade e quantas horas é que dedica ao estudo de Português fora das aulas?

Horas de aulas: _____ Horas fora das aulas: _____

18. Depois do Curso, tenciona trabalhar com a Língua Portuguesa? _____

Quer trabalhar em que ramo profissional? _____

Quer trabalhar em Portugal? Senão, em que país? _____ - _____

19. Se tiver oportunidade, tenciona continuar os seus estudos de Português? Onde?

Obrigado pela sua colaboração!

谢谢!

Aprender português, língua estrangeira, a distância como fator potenciador da mobilidade estudantil

FILOMENA AMORIM, GILLIAN MOREIRA, NILZA COSTA
Universidade de Aveiro

I. Introdução

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
Paulo Freire

Todos nós somos testemunhas das evoluções tecnológicas e, certamente, todos temos testemunhos da forma como a introdução de novas tecnologias nos afetou em diversos setores da nossa vida. A realidade foi aumentada. Podemos circular pelo mundo sem sairmos da nossa cadeira. Podemos aceder a serviços, sem nos preocuparmos com horários de abertura e de fecho ou até com o fuso horário. E, entre outras incontáveis hipóteses, podemos aprender uma língua estrangeira em casa, falando com um professor nativo de um outro país, a partir de qualquer ponto do globo.

Focando a objetiva no ensino e na aprendizagem, a introdução das tecnologias da informação e da comunicação arrastou consigo novos desafios e, ao mesmo tempo, novos constrangimentos. O ensino, no geral, e o ensino superior, em específico, depararam-se com uma nova realidade que confrontava os modelos instaurados. Todas as gerações foram aprendendo e ensinando num ambiente que privilegiava a presença física. Este modelo – ensino presencial – perdurou até aos nossos dias, apesar de conviver já com novos modelos.

No que concerne à aprendizagem de línguas estrangeiras, e especialmente, no âmbito deste artigo, por estudantes em regime de mobilidade, a possibilidade de comunicação a distância abriu novos caminhos. O ensino e a aprendizagem

da língua portuguesa, enquanto língua estrangeira, a distância, suportados pelas tecnologias, é uma realidade recente, assim como a investigação feita neste campo.

A revisão bibliográfica evidencia como o ensino presencial do português a públicos estrangeiros, desde há muito, tem despertado o interesse da comunidade científica (Sá, 1988; Santos, 2007). Contudo, na maior parte dos estudos e segundo diversos autores, por exemplo em Melo e Sá (2008), é mencionado que a sua exploração fica aquém do esperado, ou seja, é um tema pouco estudado na literatura da especialidade (Santos, 2007), acrescendo o facto de o português ser uma das línguas menos faladas na Europa (Campus Europae, 2002; Campus Europae, 2008; Moreira & Amorim, 2010). Esta lacuna é acentuada por um desejado crescente aumento da mobilidade estudantil, em contexto europeu, – 20% até 2020, – e por um papel cada vez mais relevante dos fatores do pluralismo linguístico e da interculturalidade, fortemente impulsionados, hoje, pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (Chambers, Conacher & Littlemore, 2004).

Atendendo ao contexto, torna-se imperativo quebrar as barreiras linguísticas e abrir mais oportunidades para a aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo que a língua é apresentada pelos estudantes como a principal dificuldade encontrada no processo de mobilidade estudantil (Apsalone et al., 2009; Dimireva, et al., 2010; Murphy-Lejeune, 2002).

Com as preocupações linguísticas presentes na sua agenda, os fundadores do *Campus Europae*¹, uma rede de universidades europeias que promove a colaboração mais estreita entre instituições de ensino superior, incluindo a operacionalização de fluxos de mobilidade académica, desenvolveram o projeto *Hook Up*², a partir de 2008, de forma a contribuir para a aprendizagem de todas as línguas da rede e, assim, poder colmatar as distâncias linguísticas e culturais, que os estudantes sentem na universidade de acolhimento, durante o seu período de mobilidade, bem como as lacunas existentes ao nível da falta de ensino da língua inglesa nas instituições pertencentes à rede CE; mas, simultaneamente, aumentar os fluxos de mobilidade e contribuir para a agenda da cidadania europeia. Inicialmente, o *Hook Up* contou com a participação de 16 universidades europeias, sendo a Universidade de Aveiro a universidade parceira

¹ *Campus Europae* (CE) é a designação comumente utilizada para designar a *European University Foundation – Campus Europae* (EUF-CE).

² O nome completo do projeto é *Hook up! Campus Europae Foreign Language Learning Gateway*, tendo como número de referência o 142782-LLP-1-2008-1-LU-ERASMUS-EVC2008-3248/001-001. Na sua fase piloto, entre 2008 e 2010, o projeto contou com o financiamento do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Atualmente o projeto encontra-se em reformulação, pelo que o nome será igualmente alterado. A nomenclatura *Hook Up!* será convertida em *Speak Up!*.

a representar Portugal e a língua portuguesa e, no seu todo, desenvolveram-se cursos em 16 línguas.

A envolvimento de uma das autoras no projeto, e na dinâmica de grupo gerada para a criação dos cursos até à lecionação, levaram ao levantamento de questões, que, na sua base, serão exploradas numa tese de doutoramento, na área de Multimédia em Educação, na Universidade de Aveiro. O presente artigo tem como base dados recolhidos, em contexto prévio à investigação propriamente dita, sendo que os mesmos servem de preparação ao futuro campo de investigação, em particular na construção de instrumentos de recolha de dados, balizando interesses e permitindo um questionamento da realidade a investigar.

Atendendo ao descrito anteriormente, cabe referir que, com este artigo, se pretende encontrar resposta para a seguinte questão de investigação (QI): Pode o ensino *online* do português, língua estrangeira, potenciar a mobilidade estudantil?

Apresenta-se, em seguida, uma breve revisão da literatura, por forma a contextualizar teoricamente a temática tratada; em seguida, explana-se a biologia do estudo, fazendo a descrição do *background* em que se insere e, complementarmente, apresentando a metodologia de investigação e os resultados alcançados. Por último, conclui-se o presente artigo, deixando alguns tópicos para reflexões e investigação futura.

II. Revisão da literatura

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.”

Paulo Freire

Surgiu, há 25 anos, a ideia que viria a (r)evolucionar a forma como vemos e percebemos o mundo e a sua dimensão.

Em março de 1989, Sir Tim Berners-Lee, físico britânico, propôs um projeto baseado no conceito de hipertexto, isto é, um sistema global de documentos hipertextuais suportados pela *Internet*, com o intuito de agilizar a partilha e a atualização de informações – resultados, técnicas e práticas – entre os pesquisadores do CERN (*European Particle Physics Laboratory*), sem haver a necessidade de utilizar o correio eletrónico (email). A ideia de partilha instantânea de informação destaca-se, assim, como a impulsionadora da invenção daquilo que, hoje, conhecemos vulgarmente como *WWW* – a *World Wide Web*.

A estrutura em rede, conectada pela *Internet*, espalhou-se rapidamente de forma tentacular e a sua aceitação, por parte de pessoas singulares, instituições,

empresas e governos, nomeadamente no que concerne à diplomacia internacional (Smith, & Alexander, 1999), arrastou consigo transformações incontestáveis, alterações irreversíveis.

O computador, que começara a ser comercializado como instrumento de trabalho pessoal no início da década de 80 (Smith & Alexander, 1999), ligado em rede e aliado à *Internet* quebrou as barreiras do tempo e da distância, permitindo o acesso à informação, de forma fácil, ágil e rápida, a partir de qualquer ponto do globo e sem quaisquer constrangimentos cronológicos.

Primariamente, o utilizador (singular e/ou coletivo) explorava o computador, sobretudo, como uma ferramenta facilitadora da criação, manipulação, arquivamento e armazenamento de conteúdos.

Com as evoluções registadas no âmbito técnico e tecnológico, nomeadamente com o acesso à rede mundial de comunicação, na ótica da relação homem-máquina, o utilizador vê gradualmente o seu papel passar de uma postura recetiva e, concomitantemente, passiva perante a informação, para uma postura (inter)ativa, participativa e reativa. O utilizador não se assume, então, como mero recetor de uma mensagem, mas é antes um ponto fulcral no processo de comunicação e de criação de conteúdos, que podem ser partilhados com o mundo, com um grupo privilegiado ou apenas com o próprio. A mesma realidade afetou transversal e simultaneamente não só a pessoa singular, como todos os restantes setores da sociedade.

Especificamente no setor da educação, o processo de ensino e de aprendizagem não ficaram imunes às alterações impulsionadas pela introdução das (novas) tecnologias, destacando-se as tecnologias da informação e da comunicação.

No contexto da educação tradicional, o computador foi introduzido, em sala de aula, no ensino presencial, como elemento auxiliador e facilitador do tratamento e projeção de informação. Segundo Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek (2000), enquadram-se, aqui, duas categorias do acesso à educação (a) no mesmo local e à mesma hora e (b) no mesmo local, mas em horários distintos – o que, normalmente, acontece em centros de aprendizagem de línguas e/ou laboratórios de línguas. Esta modalidade de ensino, que tem lugar numa sala de aula física independente, centra-se no papel do professor, que assume o papel de detentor e transmissor do saber.

A evolução gradativa e ascendente da comunicação através de média, de multimédia e de hipermédia, e a sua introdução no seio da educação, potenciou novas formas de ensinar e de aprender, conectando estudantes e professores a distância. De acordo com os autores supracitados (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2000), o facto de se poder emitir e receber informação a distância permite conjugar a distância geográfica e a distância temporal (e até

mesmo implicar a distância intelectual). Esta realidade dotou a escola de novas possibilidades; assim, surgem novas combinações: (a) a aprendizagem realizada ao mesmo tempo, mas em diferentes locais, que se designa por aprendizagem síncrona; (b) a aprendizagem em diferentes horários e em diferentes locais, denominada aprendizagem assíncrona.

O processo de ensino e de aprendizagem a distância é amplamente agilizado através do uso do computador. Surge, assim, o conceito de aprendizagem eletrónica, isto é, suportada pelo computador, independentemente de estar conectado à rede, ou seja, permitindo a comunicação através da *Internet* – o *e-learning* (Leal & Amaral, n.d.). Quando o computador está efetivamente ligado à rede e tem acesso à *Internet*, não só os conteúdos didáticos passam a estar disponíveis permanentemente num suporte acessível, como o processo de comunicação, no processo de ensino e aprendizagem, se torna ágil, face ao desenvolvimento de ferramentas de comunicação (as) síncronas – ensino *online*. Esta é a expressão que graficamente destaca não só o ensino, como o facto de este ser em linha. Não obstante, é frequente a utilização, em circunstâncias semelhantes, da expressão *e-learning*, sendo que esta salienta, como foi referido anteriormente, a aprendizagem, através de ferramentas tecnológicas, em linha ou não.

É com frequência que, nos nossos dias, podemos ouvir das bocas das pessoas o uso dos conceitos anteriormente explorados, sem que se estabeleça entre eles um limite, que circunscreva cada um deles. Moore, Dickson-Deane, & Galyen (2011) no seu artigo intitulado “E-Learning, *online* learning, and distance learning environments: Are they the same?” mostram de forma sistemática e estruturada as linhas ténues que separam os vários conceitos, baseados em diversos autores de renome em cada uma das modalidades desta área. Na verdade, segundo Harasim (2000), a origem de todos estes conceitos não está completamente revelada. O uso indiscriminado dos conceitos anteriormente citados poderá encaminhar para outra discussão não só sobre a origem dos conceitos, mas o próprio contacto existente entre eles; isto é, apesar da sua distinta origem, enquanto conceitos que pretendem retratar uma realidade específica, não se pode deixar de pensar que, em determinada altura, na linha do tempo, eles se cruzaram e, face à introdução de novas tecnologias e novas formas de comunicar, a sua essência se alterou, amplificando-se. Serão eles distintos e, simultaneamente, complementares? São eles empregues de acordo com a característica que se pretende sublinhar?

Atualmente, no panorama educativo, é frequente o uso de expressões como *b-learning* (*blended-learning*), que designa uma modalidade integrada de ensino a distância e ensino presencial, e *m-learning* (*mobile-learning*), que reforça a conotação de mobilidade, equivalendo, por isso, à aprendizagem suportada por ferramentas tecnológicas móveis.

Os conceitos, acima mencionados, refletem os desafios e as necessidades da atualidade e a resposta a esses imperativos, indivisíveis da evolução dos tempos.

O ritmo de vida atual, que tem um impacto direto na redução da disponibilidade física das pessoas, bem como a crescente oportunidade e facilidade na mobilidade das pessoas, e a procura de resposta a novos desafios, oportunidades e experiências, no campo da educação, fazem despoletar a valorização das tecnologias da informação e da comunicação pelo potencial da ubiquidade. O impacto social das evoluções registadas, em comunhão com as potencialidades das ferramentas tecnológicas, reflete-se nas práticas educativas, esbatendo a “separação entre a escola e o meio envolvente, cada vez mais dominado pelo acesso aos serviços proporcionados através da *Internet*” (Carvalho, 2008).

As instituições de ensino superior, local privilegiado para a promoção do conhecimento, são um sistema orgânico complexo, que conecta organizações, pessoas, matérias e saberes. A sua natureza permite o confronto com distintas realidades, que refletem a sociedade globalizada em que se circunscribe, e nela a transversalidade do saber é acentuada. Apesar do desenvolvimento tecnológico quebrar barreiras físicas e temporais, as instituições, no seu seio do ensino superior encontra-se enraizada uma visão eclética de paradigmas (Damião, 2008): uma perspectiva tradicional, behaviorista ou cognitivista nos processos de ensino e de aprendizagem; o entendimento do que é a escola e o ensino, pela comunidade escolar; uma janela de oportunidades refletida na exploração das tecnologias para a motivação e para a facilitação no acesso à informação e ao conhecimento, bem como à comunicação, arrastando consigo a tão desejada inovação; e as alterações nos papéis dos agentes do conhecimento.

Estudantes e professores veem o seu papel tradicional ser alterado radicalmente com o impulso gerado pelos novos ambientes e contextos de aprendizagem, pelas potencialidades oferecidas pela *web*, pela possibilidade de trabalhar cooperativa e colaborativamente, pela disponibilização e pelo constante acesso a materiais, pela possibilidade de comunicação (as)síncrona, pela criação de contextos de aprendizagem significativos ou materiais autênticos para a aprendizagem. Para além destes fatores, pode enumerar-se a utilização de elementos multimédia, que, entre múltiplas combinações, refletem os imparáveis e incontáveis avanços tecnológicos, ou a utilização de ferramentas que, mesmo não tendo sido na sua essência criadas para o ambiente educacional, podem ser elementos fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem, desde que a sua introdução seja planificada e sejam utilizadas as estratégias corretas (Wang & Chen, 2010). Segundo Carvalho (2004), “cada *software* é um caso com características próprias e, por isso, antes de ser utilizado nas actividades lectivas deve ser explorado e analisado pelo professor ou pelo educador”. Ainda nesta linha de pensamento,

Rosen & Nelson (2008) sublinham que “it is possible that these tools may distract educators from objectives of teaching and learning”, pelo que a introdução de ferramentas, em contexto educativo, deve ser pensada e planeada, atendendo aos objetivos pedagógicos e didáticos que deve cumprir.

O professor, perante os avanços tecnológicos, passa a ocupar o papel de guia da aprendizagem. De acordo com Murphy & Lebens (2007), “these new tools allow teachers to access whatever, whenever, wherever and provide ‘modules’ of information that are distributed, decentralized and open”. Para além de fornecer informação, explicitar conceitos, avaliar e coordenar discussões, o professor tem não só uma função social, enquanto facilitador de discussões e fomentador da motivação, mas também lhe cabe providenciar apoio organizacional, no decorrer das atividades letivas (Ramos et al., 2012; Gerber et al., 2008; Kanuka, Heller & Jugdev, 2008).

Por sua vez, este novo contexto de aprendizagem requer que o estudante assuma uma postura ativa na busca do conhecimento, explore contextos de comunicação e partilha de conhecimento com os seus semelhantes, numa perspetiva construtivista do saber. Segundo Kirschner, Strijbos, Kreijns & Beers (2004), o estudante pode explorar, em simultâneo, o campo social e educacional. A teoria sociocultural de Vygotsky defende que a interação social é fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais e do conhecimento (Pifarré, 2007; Yang, Yeh & Wong, 2010). Na perspetiva de Rosen & Nelson (2008, p. 221), a essência do processo de aprendizagem está precisamente na dinâmica social que as novas ferramentas de aprendizagem, nomeadamente a designada web 2.0, possibilitam: “from a social constructivist (and constructionist) perspective, this construction occurs primarily through social interactions. Web 2.0 collaborative technologies promote social interaction”.

Todo o suporte teórico exposto até este ponto é aplicável ao ensino e à aprendizagem de uma forma geral – as potencialidades da introdução de novas ferramentas na educação e a consequente alteração de papéis e formas de aprender e de ensinar, novos desafios e novas perspetivas, que surgem ao mesmo passo que evolui a tecnologia.

No contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, há uma questão que urge ser levantada, isto é, o estudante e o professor não veem os seus desafios restringidos ao que foi dito anteriormente, como acresce um fator crucial: a língua (estrangeira). Além dos conteúdos linguísticos da língua estrangeira a serem ensinados e aprendidos, a comunicação é estabelecida também numa língua estrangeira, que pode ser a língua de aprendizagem ou uma outra língua-ponte.

Em Portugal, a utilização da *Internet* no ensino de línguas estrangeiras é recente. Os primeiros recursos e materiais disponibilizadas na rede mundial

de comunicação datam dos anos 90 e a investigação, nesta área, está a dar os primeiros passos (Martins, 2012).

Na secção seguinte, como reflexo das temáticas até aqui tratadas, descreve-se o estudo feito acerca do ensino e da aprendizagem do português, língua estrangeira, através das tecnologias da informação e da comunicação, em modalidade a distância, no âmbito do projeto *Hook Up!*.

III. Biologia do estudo

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

A *European University Foundation – Campus Europae* (CE), lançada no ano de 2002, sendo uma realização prática do Processo de Bolonha, tem como objetivo criar uma rede de universidades, com a missão de estimular a cooperação inter-universitária e o intercâmbio de estudantes entre as universidades pertencentes a esta rede. Desta forma, pretende-se consolidar o sentimento de cidadania europeia e contribuir para uma identidade europeia que integra o conhecimento de línguas e culturas uns dos outros, apoiando-se no princípio de que os estudantes poderão viver numa Europa unida na sua enorme diversidade cultural e linguística. Para além do desenvolvimento pessoal, científico e académico dos participantes, a EUF-CE tenciona proporcionar experiências que aumentem o potencial de empregabilidade internacional e as capacidades de trabalho em equipas multiculturais e multilingues (Campus Europae, 2002; Moreira & Amorim, 2010; Amorim, 2011).

Segundo recomendações feitas em Bolonha, Salamanca e Praga, o CE pretende promover uma mobilidade sustentável, onde esteja sublinhado o valor da aprendizagem da língua e a cultura, promovendo a sua confluência e enriquecimento mútuo, princípio suportado pela ideia de “unidade na diversidade”. No âmbito da rede *Campus Europae*, um foco especial é atribuído às línguas menos aprendidas, faladas e conhecidas no contexto europeu.

Designada como *Erasmus Plus*, em 2007, pelo comissário europeu Ján Figel', esta rede, suportada pela sua estrutura organizacional, proporciona aos estudantes a oportunidade de realizar dois períodos de estudo no estrangeiro, de um ano, em dois países diferentes, onde devem aprender a língua até pelo menos o nível B1, de acordo com os níveis estabelecidos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR). O estudante em mobilidade tem, ainda, a possibilidade de combinar estudos e trabalho, proporcionando ao estudante

uma experiência de vida relevante (Moreira & Amorim, 2010). Desta forma, ao completar os seus estudos no ensino superior (até o nível de mestre) o estudante terá vivido em dois países distintos e terá aprendido pelo menos duas línguas novas, contribuindo, assim, para a tão desejada realidade do multilinguismo.

Neste modelo integrador de estudos desenhado pelo CE, que combina a oportunidade de disciplinas curriculares com a aprendizagem das línguas e culturas, existem 3 fases distintas e complementares na aprendizagem da língua do país de acolhimento, apoiadas pelo projeto *Hook Up!* – plataforma de aprendizagem de línguas *online*:

- antes do início do ano letivo, os estudantes devem ter o seu primeiro contacto com a nova língua do país da universidade de acolhimento. Assim, ao inscreverem-se no programa de mobilidade no país de acolhimento escolhido, os estudantes devem iniciar, através do *Hook Up!* a sua aprendizagem da língua desse país (nível A1);
- na chegada à universidade de acolhimento, ainda antes do começo do período letivo, os estudantes podem participar num curso presencial intensivo de nível A2; já com o início do período de aulas, os estudantes devem frequentar os níveis de proficiência seguintes, de forma a que possam atingir, até ao final do ano letivo (dois semestres), pelo menos o nível B1 da língua estrangeira. Ao longo deste processo, os *CE movers* têm acesso aos materiais do *Hook Up!*, acessíveis na plataforma, que podem servir de apoio ao seu processo de aprendizagem. Notemos que este é requisito que os estudantes têm cumprir para a obtenção do certificado *Campus Europae*.
- no seu regresso ao país e à universidade de origem, os estudantes devem estar predispostos a continuar a sua aprendizagem na língua estrangeira, permitindo o contínuo desenvolvimento das suas competências na língua estrangeira, bem como em manter o sentido de comunidade, através do contacto com outros *CE movers*.

O projeto *Hook Up!*, surge para dar voz e realização prática aos objetivos do *Campus Europae* no domínio da aprendizagem das línguas. Foi lançado em 2008, ainda em versão de projeto-piloto, tendo sido desenhado para o ensino e aprendizagem a distância da língua e cultura dos países das universidades de acolhimento.

Inicialmente financiado pela *European University Foundation – Campus Europae* e pela Comissão Europeia, através do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, o *Hook Up!* pode ser descrito como um projeto inovador, implementado

na rede de universidades do *Campus Europae*, que visava a construção de uma plataforma virtual para a aprendizagem *online* das línguas estrangeiras.

Na fase piloto do *Hook Up!*, entre 2008 e 2010, foram criados cursos em 12 línguas, pelas então 16 universidades participantes no projeto, em 4 níveis de proficiência (A1, A2, B1 e B2), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).

A leçãoção, nestes cursos, não se restringe à plataforma de ensino a distância *Moodle*, que abarca todo o conjunto de atividades *online* desenvolvidas pela equipa, como se serve de outras ferramentas disponibilizadas na *Internet*. Isto possibilita não só a comunicação (as)síncrona entre tutores e estudantes, como fomenta a aprendizagem formal e informal dos conteúdos necessários para atingir cada um dos níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, estimula a interação e o trabalho colaborativo. Todos estes fatores devem, simultaneamente, contribuir para que o processo de aprendizagem das novas línguas se torne mais apelativo, podendo ser feito de uma forma responsável, mas ao mesmo tempo divertida, contribuindo para o sucesso da experiência de mobilidade e para o sucesso académico.

Servindo-nos, agora, do curso de português como paradigma, e tal como já foi anteriormente mencionado, atualmente, o curso é constituído por 4 diferentes níveis, correspondendo aos níveis gerais A e B, ou seja, ao utilizador elementar, em que o nível A1 corresponde à “iniciação” e o nível A2 corresponde ao “elementar”, e ao utilizador independente, em que o nível B1 é o “limiar” e o B2 é o “vantagem” (Conselho da Europa, 2001).

Para além do curso propriamente dito, dividido nos 4 níveis de aprendizagem, a secção do português faz-se acompanhar de um *taster course*, que tem como função apresentar, ao visitante ou utilizador da plataforma, o curso e a língua, proporcionando um contacto inicial privilegiado, pretendendo motivar o estudante para a aprendizagem da língua estrangeira. Para além do referido anteriormente, o curso de língua portuguesa faz-se, ainda, acompanhar de diferentes secções informativas, como: “PT”, “Portugal-Aveiro”, “Português-Introdução”, revelando informações sobre o funcionamento do curso, tutoriais sobre a utilização das tecnologias utilizadas na leçãoção do curso e informação útil acerca do país e da cidade de Aveiro.

Sendo construído de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo QEQR, cada um dos níveis do curso de português é constituído por 8 unidades didáticas, através das quais os estudantes desenvolvem as suas capacidades linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Em cada uma destas unidades existem materiais complementares para auxiliar a consolidação dos conhecimentos linguísticos e culturais – PowerPoint, fichas de trabalho, audições de textos, vídeos, imagens,

exercícios interativos, *fora*, jogos, ligações para sites de informações culturais e linguísticas de interesse. Complementarmente, em cada nível existe, no *menu* lateral, uma ligação para uma rádio, para uma revista, para um jornal e para um canal de televisão. De um leque abrangente de serviços disponibilizados pela *Internet*, a tecnologia possibilitadora da comunicação síncrona é o *Skype*; isto deve-se não só à escolha do tutor do curso, mas igualmente a restrições institucionais.

Tendo como língua de comunicação a língua inglesa (língua-ponte), na construção dos módulos de português, esta foi usada numa tendência decrescente, sendo que no nível iniciação é totalmente evidente o uso da língua inglesa a par com a língua portuguesa. Ao passo que a aprendizagem vai evoluindo, a utilização do inglês vai-se neutralizando até à sua completa anulação, acompanhando assim o nível de aprendizagem dos estudantes, incentivando e maximizando, ao mesmo tempo, a compreensão, a autonomia e o envolvimento com a língua estrangeira.

i. Metodologia de investigação

Atendendo à questão de investigação e aos objetivos do presente artigo, será adotada uma investigação empírica de natureza qualitativa, numa abordagem complementarmente quantitativa, para garantir abarcar todas as componentes do estudo com maior eficácia e eficiência (Coutinho, 2011; Creswell, 2009).

A investigação será regida pelo paradigma interpretativo e por um nível de investigação descritivo, justificado pela interpretação e descrição dos fenómenos investigados (Yin, 2005). A abordagem metodológica – estudo de caso – vai permitir preservar as características holísticas (caráter sistémico, amplo e integrado) e significativas dos acontecimentos reais, e estudar de forma detalhada o caso único e atual (Coutinho, 2011; Yin, 2005; Bodgan, & Biklen, 1994; Stake, 2007), sobre o qual se debruça a presente investigação, onde participaram os estudantes *Campus Europae* (unidades de análise) do ano letivo 2012/2013 e 2013/2014, enquanto aprendentes do nível A1 de português.

Na coleta de evidências, foi utilizado como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, com questões abertas, por forma a não restringir a opinião dos estudantes ou de alguma forma vedar o âmbito e alcance das respostas.

Na Tabela 1, podemos verificar o número de inquéritos por questionário recolhidos e válidos para a investigação, em contraste com a população que participou no curso *online*.

| Ano letivo | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|--|---|---|
| N. de estudantes que frequentaram o <i>Hook Up!</i> | 28 estudantes 27 aprovados 1 reprovado | 31 estudantes 25 aprovados 6 reprovados |
| N. de estudantes que responderam ao inquérito por questionário | 16 questionários válidos 8 ³ questionários inválidos Total: 24 questionários | 15 ⁴ questionários válidos 4 questionários inválidos Total: 19 questionários |

Tabela 1: Relação de estudantes por curso/ano e respostas obtidas no inquérito por questionário.

Influenciando a recolha de dados e os próprios resultados da aplicação do inquérito por questionário estão fatores como o tutor, as circunstâncias da recolha de dados, o tempo letivo dedicado a cada curso em anos diferentes (restrições institucionais) e o número de estudantes por tutor (cf. Tabela 2).

| Ano letivo | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|-----------------------|--|--|
| N. de tutores | 2 | 1 |
| Tempo de aulas | 90 min/semana | 45 min/semana |
| Grupos | 6 = 3 grupos*2 tutores | 4 grupos |
| Nível de aprendizagem | A1 | A1 |
| Recolha de dados | Durante o curso intensivo (CE-ILC) com 1 tutor | Durante o curso intensivo (CE-ILC) com 2 tutores |

Tabela 2: Detalhes inerentes ao processo de recolha de dados.

As variáveis, anteriormente apresentadas, têm implicações em diferentes campos:

- Na forma como os dados foram recolhidos – em 2012/2013, os estudantes deixaram as suas opiniões a partir de uma folha em branco; em 2013/2014, os estudantes receberam um documento onde lhes era pedido que apontassem os aspetos positivos e negativos, aquando da sua participação no

³ Estes 8 estudantes responderam ao questionário, apesar de não terem participado no *Hook Up!*.

⁴ Neste *corpus* de 15 inquéritos por questionário, existem 2 em que o respetivo estudante colocou informações quer acerca do *Hook Up!*, quer acerca do curso intensivo de verão oferecido aos estudantes *Campus Europae* (CE-ILC). Não obstante, face à diferente natureza dos cursos, podem distinguir-se os comentários que se referem ao curso online dos restantes e, desta forma, é possível tratá-los neste estudo.

Hook Up!. Assim, o primeiro questionário não influencia qualquer resposta dos estudantes, ao passo que o segundo induz parcialmente a resposta do estudante.

- b. Na recolha de dados (quantidade de inquéritos por questionário recolhidos);
- c. No tipo de comentários deixados pelos estudantes, nos questionários (por exemplo, testemunhos relacionados com o tempo letivo para a aprendizagem da língua estrangeira e críticas sobre o processo de ensino).

ii. Apresentação e discussão de resultados

Após a compilação dos inquéritos por questionário recolhidos – 31 questionários válidos –, foi feita uma leitura crítica dos mesmos, resultando desta ação uma listagem pormenorizada de tópicos referidos nos questionários (1º passo). Abaixo, apresentam-se as tabelas (cf. Tabelas 3 e 4) que não só compreendem o resultado do trabalho que foi referido previamente, como também apresenta já uma categorização das respostas e a respetiva contabilização do total de referências feitas pelos estudantes no corpus de dados (2º passo), distinguindo entre os aspetos positivos e negativos.

a. Aspetos positivos

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|-------------------|--|--|--|
| Aspetos positivos | <i>Hook Up!</i> - o projeto | | |
| | - apreciação do projeto/iniciativa | 1. “the idea of <i>Hook Up!</i> program is very good” (e9) | 1. “good idea” (e33) 2. “ <i>Hook Up!</i> is very good idea” (e39) 3. “I like the idea” (e39) |
| | - preparação dos estudantes para o contexto futuro - período de mobilidade <i>Campus Europae</i> | 1. “I think that <i>Hook Up!</i> is a very good and important tool for exchange students” (e15) 2. “It helped me a lot in order to prepare for my time in Portugal” (e15) | 1. “We can hear the language before we came to Portugal” (e25) 2. “give possibilities going people” (e39) |

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso online no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso online no final do ano letivo de 2012/2013) | |
|-------------------|---|---|---|-----|
| Aspetos positivos | - participação/ experiência | 1."the course was helpful" (e1) 2."enjoyed the <i>Hook Up!</i> course" (e2) 3."it was really interested experience" (e3) 4."I appreciate the <i>Hook Up!</i> course" (e7) 5."I really liked it" (e12) 6."It was really great experience" (e13) 7."was fine" (e14) 8."I know that is a lot of work to organize a language course and I am grateful for that. (...) I also had fun doing it. Sooo... thank you!" (e15) | 1. "was very (very) useful" (e39) | |
| | - processo de aprendizagem de uma nova língua (português, língua estrangeira) | 1."I learned how to spell words" (e1) 2."good preparation at least on the basis" (e2) 3." I learned a lot" (e15) | 1."We can hear the language (...) and learn few things about the language" (e25) 2."helps a lot if one is motivated to study" (e33) 3."start learn new language" (e39) | |
| | - component social | 1. "meet new people" (e3) | | |
| | Tecnologia | | | |
| | - ensino online suportado pelas tecnologias educativas | 1. "the idea of classes on <i>Internet</i> " (e7) 2. "classes on Skype were very nice" (e8) 3."For me is essential to have direct contact with the foreign language teacher therefore Skype classes are the most important" (e9) | 1."easy access" (e30) 2."Skype classes were fine to ask questions" (e32) 3."ability to study whenever we want" (e35) 4."access to all the materials whenever we want" (e35) | |
| | A plataforma Moodle | | | |
| | ... | ... | ... | ... |
| | Aspetos positivos | O curso de português (A1) – <i>Hook Up!</i> | | |
| | | a) Questões formais | | |
| | - estrutura do curso | "the course was well organized" (e1) 2. "I like lot of website" (e4) 3."nice website" (e7) | 1."units was clearly and easy to learn" (e26) 2."good structure" (e32) 3."materials gathered in a systematic way" (e35) 4. "easy to come back to what we have done before" (e35) | |

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|--------------------|---|--|--|
| Aspectos positivos | - horário das aulas | | 1. "flexible hours of lessons (if I couldn't participate in my classes, I could do it another day" (e26) |
| | b) Conteúdos | | |
| | - materiais/atividades | 1. "help for us, for example with recorder" (e4) 2. "very good learning materials" (e7) 3. "an abundance of materials: presentations, texts, exercises, audio files, movies" (e7) 4. "materials on the Moodle were great prepared. It was very useful. There was most of the vocabulary we need to know." (e8) 5. "The activities and exercises on the platform were well prepared" (e9) | 1. "materials available <i>online</i> " (e27) 2. "presentations were very good prepared" (e28) 2. "presentation were very good prepared" (e29) 3. "variety of exercises, grammar, words, homework – good motivation" (e30) 4. "the Power Point presentations were very well-prepared and really clear for students" (e31) 5. "activities and exercises to each topic" (e35) 6. "In <i>Hook Up!</i> the materials were really good and useful" (e36) 7. "lot of useful multimedia stuffs to learn, like songs, Power Point presentations" (e37) 8. "homework which was corrected" (e37) |
| | c) Aulas (processo de ensino e aprendizagem) | | |
| | - preparação das aulas | 1. "lessons were prepared very well (...) this classes were really necessary" (e3) | 1. "not only usual lesson – many of interesting activities" (e26) 2. "nice and friendly atmosphere on the classes" (e37) |
| | - as aulas | 1. "the atmosphere was great" (e8) | 1. "not only usual lesson – many of interesting activities" (e26) 2. "nice and friendly atmosphere on the classes" (e37) |

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|------------|---------------------------------|--|--|
| | Papel do tutor | | |
| | - contacto com o tutor (nativo) | 1. “availability of the teacher” (e7) 2. “We can get to know with real language and Portuguese accent” (e8) 3. “For me is essential to have direct contact with the foreign language teacher” (e9) | 1. “nice and helpful teacher” (e26) 2. “It was not a problem to get help from the teacher” (e36) 3. “possibility to write to teacher when I have some doubts about Portuguese” (e37) |
| | - feedback | | 1. “homework which was corrected by the teacher” (e37) 2. “homework which was corrected by the teacher” (e39) |
| | Total parcial | 31 | 31 |
| | Total global | 62 | |

a. Aspetos negativos

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|---|--|---|--|
| Aspetos negativos | Hook Up! - o projeto | | |
| | ... | ... | ... |
| | Tecnologia | | |
| - ensino <i>online</i> suportado pelas tecnologias educativas | 1. “problems with communication by Skype” (e4) 2. “problems with communication” (e5) 3. “The <i>Internet</i> connection was not good enough to hear what teacher or course participants were talking” (e9) 4. “It was a little difficult to learn via <i>Internet</i> using Skype, but I don’t have so many problems” (e10) | 1. “bad Skype connection (my fault)” (e32) 2. “quality of lessons depending on quality of <i>Internet</i> connection and headphones” (e35) | |

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|---------------------------|---|--|---|
| Aspetos negativos | - ensino a distância (motivação) | 1. "I find it hard to learn by myself in such way" (e6) 2. "I don't think I learned so much because I don't like this kind of classes, I'd rather do a real course" (e10) 3. "so hard to learn myself" (e11) | 1. "necessity to study regularly on our own (problems with self-motivation) (e35) |
| | A plataforma Moodle | | |
| | - <i>design</i> da plataforma | | 1. "learnin platform is complicated for me" (e28) 2. "design" (e30) 3. "the layout of the website is not clear at first. I needed some time to get usual to it" (e31) 4. "design of the website (difficult to find proper things when you're new user)" (e35) 5. "visual side of the website-it's not looking good; it's also hard at the first time to find where we have to click to find our course" (e37) |
| | O curso de português (A1) – Hook Up! | | |
| | a) Questões formais | | |
| - calendarização do curso | 1. "For me time when course started was too early because we had exam sessions in our university" (e14) | 1. "Classes are during summer break what is not good" (e25) 2. "Hook Up! classes started for me during my examination session so the timing of classes wasn't the best for me" (e31) 3. "could start earlier because I had a lot of exams at the time of Hook Up! course" (e32) 4. "I was put in a group which had Hook Up! session at the end of June (...) I had a lot of university exams (...) bad timing" (e33) 5. "timing of whole course (exam period)" (e35) | |

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|--------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Aspetos negativos | - horário das aulas | 1. “the hours wasn’t fit me” (e11) 2. “The only problem was the contact with tutors after the classes” (e13) | 1. “bad hours Skype lessons” (e28) 2. “because of timing lots of people wasn’t present” (e31) 3. “2 hours/week skypeing -> But maybe 2 different times to choose?!” (e34) |
| | - tempo letivo | 1. “there could be more classes, they could be longer” (e7) 2. “we could spend more time on each unit and make sure we know everything” (e7) 3. “only the past (...) was to fast” (e8) | 1. “it’s to less time to learn, 45 minutes, per week is really not enough” (e25) 2. “only 1 hour/week – it should be maybe 2-3 times/week” (e26) 3. “To few Skype lessons with teachers only once per week is not enough” (e27) 4. “short Skype lessons” (e29) 5. “not enough Skype lessons” (e29) 6. “the online Skype sessions were too short” (e31) 7. “only 45 minutes with teacher!” (e35) 8. “lessons via Skype should be longer because 45 minutes it’s too less for all students” (e37) 9. “Too short classes” (Skype) (e38) |
| | - número de estudantes por sessão | 1. “I didn’t like Skype sessions so much because often there were a little messy” (e9) 2. “online classes on Skype – they should be organized in smaller groups” (e9) | 1. “too much people on Skype session (no one answering, then everyone speaking at the same time)” (e35) 2. “During Skype sessions it is impossible to learn anything, there are too much people” (e38) |
| | b) Conteúdos | | |
| Aspetos negativos | - estrutura do curso | 1. “I found the units confusing (...) grammar and everything was not in order”(e2) | 1. “on the platform should be more exercise of grammar and vocabulary (which will be not obligatory)” (e39) |

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso online no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso online no final do ano letivo de 2012/2013) | |
|--------------------|--|---|---|--|
| Aspectos negativos | - materiais/atividades | <ol style="list-style-type: none"> 1. “more expressions should be translated”(e1) 2. “we should have made more homework so learning would be more systematic”(e1) 3. “there were really lot of material to learn by ourselves”(e1) 4. “I have problems with understanding”(e1) 5. “too much what we had to study each week”(e2) 6. “to know a lot of new things for me”(e3) 7. “to much materials per week, because we never learned Portuguese, so we have lot job to do”(e4) 8. “no homework on Hook Up! (e7) 9. “make more material (...) more basics”(e12) 10. “reading exercises should be more tricky and not only copying”(e15) 11. “vocabulary we learned was not the most useful”(e16) 12. “There wasn’t enough listening and speaking”(e16) | <ol style="list-style-type: none"> 1. “Presentations not always was clear”(e27) 2. “not enough pronunciation exercises”(e29) 3. “PDF files should have a name to make easier to find needed information”(e30) 4. “more audios! – it was hard to know how to read”(e30) 5. “missing a resume at the end of every lesson to remember the most important verbs and words”(e32) 6. “videostream (...) like normal language course”(e34) 7. “whole level is too much to study on our own in a such short period of time”(e35) 8. “all the information, explanations in materials were in Portuguese (...) I felt that I don’t really get everything 100%”(e36) 9. “this is difficult at the beginning (...) when every names are in Portuguese not in English”(e39) | |
| | - disponibilização dos materiais | <ol style="list-style-type: none"> 1. “I would prefer that all exercises were in one file not in so many”(e5) 2. “presentations in PDF file should be in plain-text which made it easier to print-out”(e12) | | |
| | c) Aulas (processo de ensino e aprendizagem) | | | |
| | - motivação | <ol style="list-style-type: none"> 1. “I was attending Hook Up! course but “just” attending the classes”(e6) 2. “I have a problem with my motivation”(e11) | | |
| | - aprendizagem da língua estrangeira | <ol style="list-style-type: none"> 1. “it’s hard”(e1) | <ol style="list-style-type: none"> 1. “It’s hard to learn from the beginning”(e29) | |
| - interatividade | <ol style="list-style-type: none"> 1. “classes should be more interactive”(e15) | | | |

| Ano letivo | -----> | 2012/2013 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2011/2012) | 2013/2014 (Curso <i>online</i> no final do ano letivo de 2012/2013) |
|---------------------------------------|--------|--|--|
| Papel do tutor | | | |
| - exposição pouco clara dos conteúdos | | 1."the Skype lessons could be more concrete" (e7) | |
| - comunicação com o docente | | 1."(teacher's name) English was not good" (e4) 2."(teacher's name) English was not very good" (e5) 3."I wish the teachers had tried to talk more slowly" (e16) | |
| Avaliação | | | |
| - elementos de avaliação | | 1."tests (...) were quite easy and did not really correspond to what we studied in the units"(e2) | 1."there is no deadline for homeworks" (e31) |
| Total parcial | | 39 | 39 |
| Total global | | (39+39=78) | |

Em termos numéricos, os resultados apontam para o mesmo número de menções de aspetos positivos, nos dois grupos de estudantes, somando um total de 62 ocorrências e, coincidentemente, foi registado o mesmo número de ocorrências nos dois grupos, no que concerne aos aspetos negativos, somando um total de 78 ocorrências.

Deixam-se, de seguida, algumas reflexões acerca dos resultados acima apresentados:

- a. O *Hook Up!* é considerado como um projeto positivo pelos *CE movers*. A participação no *Hook Up!* é positiva, permitindo a este público específico não só a aprendizagem de uma nova língua, mas simultaneamente, é vista pelos estudantes como uma preparação para o seu período de mobilidade.
- b. As tecnologias da informação e da comunicação, como as utilizadas no *Hook Up!*, permitem novos cenários de aprendizagem – aprender em qualquer altura e em qualquer lugar, contacto com um tutor/falante nativo, comunicação síncrona e assíncrona, entre outros –, nomeadamente no que concerne à aprendizagem de línguas estrangeiras; no entanto, elas são também consideradas como um entrave à aprendizagem, não só pelas

- dificuldades tecnológicas *per se*, mas igualmente, pelos constrangimentos inerentes ao ensino a distância (não presencial).
- c. A plataforma *Moodle*, onde se encontra sediado o projeto *Hook Up!*, segundo os estudantes, não é considerada *user friendly*, sendo apontado que não tem um visual apelativo, o *design* da plataforma não é claro, o que, por sua vez, dificulta o acesso à informação.
 - d. Sobre o curso propriamente dito, os comentários tocam diversas extremidades: (1) na parte relativa a questões formais, os estudantes referem quanto ao curso que o mesmo está bem organizado e mencionam de forma positiva a flexibilidade de horários de que dispõem para aprender, no entanto, mostram o seu desagrado quanto à calendarização do curso e ao horário das aulas, por estes coincidirem com outras das suas atividades (aulas, exames, férias, etc.); quanto ao tempo de duração das aulas, por ser demasiado curto (no caso dos estudantes do ano letivo de 2013/2014 tiveram apenas sessões de 45 minutos por semana, contrariamente aos estudantes de 2012/2013 que usufruíram de 90 minutos por semana); quanto ao número de estudantes por sessão no *Skype* por ser desadequado; (2) na secção referente aos conteúdos as opiniões dividem-se, sendo até contraditórias (ou mesmo falsas), no que se refere à construção e organização dos materiais, à sua diversidade, à sua quantidade e qualidade; (3) relativamente às aulas *online*, os estudantes assinalam que, por um lado, são bem preparadas e decorrem numa boa atmosfera e, por outro lado, mencionam a falta de motivação, afirmam que é difícil aprender uma nova língua e que as sessões deviam ser mais interativas.
 - e. Os comentários, acerca do tutor, salientam positivamente a importância do contacto com o mesmo e o feedback dado, mas criticam a exposição de conteúdos pela falta de clareza, pela comunicação feita de uma forma rápida e num inglês não suficientemente proficiente.
 - f. Os momentos de avaliação obtiverem críticas relativamente à dificuldade da sua realização e à relação desproporcional dos mesmos com os conteúdos.
 - g. Expostos os resultados dos dados obtidos, através da aplicação do inquérito por questionário, urge responder à questão de investigação que suporta este estudo e, assim, discutir os resultados.

Respondendo à QI - Pode o ensino *online* do português, língua estrangeira potenciar a mobilidade estudantil? – pode afirmar-se que o ensino do português, língua estrangeira, potencia a mobilidade estudantil, uma mobilidade sustentável, pelo facto deste ser iniciado em período prévio ao período de mobilidade.

Apesar dos aspetos negativos somarem 55,71% das ocorrências – contrariedades tecnológicas, limitações que se podem incubir ao nível de decisões institucionais (que ultrapassam o entendimento dos estudantes), desafios e barreiras que o ensino *online* impõe, dificuldade na gestão da (auto)motivação para aprender, entraves causados pela ordenação dos materiais didáticos e a sua estruturação ao longo do curso, dificuldades na comunicação e das críticas a elementos de avaliação – e o peso dos aspetos positivos ser de 44,29%, é neste último que os testemunhos mais se propagam, em termos das realidades a tratar. É, aqui, que podemos encontrar não só críticas que se opõem às anteriores, como eleva mais alto o patamar. Clarificando, os estudantes não só se manifestam positivamente pela qualidade, quantidade e estruturação dos conteúdos didáticos, bem como dão relevo ao papel do tutor, pela constante comunicação, disponibilidade e *feedback*. Para além disso, veem em todo o projeto uma oportunidade, que os motiva e até os diverte, para aprender uma língua estrangeira, explorando as potencialidades das tecnologias educativas que, a curto prazo, terá para eles uma utilidade prática. A experiência que eles descrevem como positiva e interessante prepara-os para o seu futuro próximo, não só porque aprendem o básico para poderem comunicar num novo país, numa nova língua, como podem conhecer pessoas que farão parte do mesmo programa e encontram no tutor alguém que, para além de ser nativo na língua estrangeira que aprendem, está sempre presente e é prestável.

Não obstante, os aspetos mencionados como negativos devem servir para implementar melhorias, para inovar, encontrar novas soluções e desafios, de forma a poder alcançar níveis mais elevados de satisfação.

Deve valorizar-se nesta etapa, não apenas os números, os quais, quando se somam, caso se encontrem após o número que precede o inteiro positivo e sucede o negativo, são positivos; mas da mesma forma se deve interpretar o facto de o inquérito por questionário ser de resposta aberta, não havendo diretrizes para que as respostas pudessem surpreender pelo seu alcance.

IV. Conclusão

“E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.”

Paulo Freire

Da equação que se pode fazer juntando temáticas distintas – o ensino a distância, o português, língua estrangeira, e a mobilidade – a mesma só pode ser de somar. Poder-se-ia afirmar que o resultado é positivo, mas, como frisa Paulo Freire, para podermos continuar a evoluir, não podemos estar demasiado seguros das nossas certezas.

As tecnologias introduzidas, no sistema educativo, trazem consigo inúmeros desafios. A evolução não para e há ainda muito a desenvolver em todas as áreas e, ainda mais, naquelas que estão a dar os primeiros passos e que necessitam que a investigação as acompanhe.

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como no caso do português, já com grande tradição no ensino presencial, viram os seus eixos tradicionais abanados e estendidos os seus desafios e as suas potencialidades no ensino a distância, mediado por computador e com a ligação mundial de comunicação. Os professores abraçam uma realidade que dista daquela a que se habituaram e daquela com que foram apresentados ao mundo do conhecimento.

Os *CE movers*, estudantes de mobilidade, veem-se a braços com a possibilidade de aprender uma nova língua; embora, na realidade, no caso do *Hook Up!*, no mínimo, para além do português, tenham de articular a língua de comunicação – o inglês – e a sua língua materna. E, não menos importante, participam num curso *online* – talvez pela primeira vez, ou não. Deparam-se com outra (senão nova) forma de utilizar a tecnologia e descubrem novas ferramentas (ou intensificam o seu uso, com o propósito de aprender uma língua). Neste contexto, rico em variantes, podemos constatar que o ensino *online* pode potenciar uma mobilidade estudantil sustentável, permitindo aos estudantes de mobilidade o contacto com a língua e a cultura do país da universidade de acolhimento. É ao contribuir para que os estudantes ultrapassem a barreira linguística que o *Hook up!* recria o seu sentido e vinca as suas potencialidades.

Fluem destas linhas questões em catadupa: Estão os professores preparados ou formados para darem aulas *online* e serem guias no processo de ensino e de aprendizagem? Estarão os tutores motivados para levarem a cabo cursos que exigem uma disponibilidade diferente, bem como diferente é a gestão de capacidades e conhecimentos? Estão os estudantes preparados e motivados para seguirem um curso *online*, nomeadamente na área das línguas estrangeiras? Retiram os estudantes todo o proveito de poderem aprender uma língua a distância ou esperam algo que se poderia descrever como *fastlearning*? Estarão as instituições sensibilizadas para o ensino de línguas estrangeiras *online* e dos recursos que são necessários para fornecer um serviço de qualidade? Todos temos acesso às tecnologias (educativas) com a mesma facilidade e qualidade?

Provavelmente, as respostas a estas perguntas serão múltiplas, ambíguas ou talvez claras e precisas. A certeza é que o conhecimento nasce do questionamento, porque dele se gera a curiosidade que gera novas buscas, que altera a realidade que se constrói e reconstrói em busca da Verdade.

Referências bibliográficas

- Amorim, F. (2011). *Hook Up!* - As Tecnologias ao Serviço da Aprendizagem das Línguas estrangeiras. In Amado, C., Johnen, T. (Eds.), *Português Língua Estrangeira: Abordagens e desafios atuais*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis. <http://su.diva-portal.org/smash/search.jsf>.
- Apsalone, M., Bort, T., Fiedrich, S., Filoni, T., Panny, J., & Scherer, D. (2009). *PRIME 2009 – Problems of Recognition in Making Erasmus*. IESN. <http://www.esn.org/sites/default/files/PRIME%20Booklet%20WEB.pdf>.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. 2ª edição, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Campus Europae. (2002). *Campus Europae Concept*. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Campus.pdf>.
- Campus Europae. (2008). *Hook Up! Campus Europae Foreign Language Learning Gateway*. http://eacea.ec.europa.eu/lp/project_reports/documents/erasmus/multilateral_actions_2008/evc/eras_evc_142782.pdf.
- Carvalho, A. A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Chambers, A., Conacher, J. E., & Littlemore, J. (2004). *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*. United Kingdom: University of Birmingham.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Perspectivas actuais*. Educação. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach*. Los Angeles: Sage.
- Damião, M. H. (2008). *Ensino e formação de professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Documento policopiado.
- Dennis, M. A. (2013, 26 abril). Encyclopaedia Britannica Encyclopædia. www.britannica.com/EBchecked/topic/62493/Sir-Tim-Berners-Lee.
- Dimireva, I., Lichtenwohrer, T., & Oeselg, V. (2010). *The European mobility programmes: towards the 20% mobility by the year 2020?* <http://unicaroma2010.it/drupal6/drupal6/sites/default/files/file/Article%20Forum%202.pdf>.

- Gerber, M., Grund, S., & Grote, G. (2008). Distributed collaboration activities in a blended learning scenario and the effects on learning performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 232-244. doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00256.x
- Harasim, L. (2000). Shift Happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 3(1), 41-61. Elsevier. doi:10.1016/S1096-7516(00)00032-4
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000324#>.
- Kanuka, H., Heller, B., & Jugdev, K. (2008). The factor structure of teaching development needs for distance-delivered e-learning. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 129-139. doi: 10.1080/13601440802076608
- Kirschner, P., Strijbos, J.-W., Kreijns, K., & Beers, P. J. (2004). Designing Electronic Collaborative Learning Environments. *ETR&D*, 52(3), 47-66.
- Leal, D., & Amaral, L. (n.d.). Do ensino em sala ao e-learning. <http://www.sapia.uminho.pt/uploads/do%20ensino%20em%20sala.pdf>.
- Martins, H. A. (2012). *A aprendizagem online do inglês como língua estrangeira com base em tecnologias assíncronas e síncronas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Melo, S., & Sá, M. H. A. (2008). “[UAL]... Duas Palavras... Hoje. Elle Est Compliquée ta Langue”: Imagens do PLE na Comunicação Intercultural Plurilingue. In P. Osório, R.M. Meyer, M.J. Grosso (Eds.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 133-173). Lisboa: Lidel Editores.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *Internet and Higher Education*, 14, 129-135. [https://scholar.vt.edu/access/content/group/5deb92b5-10f3-49db-adeb-7294847f1ebc/e-Learning Scott Midkiff.pdf](https://scholar.vt.edu/access/content/group/5deb92b5-10f3-49db-adeb-7294847f1ebc/e-Learning%20Scott%20Midkiff.pdf).
- Moreira, G., & Amorim, F. (2010). Hook Up! To Languages – Enhancing the Mobility of Young Europeans through ICT and Language Competence, na área temática ICT – Enhanced Language Learning to Support Mobility and Integration. *Conference Proceedings - International Conference ICT for Language Learning*, 3rd Conference Edition, 11-12 November. Florence: Somonelli Editore.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: the New Strangers*. New York: Routledge.
- Pifarré, M. (2007). Scaffolding through the network: analysing the promotion of improved online scaffolds among university students. *Studies in Higher Education*, 32(3), 389-408. doi: 10.1080/03075070701346972.
- Ramos, A., Amorim, F., Neves, F., Lopes, R., Pombo, L., Loureiro, M. J. (2012). Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) na educação a distância, no ensino superior: uma (re)visão da literatura centrada na dimensão educacional. In R. N. Linhares, S. Lucena, & A. Versuti (Eds.), *As redes sociais*

- e seu impacto na cultura e na educação do século XXI* (pp. 203-233). Fortaleza: Edições UFC.
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A New Generation of Learners and Education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225. doi: 10.1080/07380560802370997
- Sá, M. H. (1988). *Progressão de Ensino em Língua Estrangeira: Caracterização e Fundamentação de Modelos Metodológicos*. Relatório apresentado para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro, Aveiro. 105 pp.
- Santos, M. L. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Tese de Doutoramento em Didáctica. Universidade de Aveiro, Aveiro. 735 pp.
- Smith, D. K., & Alexander, R. C. (1999). *Fumbling the Future: How Xerox Invented, Then Ignored, the First Personal Computer*. Lincoln: toExcel.
- Stake, R. (2007). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wang, Y. m., & Chen, D. T. (2010). Promoting spontaneous facilitation in online discussions: designing object and ground rules. *Educational Media International*, 47(3), 247-262. doi: 10.1080/09523987.2010.518817
- Yang, Y.-F., Yeh, H.-C., & Wong, W.-K. (2010). The influence of social interaction on meaning construction in a virtual community. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 287-306. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.00934.x
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos* (3.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Norma e Variação na Memória Gramatical do Português como Língua não Materna (1662-1910)

MARIA DO CÉU FONSECA
Universidade de Évora

1. Gramáticas de Português como língua não materna (1662-1910)

O presente trabalho insere-se no âmbito dos estudos de historiografia linguística, isto é, no contexto da descrição e explicação da história das ideias, teorias e práticas linguísticas. Nestes termos, visa-se essencialmente:

(i) Por um lado, reflectir sobre o estatuto historiográfico de antigas gramáticas de Português descrito como língua não materna¹, entendendo-se que esta produção faz parte da história da gramática do nosso vernáculo e constitui um género da historiografia linguística canónica.

(ii) Por outro lado, reflectir sobre aspectos do seu “modelo metodológico”², atinentes a fenómenos de normalização e variação linguística do Português, apresentado tal produção gramatical um evidente predomínio da atitude prescritiva de uma norma culta.

Esta atitude normativa é extensiva a todas as gramáticas aqui consideradas, as quais, visando um conhecimento prático do português, promovem a padronização e regulamentação da língua. Face a esta normalização linguística geral, é de salientar o contraponto da dimensão da variação linguística na obra que baliza o limite cronológico deste *corpus*. Em *A brief grammar of the portuguese language*

¹ Embora seja frequente o uso da expressão de “língua não materna” como equivalente de “língua segunda”, opta-se aqui por atribuir-lhe o valor de “língua estrangeira”, tal a concepção de M. Thomas: “[...] I will refer indiscriminately to a non-natively acquired language as a ‘foreign’ or a ‘second language’” (2004, p. 6).

² Segundo P. Swiggers, tal modelo incluiu: “la matière (objet de la description), les producteurs (l’auteur – locuteur/observateur et grammairien –, l’imprimeur/l’éditeur et les circuits de diffusion), les consommateurs, et en ce qui concerne le produit didactico-linguistique lui-même : son format descriptif (modèle ; articulation macro et micro-structurelle) [...]” (1999, p. 35).

(Nova Iorque, 1910), destaca-se a reflexão algo singular sobre variedades nacionais que o americano John C. Branner apresenta na abertura da sua gramática:

It may be well to say here that the idea one often hears expressed to the effect that the Portuguese of Brazil is not good Portuguese is altogether erroneous. It is true that one hears purely local terms and expressions in various parts of Brazil, but so he does in Portugal and, for that matter, in all languages and in every other part of the world. The language used by the educated Brazilians is just as correct in the main as that used by the educated Portuguese. The difference between the Portuguese spoken in Brazil and that spoken in Portugal is similar to the difference between the English of North America and the English of England – one about which the foreigner need not seriously concern himself (1910, p. vi).

A atenção que, em diversos momentos da gramática, o autor, geólogo de formação, dedicará a aspectos da variação linguística entre o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB), é consequente com esta afirmação prévia, de grande intuição linguística, de que as duas variedades da língua têm a mesma pertinência do ponto de vista linguístico. Ver-se-á adiante a presença, com alguma expressão, de um corpo de conteúdos relativos a esta variação.

O *corpus* até agora recenseado reporta-se a uma cronologia de dois séculos e meio, mais precisamente entre 1662 e 1910; e é constituído por um conjunto de cerca de trinta gramáticas de português escritas, consoante o público-alvo, em várias línguas modernas europeias (inglês e francês, sobretudo) e publicadas por autores de nacionalidades diversas (portuguesa, brasileira, francesa, inglesa, italiana, americana e espanhola), fora de Portugal, nomeadamente em:

| Locais de publicação | | Gramáticas de PLE (1662-1910) |
|----------------------|-------------|-------------------------------|
| Inglaterra | Londres | 14 |
| França | Paris | 8 |
| | Angers | 1 |
| Estados Unidos | Baltimore | 1 |
| | Nova Iorque | 2 |
| | Filadélfia | 1 |
| | Cambridge | 1 |
| Alemanha | Leipzig | 1 |
| Itália | Roma | 1 |
| | Milão | 1 |
| Espanha | Madrid | 1 |

Quadro 1: Número de publicações de gramáticas de PLE por países

Pouco se sabe sobre o conjunto desta produção editorial de gramáticas de português como língua estrangeira, que se terá iniciado no século XVII: o seu recenseamento, o contexto social e político da expansão do português, as transferências culturais entre Portugal e os países envolvidos nesta conjuntura editorial, o perfil dos agentes envolvidos – desde os autores ao público-alvo estrangeiro e aos editores, impressores e livreiros (sobretudo londrinos e parisienses) –, os conteúdos gramaticais e teoria linguística subjacente são ainda campos pouco trilhados de forma sistematizada e em visão de conjunto³. Talvez uma instituição congénere da francesa “Société Internationale pour l’Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde” (SIHFLES), que, desde a sua criação, em 1987, tem acautelado o interesse do francês entre o século XVI e a actualidade, permitisse o mesmo para o português, *mutatis mutandis*.

2. Para uma sistematização da produção editorial (1662-1910)

Seguindo a ordem cronológica e visando uma breve sistematização, comece-se pela época da pós-Restauração (segunda metade de Seiscentos), marcada por dois manuais gramaticais de português como língua não materna que tiveram motivação política, no quadro de alianças matrimoniais entre a Casa de Bragança e Inglaterra. Em 1662, o francês Monsieur De La Mollière e o britânico James Howell publicam em Londres as seguintes obras para celebrar o casamento real entre a infanta portuguesa D. Catarina de Bragança e D. Carlos II de Inglaterra, respectivamente:

- 1962 De la Mollière. *A Portugez Grammar: or Rules shewing the True and Perfect way to lear the said language*. London: Printed by Da Maxwel.
- 1662 Howell, James. *A New English Grammar prescribing as certain rules as the languages will bear, for forreners to learn English: Ther is also another grammar of the Spanish or Castilian tounge, with some special remarks upon the Portuguese Dialect, &c.* London: Printed for T. Williams, H. Brome, and H. Marsh

³ Não se ignoram, evidentemente, trabalhos como os de Manuel Gomes da Torre (sobre gramáticas antigas anglo-portuguesas), de Telmo Verdelho e João Paulo Silvestre (sobre o *Dictionary of the Portuguese and English Languages in two parts; Portuguese and English, and English and Portuguese*, Londres, 1773, do alentejano António Vieira), e de Rogelio Ponce de León (sobre gramáticas hispano-portuguesas). É também de mencionar a tese de mestrado de Amanda Carvalho Silva sobre o contributo do mesmo António Vieira para o ensino do português como língua estrangeira: “Português para inglês ver: primórdios do ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira” (Universidade Federal de Sergipe, 2012), disponível on-line.

O ensino ou, pelo menos, a divulgação do português em Inglaterra⁴, visado por ambas as gramáticas directa ou indirectamente, é desencadeado pela circunstância política de Portugal recorrer a uma aliança inglesa num momento de restauração da sua independência, depois de 60 anos de união política com Espanha (1580-1640). Os próprios gramáticos aludem ao facto político:

L'estroite alliance qui est maintenant entre l'Angleterre & le Portugal doit obliger les Anglois & les Portugais, non a confrondre leurs langues, mais a se les randre communes. (De la Mollière, 1662)

Parece que o século XVIII terá contribuído para promover esta aproximação linguística, por força, não apenas da continuidade de relações políticas e comerciais anglo-portuguesas, mas também de novos valores culturais associados ao movimento europeu do Iluminismo, promovido por activos estrangeirados (como Sebastião José de Carvalho e Melo e Luís António Verney). Foi portanto no século das reformas educativas do Marquês de Pombal que, a par do estudo de línguas estrangeiras (italiano, inglês e francês), é implementada a descrição do português em contexto anglófono.

Para além do autor A. J. (o seu semi-anonimato foi já visto por Kemmler, 2012, p. 214), os portugueses Jacob Castro e António Vieira Transtagano foram, neste período, dois dos mais activos promotores do ensino do português em Inglaterra, cujas obras constituíram fontes directas de toda a gramaticografia posterior de PLE⁵:

- 1701 A.J. *A Compleat Account of the Portugueze Language. Being a Copious Dictionary of English with Portugueze, and Portugueze with English. Together With an Easie and Unerring Method of its Pronunciation, by a distinguishing Accent, and a Compendium of all the necessary Rules of Construction and Orthography digested into a Grammatical Form* London: Printed by R. Janeway.
- 1731 Castro, J[acob]. *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica: or, a new grammar English and Portuguese and Portuguese and English.* London: Printed for W. Meadows.

⁴ Note-se que a gramática de James Howell (Londres, 1662) apresenta a língua portuguesa como dialecto do espanhol ou castelhano: *A New English Grammar [...] with some special remarks upon the Portuguese Dialect*. De facto, a concepção não é nova, tendo já sido estudada como teoria e historiada em autores portugueses e castelhanos dos séculos XVII e XVIII (Gonçalves, 2007, pp. 729-741).

⁵ Uma prova disso mesmo é o facto de a *Nouvelle Grammaire Portugaise* (Paris, 1810), de Alexandre Marie Sané, ser fundamentalmente uma tradução francesa da reputada gramática de Vieira *A New Portuguese Grammar in four parts* (Londres, 1768), reimpressa até finais do século XIX. Diz Sané que esta gramática “est très-estimée” e “nous a beaucoup servi dans l'exécution de notre plan” (1810, p. xi).

1768 Vieira, António. *A New Portuguese Grammar in four parts*. London: Printed for J. Nourse.

Este quadro de três gramáticas setecentistas apresenta outra feição, uma vez contabilizadas reedições:

- O conjunto do dicionário e gramática de A. J. foram publicados em 1701; mas sucede-se, em 1702, uma reedição bilingue (português e inglês) apenas da *Grammatica Anglo-Lusitanica: Or a Short and Compendious System of an English and Portuguese Grammar*. London: Printed by R. Janeway.
- A obra do português Jacob Castro, “a double-grammar published in London in 1731” (Howatt, 1984, p. 66), uma das mais antigas gramáticas de PLE, foi reedita em 1751 (Londres, W. Meadows), 1759 (Londres, W. Meadows), 1767 (Londres, F. Davis) e em 1770 (Londres, F. Davis).
- Da histórica gramática de António Vieira, são conhecidas várias edições (1777, 1782, 1794, 1808, 1811, 1813, 1858).

Um último momento cronológico – o século XIX – é o de maior produtividade editorial e divulgação gramatical do português como língua não materna no espaço linguístico românico. Entre 1801 e 1910, vêm a lume cerca de 25 títulos, a maioria dos quais sobre o português no quadro da sua relação genética com outras línguas da família românica: o português descrito como língua estrangeira passa a ser gramaticalmente confrontado primeiro com o francês, depois com o italiano e (de forma mais restritiva) com o espanhol.

Foram recenseadas neste período:

- Gramáticas de português escritas em francês e visando portanto um público-alvo francês.
Estão, neste caso, obras da autoria de Louis Pierre Siret (1801), Abbé Dubois (1806), Alexandre Marie Sané (1810), Francisco Solano Constantino (1832), Paulino de Souza (1870), Francisco Salles de Lencastre (1883) e Carlos de Vasconcellos Bethencourt (1898).
- Gramáticas de português produzidas em contexto anglófono (Londres e Cambridge/Universidade de Harvard), mas visando a aprendizagem de línguas românicas.
Estão, neste caso, a gramática trilingue de Richard Woodhouse (*A Grammar or the Spanish, Portuguese, and Italian Languages, intended to facilitate the acquiring of these sister tongues*, Londres, 1815) e o método bilingue de Pietro Bachi (*A Comparative View of the Spanish and Portuguese Languages*, Cambridge, 1831).

- Três gramáticas de português para italianos. São obras de Paolo di Gesu Maria Giuseppe (1846), de Antonio Bernardini (1859) e de D. Vittore Felicissimo Francesco Nabantino (1869).
- Uma única gramática de português para hispanofalantes, de D. Francisco Paula Hidalgo, surgida já em momento serôdio, como assinalado por Ponce de León em vários estudos (2007, 2009) dedicados a *Primer [y segundo] Curso de Portugués* (Madrid, 1876), de Paula Hidalgo.

3. Aspectos da caracterização do género gramaticográfico

No campo da gramaticografia francesa e da historiografia do ensino de línguas, P. Swiggers (2006, p. 168) considera ser a forma ou o modo de descrição gramatical destas obras um dos elementos básicos que concorre para a definição do género gramaticográfico (portanto, gramáticas de português língua estrangeira ou gramáticas de línguas não maternas, em geral). Tal instância de análise inclui várias componentes que permitem singularizar estas gramáticas no contexto da restante codificação gramatical da época, nomeadamente: a componente teórica e a componente aplicada/prática das gramáticas; a sua macro-estrutura (partes da gramática) e a sua organização ao nível da micro-estrutura; a metalinguagem usada pelo autor para descrever e explicar os fenómenos gramaticais.

Se bem que algumas gramáticas apresentem um elevado grau de complexidade teórica e descritiva – dir-se-ia provisoriamente serem sobretudo as de autoria de portugueses e brasileiros, como António Vieira, Constâncio e Paulino de Souza, isto é, falantes nativos da língua descrita –, parece haver uma maioria de obras cuja descrição gramatical simplificada é assumidamente explicitada em textos preambulares, conforme à natureza prática e normativa das mesmas gramáticas:

J'offre donc aux étrangers qui desireront apprendre le Portugais, une méthode facile pour leur en applanir les premières difficultés (Dubois, 1806, p. xii).

Notre but n'est point d'entrer dans de longs détails sur la langue et la littérature portugaises (Sané, 1810, p. viii).

This little volume, then, presents only the simple elements of the Portuguese tongue compared with those of Spanish, in the same manner as (Bachi, 1831, p. vii)

J'ai donc essayé d'être clair et concis: apprendre beaucoup en peu de temps (Bethencourt, 1898, p. iii).

The book is purely elementary; those who require a thorough knowledge of the philologic and philosophic features of the tongue should consult the more pretentious works. (Branner, 1910, pp. v-vi)

Como se dizia atrás, é John Branner quem, na sua *A brief grammar of the portuguese language* (Nova Iorque, 1910), se detém em informações sobre a variação linguística nas dimensões diatópica e diastrática, em vários níveis da análise linguística, com uma prévia advertência contra o preconceito que afectava as variedades nacionais de Portugal e do Brasil:

It may be well to say here that the idea one often hears expressed to the effect that the Portuguese of Brazil is not good Portuguese is altogether erroneous. (1910, p. vi)

- Variação fonética

É a este nível mencionado o facto de no PE as vogais átonas serem mais reduzidas do que em PB:

In Portugal as a rule the quantity of short syllables is perceptibly shorter than in Brazil. **Sobrado**, **perigo**, and **pessoa** are so pronounced in full in the latter country, while in Portugal they are commonly pronounced **s'brado**, **p'rigo** and **p'ssoa**. (Branner, 1910, p. 11)

A propósito de traços de dialectos portugueses setentrionais, o Autor menciona a palatalização dos fonemas /t/ e /d/ nos característicos [tʃ] e [dʒ], respectivamente, da maioria dos dialectos do PB:

In certain parts of Portugal one hears many pronunciations that are purely dialectical. In Minho for example the people generally say **binho** instead of **vinho**, *wine*, and **sordado** instead of **soldado**, *soldier*. In Traz-os-Montes they say **tchapeo** for **chapeo**, *hat*, **tchave** for **chave**, *key*, **djente** for **gente**, *folks*; the **caipiras** or backwoodsmen of the state of São Paulo in Brazil have a similar pronunciation which was probably introduced from Portugal. (Branner, 1910, p. 11)

Como fonte bibliográfica, vem a este propósito citada em rodapé a *Grammatica Portugueza* (1881), de Júlio Ribeiro, um dos primeiros gramáticos brasileiros a demonstrar que o português falado no Brasil era diferente do falado em Portugal⁶. Para além disso, o autor atesta a variação dialectal do PB através dos valores fonéticos do grafema < x >:

⁶ A gramática de Júlio Ribeiro é tida por pioneira nesta matéria de diferenciação da variedade brasileira, mas note-se o carácter inaugural de um texto do brasileiro Domingos Borges de Barros, Visconde da Pedra Branca, publicado em 1826 (cf. Alkim, 2012). A este respeito, agradecem-se as observações de Leonor Lopes Fávero, Márcia A. G. Molina e Ricardo Cavaliere por ocasião da realização da “13th International Conference on the History of the Language Sciences” (ICHoLS XIII), UTAD, Vila Real, 25-29 de Agosto de 2014.

There are, however, some local differences in the pronunciation of some of these words [flexão, fluxo, máximo, ...]: **flexão** properly pronounced **fleksão**, in Bahia is pronounced **flechão**. (Branner, 1910, p. 10)

No âmbito das diferentes relações entre grafema-fone-fonema, encontram-se reflexões ortográficas:

[...] y is pronounced **ee** as if it were **i** long; it is nasal when followed by **m**, as **tympano**. **Y** is much used in Brazil in words of Tupy origin, as **Ivahy**, **Apody**. (Branner, 1910, p. 6)

- Variação sintáctica

A propósito do uso de artigo definido com nomes geográficos, vejam-se as seguintes observações que, mais do que explicativas, são do âmbito da descrição casuística:

It is used before certain proper geographical names, especially those of rivers, mountains, seas, etc.: **a França**, France; **o Tejo**, the Tagus; **os Andes**, the Andes; **o Atlantico**, the Atlantic.

In Brazil this rule is not universally followed. The names of the states of Parahyba and Bahia are used with the feminine article, while the article is not generally used with the names of the states of Pernambuco, Alagôas, Sergipe, São Paulo, Santa Catharina, Minas Geraes, and Mato Grosso. (Branner, 1910, p. 24)

A sintaxe de formas átonas do pronome pessoal não poderia ficar sem uma qualquer menção. No caso, a posição proclítica do pronome em PE (em contexto sintáctico de subordinação substantiva e de frase negativa) é contraposta à ênclise no PB, nos mesmos contextos: *Espero que me faça o favor / Espero que faça-me o favor*; e *Não se lembrou do recado / Não lembrou-se do recado*:

Some grammarians make a sort of bugbear of the position of the pronouns. This is due in part, at least, to the somewhat different usages in Portugal and Brazil. In Portugal, for example, they would say: **espero que me faça o favor**, *I hope you can do me the favor*, and **não se lembrou do recado**, *he did not remember the message*; while in Brazil they might use these identical expressions or they might say **espero que faça me o favor** and **não lembrou-se do recado**. (Branner, 1910, p. 59)

Quanto à variação diastrática, Branner admite o uso de sociolectos no Brasil, como em Portugal:

It is true that one hears purely local terms and expressions in various parts of Brazil, but so he does in Portugal and, for that matter, in all languages and in

every other part of the world. The language used by the educated Brazilians is just as correct in the main as that used by the educated Portuguese. (1910, p. vi)

Serve-lhe de fonte, que cita neste mesmo passo, a “Collecção de vocabulos e frases usados na Provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul” (1852), de Antonio Alvares Pereira Coruja, autor muito explícito quanto ao uso que os falantes fazem de determinado sociolecto em contexto sociocultural específico:

[...] a industria peculiar dos habitantes d’esta provincia, seu character particular, seus divertimentos apropriados ás circumstancias e recursos locais, o continuo commercio dos habitantes da campanha com Estados vizinhos que exclusivamente falam a lingua castelhana, e sua antiga comunicação com diferentes tribus indigenas, tem feito que seus habitantes para exprimirem certas idéas e comunicarem certos pensamentos tenham adoptado alguns vocabulos e frases que não tem equivalentes nem no uso comum nem nos dicionários da língua. (Coruja, 1852, p. 210)

Para terminar, uma alusão ao conhecimento de fontes literárias brasileiras. Em secção de conteúdos tipicamente funcionais, constituídos por textos para a prática gramatical, Branner cita escritores brasileiros a título de exemplo de estilo literário: Joaquim Nabuco (1849-1910), “the leader of the antislavery movement in Brazil” (1910, p. 163); Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) “will give an idea of the *patois* of the interior of S. Paulo” (1910, pp. 165-166); Antônio Gonçalves Dias (1824-1864), “the most popular of the Brazilian poets” (1910, p. 169); Marquês de Maricá (1773-1848), “especially noted for his maxims” (1910, p. 170).

Referências bibliográficas

Corpus

- Bachi, Pietro (1831). *A Comparative View of the Spanish and Portuguese Languages, or an easy method of learning the Portuguese tongue for those who are already acquainted with the Spanish*. Cambridge: Hilliard and Brown.
- Bernardini, Antonio (1859). *Grammatica della Lingua Portoghese ad use degl’Italiani, sulle traccie della Grammatica Filosofica della Lingua Portoghese dell’illustre signor Jeronimo Soares Barbosa*. Milano: Tipografia Borroni.
- Bethencourt, Carlos de Vasconcellos (1898). *Grammaire Portugaise Pratique*. Paris: Boyveau & Chevillet, Librairie Étrangère.
- Branner, John Casper (1910). *A Brief Grammar of the Portuguese Language with exercises and vocabularies*. New York: Henry Holt and Company.

- Constâncio, F[rancisco] S[olano] (1832). *Nouvelle Grammaire Portugaise, à l'usage des français, divisée en six parties*. Paris / Rio de Janeiro: Chez J.-P. Aillaud, Libraire / Chez Souza, Laemmert et C^{ie}.
- Dubois, Abbé. (1806) *Grammaire Portugaise ou méthode abrégée pour faciliter l'étude de cette langue*. Angers: De L'imprimerie des Frères Mame.
- G[iuseppe], Paolo di G[esu] M[aria] (1846). *Ristretto di Grammatica Portoghese ad uso dei Missionarj di Propaganda. Scritto dal ____ . Dei minori osservanti di Portogallo. Con aggiunta di parole, di dialoghi, d'un piccolo dizionario, e di alcune lettere del Padre Vieira*, Roma, S. C. de Propaganda Fide.
- Lencastre, F. [Salles] de (1883). *Nouvelle méthode pratique et facile pour apprendre la langue portugaise composée d'après les principes de F. Abn*. Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Nabantino, D. Vittore Felicissimo Francesco (1869). *Gramatica Portoghese ad uso degl'Italiani per apprendere la lingua portoghese per mezzo dell'a Italiana*, Parigi, V^a. J.-P. Aillaud, Guillard e C^a.
- P[aula] Hidalgo, D. Francisco (1876). *Primer [y segundo] Curso de Portugués. Arreglado por ____*, Madrid, Cárlos Bailly-Bailliere.
- Sané, Alexandre Marie (1810). *Nouvelle Grammaire Portugaise, suivie de plusieurs essais de traduction française interlenéaire, et de différents morceaux de prose et de poésie. Extraits de meilleurs classiques portugais*. Paris: Chez Cérioux Jeune, Nicole Libraire, Cussac Imprimeur-Libraire.
- Siret, L[ouis]-P[ierre] (1801). *Grammaire Portugaise de L.-P. Siret, augmentée d'une phraséologie et de plusieurs morceaux en prose et en verse, extraits de écrivains portugais et français les plus estimés, avec le texte en regard, par Joseph da Fonseca*. Paris: J. P. Aillaud, Monlon et C^{ie}.
- Souza, Paulino de (1871). *Grammaire Portugaise Raisonnée et Simplifiée*. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs.
- Woodhouse, Richard. (1815). *A Grammar or the Spanish, Portuguese, and Italian Languages, intended to facilitate the acquiring of these sister tongues, by exhibiting in a synoptical form the agreements and differences in their grammatical construction*. London: Printed for Black and Co.

Bibliografia Passiva

- Alkmim, Tânia (2012). Um texto inaugural: o Visconde da Pedra Branca e o português do Brasil. *Stockholm Review of Latin American Studies*, 8, 21-33.
- Coruja, António Pereira (1852). Collecção de vocabulos e frases usados na Provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul. *Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil*, XV, 210-240. Rio de Janeiro.
- Gonçalves, Maria Filomena. (2007). El portugués como dialecto del castellano: historia de una teoría entre los siglos XVII y XVIII. In Roldán. A., Escavy.

- R, Hernández, E. Hernández, J. M., López, M^a I. (eds.), *Caminos actuales de la Historiografía Lingüística* (pp. 729-741). Murcia: Universidad de Murcia.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemmler, Rolf (2012). O *Compleat Account of the Portugueze Language* e a primeira *Grammatica Anglo-Lusitanica* (Londres, 1701): a discussão da autoria de 1859 até 1970. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*, 105, 213-231.
- Ponce de León Romeo, Rogelio (2007). Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950). In Gabriel Magalhães (ed.), *Actas do congresso Relípes III* (pp. 59-86). Salamanca: CELYA.
- Ponce de León Romeo, Rogelio (2009). Los inicios de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: breves consideraciones sobre el *Primero y segundo curso de portugués* (Madrid 1876) de Francisco de Paula Hidalgo. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 42, 185-196. Clichy: Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde.
- Swiggers, Pierre (1999). Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 21, 34-52.
- Swiggers, Pierre. (2006). El foco "belga": Las gramáticas españolas de Lovaina (1555, 1559). In José J. Gómez Asencio (Dir.), *El Castellano y su Codificación Gramatical. De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)* (Vol. I, pp. 161-213). Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Thomas, Margaret. (2004). *Universal Grammar in Second Language Acquisition. A history*. London / New York: Routledge.

Do oral ao escrito: a estrutura passiva em duas variedades do português

ANTÓNIA ESTRELA

Universidade Nova de Lisboa/CLUL/CLUNL/FCSH

LUÍSA PEREIRA

CLUL

1. Introdução

Com este trabalho, pretende-se estabelecer uma comparação entre a estrutura passiva em Português Europeu (PE) e Português de Moçambique (PM), através da análise contrastiva de dados de *corpora* de ambas as variedades.

A partir da proposta de tipificação de passivas (Duarte, 2013), como eventivas, resultativas e estativas, a análise centra-se nas propriedades que ocorrem nestas construções em PM e que são diferentes das do PE. Assim, primeiro descrevemos brevemente a tipologia tripartida de passivas; apresentamos, depois, os dados de ambos os *corpora*; a seguir, analisamos esses dados para, finalmente, apontarmos algumas conclusões.

2. A tipologia tripartida de passivas

Duarte (2013), baseando-se em Embick (2004), propõe uma tipologia tripartida de construções passivas (passiva eventiva, passiva resultativa e passiva estativa), mencionando argumentos nesse sentido. Os exemplos seguintes constituem uma passiva eventiva, uma passiva resultativa e uma passiva estativa, respetivamente¹:

- (1) O exemplo foi corrigido por um falante nativo.
- (2) O exemplo ficou corrigido (depois de ter sido revisto).

¹ Os exemplos (1) a (5) são de Duarte & Oliveira (2010, pp. 401-402).

(3) O exemplo está correto.

Um aspeto que ajuda na distinção entre participípios eventivos e resultativos, por um lado, e estativos, por outro, diz respeito à componente eventiva presente nos dois primeiros, mas ausente nos últimos. A componente agentiva, por sua vez, é apenas característica dos participípios eventivos. Estes são os únicos que podem ocorrer, em português, com agente da passiva (cf. (4a)), com advérbios orientados para o agente (cf. (4b)), com sintagmas proposicionais instrumentais (cf. (4c)). Para além disso, podem controlar o sujeito nulo de orações finais (cf. (4d)). Os exemplos seguintes mostram esses contrastes:

- (4) a. O exemplo foi corrigido por um falante nativo.
 b. O exemplo foi corrigido propositadamente (pelo autor).
 c. O exemplo foi corrigido com tinta azul.
 d. O exemplo foi corrigido por [um falante nativo]_i para [-]_i mostrar a pronúncia correcta.
- (5) a. *O exemplo ficou corrigido por um falante nativo.
 b. *O exemplo ficou corrigido propositadamente (pelo autor).
 c. ?O exemplo ficou corrigido com tinta azul.
 d. *O exemplo ficou corrigido para mostrar a pronúncia correcta.

Os exemplos em (5) são todos agramaticais ou pouco aceitáveis na medida em que as passivas resultativas são incompatíveis com os contextos em que há marcas de agentividade. O mesmo acontece com as estativas.

No quadro seguinte, apresentamos um resumo dos contextos que poderão ser usados para aferir se determinada construção exhibe uma estrutura com participípio eventivo, resultativo ou estativo.

| | Eventivo | Resultativo | Estativo |
|--|----------|-------------|----------|
| Sintagmas preposicionais de valor instrumental | ✓ | * | * |
| Orações subordinadas finais | ✓ | * | * |
| Complemento agente da passiva | ✓ | * | * |
| Advérbios orientados para o agente | ✓ | * | * |
| Expressão <i>em x tempo</i> | ✓ | ✓ | * |

Quadro1: O comportamento de participípios eventivos, resultativos e estativos em Português.

Os participios resultativos constroem-se tipicamente com *ficar*. Este verbo marca o fim de um evento e o início de um estado resultativo. Assim, as passivas resultativas assinalam não só o estado resultante como ainda a fronteira da passagem a esse estado, pelo que admitem a expressão *em x tempo*, “que mede o tempo que o processo demora até atingir o estado resultante” (Duarte, 2013):

(6) O jantar fica servido em 5 minutos.

Por sua vez, as passivas estativas descrevem situações estativas, mas não incluem a componente da fronteira da passagem ao estado, como se pode observar nos exemplos (7) e (8):

(7) O autor é reconhecido mundialmente.

(8) A professora está desorientada.

Os exemplos acima mostram a distinção das passivas estativas relativamente às eventivas e às resultativas uma vez que a seleção do verbo auxiliar é sensível ao tipo de predicado: com predicados estáveis (que denotam propriedades estáveis dos indivíduos), utiliza-se o verbo *ser* (cf. (7)), enquanto com predicados episódicos (que denotam propriedades transitórias dos indivíduos) se utiliza o verbo *estar* (cf. (8)) (Duarte, 2013).

3. Dados de *corpora* e respetiva análise

Apresentada a tipologia subjacente ao nosso estudo, passamos à descrição dos *corpora* que servem de base à análise. Para PE, é usado o C-ORAL-ROM, um *corpus* multilingue de língua falada espontânea para quatro línguas românicas (Espanhol, Português, Francês e Italiano), com cerca de 300 mil palavras de cada língua, abrangendo discurso formal e informal, de acordo com duas diferentes estratégias de amostragem. O discurso informal seguiu parâmetros referentes à estrutura do evento (diálogo vs. monólogo) e ao domínio sociológico de uso (familiar-privado vs. público) (Bacelar do Nascimento et al., 2005).

Para a análise do PM usa-se o *corpus* África, um *corpus* de variedades africanas do português, com 3 milhões de palavras do discurso escrito e oral, constituído por 5 subcorpora entre os quais o correspondente à variedade de Moçambique. A nossa análise recai sobre o *corpus* de Moçambique que engloba cerca de 26 mil palavras relativas ao discurso oral e cerca de 615 mil palavras relativas ao discurso escrito.

Recorre-se, ainda, ao *Dicionário de Regências de Verbos do Português de Moçambique* (DRVPM), “uma base de dados de verbos, organizados por ordem alfabética, que apresentam propriedades lexicais distintas do português europeu padrão (PE)”.

Neste dicionário, foram também incluídas as frases passivas formadas a partir de verbos que, no PE padrão, ou selecionam um complemento preposicionado (objeto indireto ou oblíquo) ou são intransitivos (Gonçalves & Justino, 2013).

Quer o C-ORAL-ROM quer o Corpus África foram etiquetados com o anotador Eric Brill (Brill 1993), tendo sido feita a extração de concordâncias com o recurso ao concordanciador MonoConc Pro (Barlow, 2000). A indicação fornecida foi a de extrair os auxiliares *ser*, *estar* e *ficar* em conjunto com a etiqueta PPA (particípio passado que não entra na formação de tempos compostos).

Foi feito um levantamento exaustivo das estruturas presentes no corpus C-ORAL-ROM (PE) e no corpus África, subcorpus oral (PM). Relativamente ao subcorpus escrito do PM, a análise foi menos minuciosa, tendo servido, no entanto, para confirmar que algumas estruturas diferentes em relação ao PE, encontradas no subcorpus oral, também estão presentes no subcorpus escrito, o que pode apontar para algum grau de consolidação dessas características. Os quadros 2 e 3 dão conta da quantidade de passivas presentes nos corpora analisados:

| Tipo de estrutura | Nº ocorrências | Percentagem |
|-------------------|----------------|-------------|
| Eventiva | 688 | 57% |
| Resultativa | 80 | 6% |
| Estativa | 451 | 37% |
| Total | 1219 | 100% |

Quadro 2: Quantidade de passivas no corpus C-ORAL-ROM.

| Tipo de estrutura | Nº ocorrências | Percentagem |
|-------------------|----------------|-------------|
| Eventiva | 33 | 37% |
| Resultativa | 21 | 23% |
| Estativa | 36 | 40% |
| Total | 90 | 100% |

Quadro 3: Quantidade de passivas no corpus África (oral).

Enquanto no *corpus* C-ORAL-ROM temos uma maior percentagem de passivas eventivas (57%), no corpus África a distribuição é mais equilibrada entre passivas eventivas e estativas, correspondendo a 37% e 40%, respetivamente. Em ambos os *corpora*, as passivas resultativas são as que surgem em menor número. De notar, também, que a frequência de passivas resultativas é maior no PM do que no PE (23% contra 6%).

A partir dos dados extraídos, pudemos fazer a nossa análise. Esta incidiu primeiramente sobre o tipo de verbos que surgiu em maior número em construções passivas. No que diz respeito ao *corpus* C-ORAL-ROM, notou-se o predomínio de verbos psicológicos em passivas resultativas (cf.(9) a (12)) e passivas estativas ((13) e (14)):

- (9) porque está sozinho fica muito assustado [100_res]
- (10) eu fiquei completamente estarecida [22_res]
- (11) a mulher ficou toda perturbada com isso [61_res]
- (12) fiquei muito surpreendido com os seus comentários [78_res]
- (13) estava encantada com o efeito das ervas [58_estar]
- (14) estava preocupado com um assunto [542_estar]

Neste *corpus* de português europeu, as passivas eventivas raramente ocorrem com verbos psicológicos. Também no *corpus* África se nota o predomínio de verbos psicológicos, mas apenas em passivas resultativas, seja no *subcorpus* oral (cf. (15) a (19)), seja no *subcorpus* escrito (cf. (20) a (22)):

- (15) ficamos toda a gente assustados [MOC12]
- (16) fiquei impressionado de facto [MOC12]
- (17) a pessoa quando vê a vida de hoje - fica preocupada [MOC12]
- (18) eu fiquei muito satisfeito com aquela festa [MOC04]
- (19) a minha mãe (...) ficava totalmente desamparada.[MOC05]
- (20) pai milhafre ficou muito preocupado, indo em busca de curandeiros (L1042)
- (21) Ficámos todos mais assustados ainda perante as fortes ameaças (V3206)
- (22) ficou bastante satisfeito quando o viu chegar (L1042)

Em português, o agente da passiva é introduzido, geralmente, pela preposição *por*. Sempre que estamos perante uma estrutura em que o agente está realizado explicitamente, temos uma passiva longa. Quando há a supressão do referido agente, ou seja, quando não se apresenta o complemento iniciado pela preposição *por*, estamos perante uma passiva curta. Quer na oralidade, quer na escrita, a passiva sem o agente expreso predomina sobre a passiva com o agente expreso. A primeira será, assim, uma boa opção se o agente não for conhecido, se não for importante, ou se não se quiser revelar. Para além disso, pode tratar-se de uma informação já conhecida ou facilmente recuperável pelo contexto, pelo que não importa repeti-la. De facto, a maior parte das passivas constrói-se sem agente, segundo resultados com base em *corpora* (Biber et al., 1999).

Como vimos anteriormente, apenas a passiva eventiva poderá ocorrer com o agente da passiva expresso, representando este sintática e semanticamente o argumento externo. Quer a passiva resultativa quer a passiva estativa não ocorreriam com o agente da passiva realizado, uma vez que estas construções não têm uma componente agentiva. Assim, dado que não há argumento externo nas passivas resultativas e estativas, não devia ser possível a sua ocorrência nestas construções.

Tendo em conta a análise feita ao *corpus* C-ORAL-ROM, apenas 16% das passivas eventivas apresentam um agente da passiva. Já no *corpus* África (oral), há 5 passivas eventivas (de entre um total de 33) com agente da passiva realizado. Portanto, os dados fornecidos pelo *corpus* estão em consonância com aquilo que é descrito na literatura.

Ainda que a literatura preveja que o agente da passiva surja apenas em passivas eventivas (Duarte, 2013), nem sempre tal se verifica. Na verdade, em PE, estão atestados exemplos de passivas resultativas (cf. (23) e (24)) e estativas (cf. (25) a (28)) que ocorrem com o agente da passiva:

- (23) fiquei seduzido por aquilo que já era muito velho [75_res]
- (24) e eles ficaram presos por esta minha maneira de ver a arte [92_res]
- (25) a minha intervenção está bastante prejudicada pela intervenção da senhora deputada Odete Santos [354_est]
- (26) é prática o que está recomendado pela directiva [363_est]
- (27) o ofício que eu queria citar estava assinado pela minha chefe, pela presidente [543_est]
- (28) o divórcio acontece por mútuo consentimento está também provado pelos técnicos [355_est]

Por sua vez, no *corpus* África, temos atestados exemplos de estativas (cf. (29) a (34)) e de resultativas (cf. (35) e (36)) com agente da passiva, como se pode ver nos exemplos abaixo:

- (29) mas eu já estava pedida em casamento por Raúl Bernardo Honwana [MOC05]
- (30) como a tua, estão afectadas por este flagelo (J141564)
- (31) devem estar devidamente autorizadas pela Entidade de Registo (V4848)
- (32) fantasmas cujos rostos estavam vendados por capulanas (L1037)
- (33) sonhara estar acorrentado por homens invisíveis (L1037P00)
- (34) a antiga metrópole está representada por empresas (J141549)
- (35) território que ficou destruído pelas águas (J23945)
- (36) ficou parcialmente destruída pelo fogo (V4789)

Se, por um lado, se assume que a ocorrência do complemento agente da passiva em estruturas resultativas e estativas é considerada agramatical, por outro lado, verifica-se, no *corpus* analisado, a existência de exemplos que mostram a sua utilização nesse contexto.

Estes dados podem ser lidos à luz de diferentes explicações. Há autores que defendem que estes exemplos não constituiriam verdadeiras passivas adjetivais, mas passivas verbais que ocorrem com *estar* e *ficar* em vez de *ser*. Gehrke & Sánchez-Marco (2012, p. 2) postulam a existência de um argumento externo na passiva adjetival. Para Jaeggli (1986), as passivas eventivas e as passivas adjetivais distinguem-se no que diz respeito à presença do agente da passiva. Para o autor, a presença desse sintagma nas passivas adjetivais revela-se mais rara, mas, estando presente, contém geralmente SN genéricos.

Para o PE, Mendes (1994) analisa diversos verbos psicológicos com base em dados de *corpora*, o que lhe permite avaliar o tipo de SN que surge no complemento agente da passiva. A autora verifica que a passiva eventiva ocorre essencialmente com um agente da passiva que integra um SN [+ HUM], sendo a passiva adjetival formada, na maior parte dos casos, por um agente da passiva [- HUM].

Os exemplos que retirámos do *corpus* analisado não são em número suficiente no sentido de nos permitirem fazer uma análise detalhada, pelo que seria necessário analisar um *corpus* mais extenso de modo a termos uma maior quantidade de dados que permitissem um nível de análise mais abrangente. De qualquer modo, parece-nos pertinente realçar que, sendo a presença do agente da passiva visível nas passivas resultativas e estativas em português, estes casos dizem muitas vezes respeito a SN mais genéricos, como previsto por Mendes (1994) e Gehrke & Sánchez-Marco (2012).

Outro aspeto que pode ser abordado quando tratamos o agente da passiva diz respeito à preposição com que se realiza. Esperamos geralmente que essa preposição seja *por*, mas sabemos que em PE estão descritos na literatura casos em que o agente é introduzido pela preposição *de*. De facto, além da preposição *por*, preposição por excelência da construção passiva, é ocasionalmente usada a preposição *de*. Tal poderá dever-se, por um lado, ao facto de *de* ser considerada uma preposição marcada em relação a *por* e, por outro, o facto de a preposição *de* não ser aceitável na maior parte dos contextos em que surge *por*.

Não obstante, há algumas classes de verbos em que as duas preposições ocorrem em simultâneo. Gaatone (1998) apresenta algumas dessas classes, que são depois retomadas por Correia (2003). A autora refere, por exemplo, que, a classe de verbos cognitivos (*compreender*, *conhecer*, *reconhecer*, *ignorar*, *saber*, entre outros) admite as duas preposições. Os exemplos seguintes são de Correia (2003, p. 98):

- (37) Esta atitude não é compreendida (da/pela) população.
 (38) Estes trabalhos são conhecidos/ mencionados/ reconhecidos (dos/ pelos) especialistas.

No *corpus* África, não encontramos registo de a preposição *de* introduzir o agente da passiva. No entanto, há alguns exemplos em que este constituinte é introduzido pela preposição *com*:

- (39) a minha infância direi que uma parte não foi feliz outra foi - não foi feliz porque eu era muito mimado com os pais [MOC09]
 (40) quando miúdo era levado à escola com o meu/com a minha irmã mais velha elisa [MOC08]

Para além da análise ao *corpus* África, verificámos a ocorrência de construções passivas no *Dicionário de Regências de Verbos do Português de Moçambique* com o agente a ser introduzido pela preposição *com*:

- (41) fui casada com os meus pais contra a minha vontade (OS94)
 (42) os gatunos estavam a ser perseguidos com as autoridades (OS94)
 (43) não esperava ser educado com o meu pai (OPOM93)
 (44) os artigos não devem ser precedidos com os manuais (EU12)
 (45) depois fomos cuspidos com uma cobra (OS94)

No *corpus* C-ORAL-ROM, não ocorre qualquer agente da passiva a ser introduzido pela preposição *com*, o que parece evidenciar que, nas diferentes variedades do português, as preposições poderão assumir valores distintos.

Tal como acontece com a realização do agente da passiva, também se espera que apenas a passiva eventiva possa ser construída com oração subordinada final. Na verdade, surgem, no *corpus* África, alguns exemplos de passivas estativas com esse tipo de oração subordinada:

- (46) nós ainda estamos mesmo muito atrasados para atingir o nível de alemanha [MOC09]
 (47) empresariado nacional está aberto para apoiar as iniciativas (J141584)

Mais uma vez, no DRVPM, é possível encontrar exemplos do mesmo tipo:

- (48) os nossos homens já estavam informados para que estivessem simplesmente na defensiva] (EJN92)

A suposta incompatibilidade seria explicada pelo facto de a passiva estativa, tal como a passiva resultativa, não ter codificada a agentividade. Assim sendo, não haveria a possibilidade de controlo do sujeito nulo de orações finais.

A tipologia tripartida é adequada para dar conta dos dados do português. No entanto, surgem exemplos que não se comportam tal como previsto pela tipologia, quando temos em conta alguns contextos de análise, como por exemplo, resultativas e estativas com agente da passiva realizado e com orações subordinadas finais.

4. Conclusões

Uma das principais conclusões a que se chega é que quer em PE quer em PM temos atestados exemplos de passivas eventivas, resultativas e estativas com agente da passiva expresso. No que diz respeito aos verbos que predominam, podemos constatar uma presença muito acentuada de verbos psicológicos em passivas resultativas e estativas, em PE, e em passivas resultativas em PM. Estes dados parecem mostrar que o PE e o PM estão muito próximos nestes dois aspetos.

Já no que respeita à preposição que introduz o agente da passiva, em PM, encontramos vários exemplos de agentes da passiva introduzidos pela preposição *com*, em vez de *por*.

Finalmente, temos exemplos, também em PM, de passivas estativas que ocorrem com oração subordinada final.

Estes aspetos manifestam-se não só no *corpus* oral de PM, mas também no *corpus* escrito, o que parece apontar para algum grau de estabilização dessas características.

Para além das semelhanças que encontramos entre as variedades de PE e PM, as diferenças podem explicar-se de diversas formas, não sendo elas exclusivas entre si. Gonçalves (2013) esclarece que a influência do conhecimento da gramática das línguas maternas dos falantes pode interferir no desempenho que estes revelam em PM. Para além disso, muitas vezes, há um contacto insuficientemente consistente dos falantes com a gramática da norma alvo, de forma que as regras ‘incorrectas’ da sua gramática do Português pudessem ser revistas e reestruturadas. Na verdade, é muito reduzido o número de falantes (nativos ou não) que dominam plenamente essa norma, o que acarreta implicações importantes para aqueles que devem aprender esta língua. Daqui advém que “A consequência natural desta falta de contacto com a norma alvo é que muitos dos erros cometidos no processo de aquisição de L2 não chegam a ser corrigidos, nem mesmo pelos próprios professores, supostamente encarregados de transmitir essa norma” (Gonçalves, 2013).

Será esta diminuta correção que poderá ajudar a explicar uma certa estabilização das características apontadas ao longo deste texto.

Referências bibliográficas

- Bacelar do Nascimento, M. F., Bettencourt, J., Veloso, R., Antunes, S., Barreto, F. & Amaro, R. (2005). The portuguese *corpus*. In Emanuela Cresti & Massimo Moneglia (eds.), *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages* (pp. 163-207). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. [com DVD]
- Barlow, G. (2000). *MonoConc Pro 2.0*. Athelstan.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finnegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Brill, E. (1993). *A Corpus-based Approach to Language Learning*. Tese de Doutoramento. Institute for Research in Cognitive Science Technical, University of Pennsylvania.
- Correia, D. (2003). *Passivas e Pseudo-Passivas em Português Europeu – Produção Provocada e Compreensão*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Duarte, I. (2013). Construções ativas, passivas, incoativas e medias. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.), *Gramática do Português* (pp. 429-458). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, I. & Oliveira, F. (2010). Participios resultativos. Textos Seleccionados, *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 397-408). Porto: APL.
- Embick, D. (2004). On the Structure of Resultative Participles in English. *Linguistic Inquiry*, 35: 3.
- Estrela, A. (2013). *A Aquisição da Estrutura Passiva em Português Europeu*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.
- Gaetone, D. (1998). *Le passif en français*. Paris / Bruxelles: Editions Duculot.
- Gehrke, B. & Sánchez-Marco, C. (2012). The role of by-phrases in adjectival passives. *Workshop on Aspect and Argument Structure of Adjectives and Participles*, University of Greenwich (June 22-23). (disponível em http://parles.upf.edu/llocs/bgehrke/home/WAASAP_cristinaberit.pdf)
- Gonçalves, P. (2013). Afinal o que são erros de Português? Conferência de encerramento das *I Jornadas de Língua Portuguesa – Dinâmicas do Português em Moçambique*. Maputo, 26 de Maio.
- Gonçalves, P. & Justino, V. (2013). *Dicionário de Regências de Verbos do Português de Moçambique (1987-2012)*. http://www.catedraportugues.uem.mz/?__target__=drvpm
- Jaeggli, O. (1986). Passive. *Linguistic Inquiry*, 17, 587-622.
- Mendes, A. (1994). *Análise Sintáctica dos Verbos Psicológicos do Português*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

O género nos nomes em PE e em línguas de contacto de modalidades diferentes: natureza e processos de realização

CELDA MORGADO CHOUPINA

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

0. Considerações introdutórias

Em Português Europeu (PE), o género linguístico é uma categoria obrigatória para a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases. Todos os nomes exibem um valor de género (masc./fem.), quer sejam palavras simples (*mesa; planeta; elefante*) quer sejam palavras complexas (*a galinha; casamento; casebre*); no entanto, poucos são os nomes que permitem o chamado contraste de género e aqueles que parecem admiti-lo não é realizado por flexão, mas por processos morfossintáticos variados (Villalva, 2000; Choupina, 2011; Baptista et al., 2013).

A análise comparada de línguas permite (i) constatar que o género não tem o estatuto de categoria gramatical em todas as línguas do mundo (Corbett, 1991) e (ii) mostrar que a arbitrariedade é tanto mais reduzida quanto os fatores de atribuição do valor de género estão dependentes de critérios semânticos, uma vez que género pode estar estritamente correlacionado com a noção de sexo dos referentes que os nomes designam (categoria biológica dos seres vivos).

Em línguas que possuem a categoria de género como obrigatória, esta assume-se como altamente arbitrária e formal. Segundo Corbett (1991), os valores de género parecem estar ancorados na filiação das línguas, não sendo utilizados necessariamente os termos masculino e feminino. Assim, a família das línguas indo-europeias, na qual se incluem o Português Europeu, o Francês, o Alemão, entre outras, apresenta ora três valores de género (masculino, feminino e neutro) ora, reduzindo essa estrutura, dois (masculino e feminino). No entanto, os valores podem ser muito variados, sendo uns mais semânticos e outros mais

morfológicos e sintáticos: animado vs. não animado; pessoa, animal vs. coisa; racional vs. não racional; humano vs. não humano; macho humano vs. outro; aumentativo vs. diminutivo.

No grupo das línguas em que género e sexo são dois conceitos correlatos, sendo que linguisticamente se marca apenas uma das categorias de sexo, frequentemente o feminino, estão, por exemplo, o Tétum (1) e o Cabo-verdiano de Santiago (2), respetivamente uma língua austronésia ou malaio-polinésia e uma língua crioula de base nitidamente portuguesa¹.

- (1) kuda/kuda *inan* [cavalo/égua] *Tétum*
 (2) mininu (*matxu*)/mininu *fémia* [menino/menina] *Cabo-verdiano de Santiago*

No âmbito das línguas gestuais, como é o caso da Língua Gestual Brasileira (LIBRAS) e da Língua Gestual Portuguesa (LGP), a categoria género linguístico apresenta valores bem distintos dos prototípicos da Língua Portuguesa, apontando para traços que distanciam as categorias de sexo e os valores de género e, conseqüentemente, reduzem a confusão entre género linguístico e sexo dos referentes.

A inexistência de marcação de género linguístico ou, pelo menos, a sua secundarização, a favor da marcação discursiva do sexo dos seres, em algumas das línguas em contacto com o PE pode estar a influenciar a variante do Português falada nas zonas de contacto (Freire, 2010; Albuquerque, 2011) e a aquisição da estrutura gramatical do Português na variante PE, justificando-se, assim, a relevância desta análise descritiva comparativa.

1. O género linguístico em Português Europeu

Em PE, aos nomes são atribuídas duas categorias – o género e o número –, ainda que com estatuto e marcações morfossintáticas diferentes: o número é de marcação opcional mas sistemático e flexional, enquanto o género é obrigatório mas arbitrário e não flexional.

Tendo como referência as noções advindas da teoria chomskiana, o género é uma categoria formal, disponível no Léxico de uma língua para ser selecionado por radicais, a partir de determinadas operações sintáticas. A seleção do radical

¹ Alguns dos dados do Cabo-verdiano apresentados neste texto foram já discutidos na comunicação oral *Perspetiva comparativa da categoria género nos nomes: português europeu, tétum e cabo-verdiano*, da autoria de Choupina e Semedo, apresentada à II Conferência “A Língua Portuguesa no sistema mundial, Língua Portuguesa Global – Internacionalização, ciência e inovação”, decorrida nos dias 29 e 30 de outubro de 2013, na Reitoria da Universidade de Lisboa e Faculdade de Letras de Lisboa. Agradeço os contributos dos participantes, nomeadamente dos Cabo-verdianos que comunicaram.

e a associação a traços de género determinam a formação de um item lexical, sendo que a especificação do valor de género é paramétrica, ou seja, depende das propriedades estruturais da gramática particular de uma determinada língua.

Nesta perspetiva teórica, o valor de género poderá ser um traço inerente, se atribuído no Léxico, ou um traço opcional, se atribuído na Sintaxe (Baptista et al., 2013). Apresentam-se, para o PE, em (3) nomes de género intrínseco e em (4) nomes de género sintático².

- (3) masculino: *banco, planeta, homem, coala...*
feminino: *mesa, tribo, criança, cobra...*
- (4) masculino: *modernismo, casamento, mulherão, pato...*
feminino: *comunicação, mesada, galinha, gata ...*

Os nomes de género inerente ou intrínseco são de género único, não permitindo a alteração do seu valor. Os nomes de género sintático podem ser de dois tipos: (i) bases complexas, ou seja, nomes construídos na Sintaxe cujo género é único e não admite variação, como *modernismo* e *comunicação*; (ii) bases simples, cujo radical não estava especificado no Léxico quanto ao género e na Sintaxe admitem um dos dois valores disponíveis na língua, como *pato, galinha* e *gata*.

Na Sintaxe, vários são os processos morfossintáticos que permitem a especificação do valor de género dos nomes e, por vezes, a construção da falsa ideia de alternância ou contraste de género: (i) a marcação da classe temática, linearizada à superfície pelo índice temático (-o, -a, -e e Ø/atemático), como em *pato* e *gata*; (ii) a alternância fonológica, em *avó* e *avó*, *irmão* e *irmã*; (iii) a derivação, em exemplos como *galo* e *galinha*, *cão* e *cadela*; (iv) os processos sintáticos, *o arguente* e *a arguente*, *o cliente* e *a cliente*. Estes processos são fonológicos, morfológicos e sintáticos, mas não são, em caso algum, flexionais, contrariamente ao mencionado nos documentos oficiais que enformam o ensino do Português nos anos escolares dos Ciclos do Ensino Básico (Programas de Português de 2009 e Metas Curriculares de 2012).

Dos processos de especificação do valor de género nos nomes ficam, naturalmente, excluídos os conhecidos como composição (*cobra macho* e *cobra fêmea*) e heteronímia de radicais (*homem* e *mulher*), por apenas contrastarem o sexo dos referentes nomeados por esses nomes, como tem vindo a ser reiteradamente

² No quadro teórico da Morfologia Distribuída, as raízes (ou radicais) são acategoriais e, portanto, desprovidos de qualquer marca categorial. Nesta perspetiva, todas as raízes que venham a fundir-se com morfemas categorizadores definem o valor de género já na sintaxe (na parte lexical ou funcional). Neste texto, não abordaremos a problemática da atribuição de género aos nomes e os quadros teóricos disponíveis para a descrever.

explanado e defendido na literatura especializada (Villalva, 2003; Choupina, 2011; Baptista et al., 2013).

Em síntese, o género, em PE, é uma categoria gramatical, obrigatória em todos os nomes da língua, essencialmente de natureza morfossintática, e independente da categoria biológica que determina o sexo dos seres vivos.

2. A categoria sexo e sua marcação linguística em Tétum e Cabo-verdiano de Santiago

O Tétum é uma língua de matriz distinta do PE, ainda que sejam visíveis influências lexicais da segunda língua na primeira, fruto do contacto entre as duas línguas (como, por exemplo, no léxico: *kasaku* para *casaco*, *kareta* para *carreta*, *sapatu* para *sapato*, *kamiza* para *camisa*, *xave* para *chave*...). O Cabo-verdiano de Santiago é um crioulo de base indo-europeia (transferência visível também no léxico: *pôrku* para *porco*, *pretu* para *preto*, *kaza* para *casa*...), sendo um dialeto pertencente ao grupo dos crioulos de Sotavento, falado sobretudo na ilha de Santiago e comunidades de emigrantes no estrangeiro.

Ainda que de bases distintas, o Tétum e o Cabo-verdiano de Santiago apresentam, para além da clara transferência lexical, algumas semelhanças estruturais e gramaticais no que às categorias do nome diz respeito. Os nomes, em Tétum, “são invariáveis em género e número” (Costa, 2001, p. 22) e, em Cabo-verdiano, “também não possuem flexão de género” (Lucchesi, 2003, p. 437), a contar pelos estudos disponíveis sobre estas línguas.

Vejam, assim, em particular o que acontece com a categoria género, que, no ponto anterior, foi apresentada, para o PE, como obrigatória e morfossintaticamente relevante para a concordância dos nomes com as restantes palavras dentro do sintagma e da frase. No Tétum e no Cabo-verdiano de Santiago, a noção de género parece estar associada à noção de sexo, havendo marcação linguística apenas quando os nomes designam seres animados, animais ou humanos. Vejam os exemplos que se seguem, que ilustram vários processos linguísticos.

(i) nos nomes de seres inanimados, não há evidências morfológicas ou sintáticas de traço de género, nem no nome nem no adjetivo, quer no Tétum (5), quer no Cabo-verdiano de Santiago (6).

(5) Tétum

- a) Didin **mutin fo'er**. (Choupina, 2011, p.71)
 parede branco sujo
 ‘A parede branca está suja.’

b) Balde **mutin fo'er**.

balde branco sujo

'O balde branco está sujo.' (Choupina, 2011, p. 71)

Como se pode verificar pelos exemplos (5a) e (5b), do Tétum, os nomes referentes a seres inanimados, *didin* (parede) e *balde* (balde), não exigem concordância com os adjetivos *mutin* (branco/branca) e *fo'er* (sujo/suja), o que indicia que não existe o traço de género como traço de concordância no sintagma nominal. Ao nível morfológico, também não há qualquer marca de género linguístico³, o que há de comum aos nomes e adjetivos é a marca de classe temática.

Em (6) apresentam-se exemplos do Cabo-verdiano de Santiago.

(6) Cabo-verdiano de Santiagoa) flor **bunitu** (Cardoso, 2005, p. 6)

flor bonito

'flor bonita'

b) livru **bedju** (Cardoso, 2005, p. 6)

'livro velho'

c) un kaza **feia** (Lucchesi, 2003, p. 437)

um casa feia

'uma casa feia'

Os nomes *flor* (flor) e *livru* (livro) não desenvolvem concordância de género com os adjetivos que integram o mesmo sintagma, *bunitu* (bonito) em (6a) e *bedju* (velho) em (6b), não evidenciando nem mudança de classe temática nem marcas morfológicas. Em (6c) parece haver evidência de concordância entre o nome e o adjetivo (*kaza feia*), uma vez que ambas as palavras pertencem à mesma classe temática (índice temático *-a*), mas tal concordância não é comprovada pela forma do determinante indefinido *un* (um)⁴. Assim, a forma do adjetivo no exemplo (6c) pode resultar de uma importação do PE ou transferência entre línguas.

³ Nos dicionários disponíveis *online* e impressos do Tétum (Tétum-Português), não há qualquer informação de género nos nomes e nos adjetivos, apenas é identificada a classe da palavra: substantivo ou adjetivo.

⁴ Segundo Ana Josefa Cardoso, os artigos, os pronomes e os numerais não têm marcação de género, como os exemplos da autora atestam (Cardoso, 2005, pp. 5-6). Dado que a possível concordância temática (ou de género) não se estende a todo o SN, nomeadamente à periferia esquerda, podemos pensar que não há concordância sintática e a aparente concordância entre o N e o Adj é semântica ou resulta de uma transferência do PE para o Crioulo de Santiago.

(i) *un ómi / un mudjer*

'um homem / uma mulher'

(ii) *kel alunu / kel aluna*

'aquele aluno' / 'aquela aluna'

(iii) *dos rapás / dos rapariga*

(ii) com nomes que referenciam seres animados, há contraste de sexo, sendo que existem, pelo menos dois processos para evidenciar esse contraste: a **composição** e a **heteronímia de radicais**.

Observem-se os exemplos em (7) e (8) com nomes de seres humanos e (13) e (14) com nomes de seres animais, para ilustrar os casos de composição; para os casos de heteronímia vejam-se os exemplos de (15), (16) e (17).

Analisemos, em primeiro lugar, os exemplos (7) e (8), com nomes que nomeiam seres humanos.

(7) Tétum: N + *feto* [fêmea] e N + *manel/feto* [macho/fêmea]

(1) *liurai* / *liurai-feto* (Hull e Eccles, 2005, p. 23)

rei / rei-fêmea

‘rei’ / ‘rainha’

(2) *labarik mane* / *labarik feto*

criança macho / criança fêmea

‘menino’ / ‘menina’

(3) *oan-mane* / *oan-feto*⁵

filho macho / filho fêmea

‘filho’ / ‘filha’

(4) *abó-mane* / *abó-feto*⁶

avô macho / avô fêmea

‘avô’ / ‘avó’

Em Tétum, alguns nomes referem-se concretamente a seres do sexo masculino, como seja *liurai* (rei), expressando-se o sexo feminino por composição, como em (7a), com o acrescento da palavra *feto* (fêmea). *Labarik*, sendo um nome tradicionalmente sobrecomum ou epiceno humano, significa *criança*, não especificando linguisticamente o sexo do referente que designa. Neste caso, é o adjetivo, em posposição, que especifica o sexo, *labarik mane* (menino) para designar uma criança do sexo masculino e *labarik feto* (menina) para identificar uma criança do sexo feminino⁷. A mesma situação ocorre com os nomes *oan*

‘dois rapazes’ / ‘duas raparidas’

(iv) *nba fidju (matxu)* / *nba fidja (fidju fêmia)*

minha filho (macho) / minha filha (filho fêmea)

‘meu filho’ / ‘minha filha’

⁵ *Dicionário on line Tetun-Português / Tétum-Português*, disponível <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/tetum%20port.pdf>

⁶ Idem.

⁷ Em PE, *criança* é um nome considerado, pela tradição gramatical, sobrecomum, do género feminino e que não especifica linguisticamente o sexo do referente que designa. Porém, não dispõe o PE do processo de

(7c) e *abó* (7d), sendo que, não especificando o sexo dos referentes, é necessário afixar *macho* ou *fêmea* para transmitir a informação de sexo.

Em Cabo-verdiano de Santiago, a composição é igualmente um processo utilizado para especificar o sexo do referente humano. Vejam-se os exemplos em (8).

- (8) Cabo-verdiano de Santiago: N + *matxu* ou *machu/fémia* [macho/fêmea]
- a) *mininu matxu* / *mininu fémia* (Cardoso, 2005, p. 6)
 menino macho / menino fêmea
 ‘menino’ / ‘menina’
- b) *irmõ/irmã, irmõ machu/irmõ fémia* (Lucchesi, 2003, p. 437)
 irmão/irmã, irmão macho/irmão fêmea
 ‘irmão’/‘irmã’
- c) *fiju/fija, fiju machu/fiju fémia* (Lucchesi, 2003, p. 437)
 filho/filha, filho macho/filho fêmea
 ‘filho’/‘filha’

A influência do PE no Cabo-verdiano é evidente na coabitação de duas formas para designar *irmão/irmã* e *filho/filha*, como se constata nos exemplos (8b e c) de Lucchesi (2003). Coabitam, assim, as formas com alternância fonológica (em *irmõ/irmã*) e alternâncias fonológica e de índice temático (*fiju/fija*), típicas do PE, com as formas compostas com *machu* e *fémia*, mais características do Cabo-verdiano (e do Tétum).

O contraste de sexo realizado por contraste de índice temático, como resultado de uma possível transferência das marcas de classe do PE, é evidente também nos exemplos com nomes de seres humanos e animais, (9) e (10), para o Tétum e o Cabo-verdiano, respetivamente.

- (9) Tétum
- a) *kantór* / *kantora*
 ‘cantor’ / ‘cantora’
- b) *tiu/tia*
 ‘tio’ / ‘tia’
- c) *sobriñu/ sobriña*
 ‘sobrinho’ / ‘sobrinha’

(10) Cabo-verdiano de Santiago

composição para expressar o sexo, neste caso. A composição, como referido no ponto 1. é apenas utilizada com nomes que designam animais, os chamados epicenos animais, como em *cobra macho/fêmea* e *elefante macho/fêmea*, por exemplo.

- a) *prufesor* (*prusor*)/ *prufesora* (*prusora*)
'professor'/'professora'
- b) *tiu*/*tia*
'tio'/'tia'
- c) *pôrku*/*pórka*
'porco'/'porca'

Uma evidência a favor do entendimento da alternância de índice temático como resultado da transferência pelo contacto com o Português pode encontrar-se também em adjetivos que caracterizam referentes animados, como em *noba* (nova) (11a), *fêiu/fêia* (feio/faia) (11b), *prêtu/préta* (preto/preta) (11c)⁸.

(11) Cabo-verdiano de Santiago: adjetivo com marca fonológica de classe temática

- a) *bu may* e **noba** (Lucchesi, 2003, p. 437)
sua mãe é nova
'A sua mãe é nova'
- b) *ômi fêiu* / *mudjêr fêia* (Cardoso, 2005, p. 6)
'homem feio' / 'mulher feia'
- c) *bódi prêtu* / *kábra préta* (Cardoso, 2005, p. 6)
'bode preto' / 'cabra preta'

Neste crioulo, os adjetivos, que vêm normalmente depois do nome, parecem desencadear concordância quando os nomes referem seres animados (humanos e animais), o que evidencia que a concordância realizada é semântica e não sintática. Os exemplos (12) atestam a não concordância entre adjetivo e nome, quando este se refere a seres inanimados.

(12) Cabo-verdiano de Santiago:

⁸ No entanto, neste crioulo, mesmo com nomes que referenciam seres animados a concordância não é obrigatória, o que nos parece ser mais uma prova de que a língua dispõe de concordância semântica (de sexo) e não de concordância morfossintática (de género). Como afirma Ana Josefa Cardoso, "é também correto dizer-se "*mudjer alu*", uma vez que a mulher sendo contextualmente do sexo feminino, prescinde de outros atributos para marcar o género." (Cardoso, 2005, p. 6). Da mesma opinião partilha Ana Maria Freire, quando refere que, no Crioulo de Cabo Verde, "a oposição de género masculino/feminino não se aplica com muita frequência. A flexão de género só se aplica a seres humanos e a alguns animais. Mesmo nesses casos, não é obrigatório; "alunu" tanto pode referir-se a um aluno como a uma aluna, "meninu" tanto pode referir-se a um menino como a uma menina, "professor" tanto pode referir-se a um professor como a uma professora" (Freire, 2010, p.23). Como ficou claro no ponto 1. deste artigo, a confusão entre os termos género e sexo é generalizada e o termo flexão é aplicado incorretamente. Podemos concluir das palavras destas duas autoras que o Cabo-verdiano não possui a categoria linguística género e apenas marca ocasionalmente o sexo do referente, nunca se realizando por flexão, mas por diversos processos linguísticos.

- a) Saia **prétu** é di Lina. (Cardoso, 2005, p. 7)
 saia preta é da Lina
 ‘A saia preta é da Lina’
- b) Kazaku **branku** é diméu. (Cardoso, 2005, p. 7)
 casaco branco é meu
 ‘O casaco branco é meu’

Esta conclusão parece também ser a apresentada por Cardoso (2005), quando diz que as palavras que se referem a seres não animados ou a vegetais “são neutras quanto ao género e a sua terminação tem a ver com a forma portuguesa de que derivam” (Cardoso, 2005, p. 6).

O contraste de sexo realizado por composição é também frequente com nomes de animais, como em (13) e (14), respetivamente para o Tétum e o Cabo-verdiano.

- (13) Tétum: N + inan [fêmea] e N + aman/inan [macho/fêmea]
- a) kuda / kuda inan (Costa, 2001, p. 23)
 cavalo / cavalo fêmea
 ‘cavalo’/‘égua’
- b) busa aman / busa inan (Choupina, 2011, p.72)
 gato macho / gato fêmea
 ‘gato’/ ‘gata’
- c) bibi aman / bibi inan (Choupina, 2011, p. 72)
 cabra macho / cabra fêmea
 ‘bode’/ ‘cabra’
- d) manu-aman /manu-inan (Choupina e Semedo, 2013)
 galo macho / galo fêmea
 ‘galo’/ ‘galinha’
- (14) Cabo-verdiano de Santiago: N + matxu/fémia [macho/fêmea]
- a) katchor (matxu) branku / katchor fémia branku (Freire, 2010, p. 24)
 cão macho branco / cão fêmea branco
 ‘cão branco’/ ‘cadela branca’
- b) gatu mátxu / gatu fémia
 gato macho / gato fêmea
 ‘gato’/ ‘gata’

Nas línguas em análise, o contraste de sexo pode também ser realizado por **heteronímia de radicais**, quer com referentes humanos, (15) e (16), quer com referentes animais, (17).

- (15) Tétum

- a) aman/inan
‘pai’ ou ‘macho’/ ‘mãe’ ou ‘fêmea’
 - b) mane/feto
‘homem’/ ‘mulher’
 - c) klosan/fetorá
‘o jovem’/ ‘a jovem’
- (16) Cabo-verdiano de Santiago
- a) omi/mudjer
‘homem’/ ‘mulher’
 - b) matxu/fêmia
‘macho’/ ‘fêmea’
- (17) Cabo-verdiano de Santiago
- a) bódi prêtu / kábra préta (Cardoso, 2005, p. 5)
‘bode preto’/‘cabra preta’
 - b) boi / báka
‘boi’/‘vaca’

Para finalizar a descrição dos processos disponíveis para expressar o sexo dos referentes, apresentamos os exemplos de (18), para o Tétum, que revelam que a informação de sexo pode ser dada por adjetivos, típicos do masculino ou do feminino.

- (18) Tétum: adjetivos típicos do M /F⁹
- a) Liurai **katuas**
‘rei velho’
 - b) Liurai (feto) **ferik**
rei (fêmea) velha
‘rainha velha’

O adjetivo *katuas* (18a) utiliza-se com nomes referentes a seres do sexo masculino e *ferik* (18b) usa-se para qualificar seres do sexo feminino, sendo que neste último caso é opcional o uso do termo *feto* (fêmea) para especificar que *liurai*, nesse contexto linguístico, significa *rainha*, uma vez que o adjetivo já desempenha o papel de especificador de sexo feminino.

Em conclusão, no Tétum e no Cabo-verdiano de Santiago, não existe a categoria gênero linguístico, como marca ou traço de concordância obrigatória entre todos os nomes e as restantes palavras nos sintagmas nominais e nas

⁹ Os exemplos foram gentilmente cedidos por Luís Costa.

frases, sendo apenas expresso linguisticamente o sexo dos referentes animais, e em certas circunstâncias discursivas. Esta conclusão promove uma diferença estrutural e funcional entre a gramática do PE e a gramática destas línguas que com ela contactam, o que leva à ocorrência de interferências mútuas, como temos vindo a notar. As interferências não se dão apenas do PE para o Tétum e o Cabo-verdiano, são também no sentido inverso, como atestam os exemplos de produções de falantes nativos apresentados em (19) e (20).

(19) **Português falado em Timor-Leste:**

- a) **Novos** autoridades Timor-Leste identifica língua portuguesa é língua oficial. (Albuquerque, 2012, p. 4)
- b) **Muito** pessoas que não pode fala português. (Albuquerque, 2012, p. 4)
- c) A língua portuguesa em Timor-Leste **ligado** com a CPLP para-dar informações sobre **as** acontecimentos, as actividades... (Albuquerque, 2012, p. 4)
- d) O país que ocupa Timor-Leste é o país **japonesa** mas a língua **portugues** sempre usar para comunicar com o outro países. (Albuquerque, 2010, p. 42)

As produções linguísticas transcritas em (19) evidenciam erros gramaticais a vários níveis. Focando-nos apenas nos erros de concordância de género¹⁰, podemos apontar a falta de concordância entre o nome e o adjetivo (19a e 19d), entre o quantificador e o nome (19b), entre o artigo e o nome (19c) e o participípio (19c).

(20) **Português falado em Santiago:**

- a) Achou a mandioca tão **gostoso** (Cardoso, 2005, p. 14)
- b) [...] as filhas nem sequer foram **registados** [...] (Freire, 2010, p. 25)
- c) A minha mãe tem três filho **macho** e duas filha **fêmea** (Freire, 2010, p. 25)
- d) O debate foi **boa**. (informante AUCV, Coelho et al., 2009)
- e) Comprei **um** blusa. (Freire, 2010, p. 32)
- f) Viviam **um** situação um pouco estranha. (informante AUCV, Coelho et al., 2009)
- g) ... **nos** tempestades do mar... (Moniz, 2007)

Em (20) são visíveis as interferências do Crioulo em produções linguísticas de falantes de Português em Cabo Verde. Em realce apenas dos casos de falta de

¹⁰ Os negritos nos exemplos são nossos.

concordância de género linguístico nestes exemplos, encontramos as seguintes situações incorretas em PE:

- (i) em (20a), o adjetivo *gostoso* não está a concordar com o nome *mandioca*;
- (ii) em (20b), uma frase passiva, o particípio passado *registados* não concorda com o sujeito *as filhas*;
- (iii) em (20c), importa-se o processo de composição com *macho* e *fêmea*, típico da expressão de sexo dos referentes animados humanos e animais no Cabo-verdiano, para a expressão do sexo dos seres humanos em PE;
- (iv) em (20d), o predicativo do sujeito *boa* não concorda com o sujeito *o debate*;
- (v) em (20e, 20f e 20g), o artigo não está a concordar com o nome respetivo, sendo uma clara interferência das características estruturais da gramática do Cabo-verdiano no PE, uma vez que os artigos no crioulo são invariáveis.

Apresentamos ainda, abaixo, um exemplo de uma composição de um aluno de 8.º ano de escolaridade, do Liceu Amílcar Cabral (Santa Catarina de Santiago), que evidencia, mais uma vez, a interferência do Crioulo, sua Língua Materna, na expressão em Português, neste caso expressão escrita¹¹.

Dia de Santa Catarina

No dia de Santa Catarina, depois da missa, **dois menina brigam** e depois uma alanhou a outra com **lâmina** no rosto e a **outra deu ela com pedra na cabeça**, ela foi **preso**. Elas brigaram porque aquela menina é **rapariga** do seu pai. (TEXTO n.º 11, Freire, 2010, p. 101)

3. As categorias de sexo e os valores de género em Língua Gestual Portuguesa

As línguas gestuais são línguas de produção mano-motora, o que quer dizer que as unidades mínimas (os queremas) e as formas de combinação são produzidas no espaço à frente do falante /gestuante, com toque ou não no seu corpo, sendo as mãos e os braços os órgãos mais móveis do aparelho articulatório gestual¹². As unidades mínimas segmentais da Língua Gestual Portuguesa (LGP),

¹¹ Os negritos na composição do aluno são da autora.

¹² No âmbito do aparelho articulatório, as mãos (e os braços) nas línguas gestuais podem comparar-se com a língua nas línguas orais, como sendo os órgão mais móveis e que intervêm na produção de quase todas

denominadas queremas, podem agrupar-se em cinco grupos: Configurações da Mão (unidades do Alfabeto Manual Português, do Alfabeto Manual Grego, da numeração, de instrumentos e de partes de animais), Movimentos, Orientações da Mão, Pontos de Articulação e Componentes não Manuais¹³.

No subponto seguinte analisamos brevemente a classe do nome, no sentido de perceber o funcionamento da categoria género linguístico e da categoria biológica sexo.

3.1. Categorias biológica sexo e sua marcação linguística

Na LGP, os nomes (quer referentes a seres animados, quer inanimados) não possuem qualquer marca de género linguístico, masculino ou feminino. A confusão entre as noções de género linguístico e sexo são generalizadas entre os gramáticos e estudiosos das línguas, como é evidente também em Amaral et al. (1994), quando afirmam que, na LGP, “só quando é necessário explicitar o sexo dos seres animados é que o género aparece marcado” (Amaral et al., 1994, p. 83). Nesta circunstância, não é o género que aparece marcado, uma vez que a língua não tem esta categoria, mas é uma expressão linguística do sexo dos referentes.

Ora vejamos como o nome se relaciona com o adjetivo dentro do sintagma nominal. Em sintagmas constituídos por nome e adjetivo, não há alteração na gestualização dos adjetivos quando combinados com diferentes nomes, como se ilustra em (21) com nomes de seres inanimados e em (22) com nomes de seres animados.

(21) a) CADEIRA AMARELO

‘cadeira amarela’

b) LÁPIS AMARELO

‘lápiz amarelo’

(22) a) MENINO ALTO

‘menino alto’

b) MENINA ALTO

‘menina alta’

O gesto AMARELO, nos dois exemplos de (21), realiza-se da mesma forma¹⁴ - configuração da mão (CM) em “P”, movimento (M) semicircular repetido, orientação (O) para o emissor e ponto de articulação (P) em espaço neutro, frente ao externo do gestuante - não havendo qualquer concordância com o

as unidades mínimas segmentáveis: os queremas em línguas gestuais e os sons (fones) em línguas orais.

¹³ Cf. Amaral et al. (1994).

¹⁴ Cf. Dicionário das línguas gestuais *on line* – *Spread the Sign* – em <http://www.spreadthesign.com/pt/>.

nome com o qual se combina. Estes exemplos evidenciam a inexistência de um traço de género no nome, contrariamente ao que ocorre no PE.

O gesto ALTO apresenta a mesma forma querológica¹⁵ para ambos os exemplos de (22) - CM em lambda, M retilíneo ascendente simples, O contralateral e P espaço neutro do lado da mão dominante - sendo que não há concordância de género sintático com o nome. O sexo do referente é expresso pelo próprio nome, uma vez que MENINO e MENINA apresentam diferenças na primeira parte do gesto: ao gesto JOVEM prefixa-se a palavra HOMEM (=MENINO) ou prefixa-se a palavra MULHER (=MENINA). A alteração que pode ocorrer no adjetivo ALTO não se relaciona com as diferenças de sexo do referente que predica, mas com os tipos de nomes - se combinado com um nome de referente inanimado, como MESA, o adjetivo apresentará um gesto totalmente diferente nos cinco parâmetros querológicos, por exemplo.

Nos casos em que é necessário indicar o sexo dos seres animados e se o gesto do nome não for exclusivo de um dos sexos, o sexo expressa-se, normalmente, por **composição**, prefixando ou sufixando os gestos de MASCULINO e de FEMININO aos nomes de animais (23) e os gestos de HOMEM e MULHER aos nomes de seres humanos (24).

(23) GATO/ FÊMEA GATO (Amaral et al., 1994, p. 86-87)
'gato' / 'gata'

(24) HOMEM IGUAL / MULHER IGUAL (Amaral et al., 1994, p. 84-85)
'irmão' / 'irmã'

Outro dos processos disponíveis para expressar o sexo dos seres, à semelhança do que acontece nas línguas orais antes analisadas, é a **heteronímia de radicais**, como os exemplos em (25) e (26) ilustram.

- (25) a) BOI CM:Y; P:TEdireita; M: semicircular, horizontal simples; O: contralateral; CNM: Ø
VACA CM: lambda; P:T1; M: local 2x; O: recetor; CNM: Ø
b) CARNEIRO CM: gancho duplo; P:T2; M:diagonal, espiral, simples; O: contralateral; CNM: Ø
OVELHA CM: gancho duplo redobro; P:TE; M: espiral horizontal simples; O: contralateral;
CNM:Ø
- (26) a) HOMEM CM: boco de pato; P:BO2; M: local repetido 2x; O: contralateral; CNM: boca em O
MULHER CM: 6; P: BO2; M: retilíneo de superfície simples; O: contralateral; CNM: boca cerrada
b) PAI CM: bico de pato; P: BO2; M: local simples; O: contralateral; CNM: Ø
MÃE CM: mão aberta>G; P: baixo QU1; O: baixo; CNM: Ø

¹⁵ A forma querológica inclui a realização articulatória dos cinco parâmetros formacionais das línguas gestuais.

As descrições fonológicas ou querológicas que acompanham cada gesto provam que os gestos apresentam diferenças em um ou mais traços, o que mostra que os nomes têm gestos diferentes.

Também a **derivação** permite criar palavras em LGP, alterando pelo menos um dos cinco parâmetros formacionais, como é o caso dos gestos de GALO e GALINHA (27), extraídos de Amaral et al. (1994, p. 88), que apenas se distinguem no parâmetro Ponto de Articulação da segunda parte do gesto (na primeira parte são exatamente iguais).

- (27) **GALO** Ponto da segunda sílaba: CC (cimo da cabeça)
GALINHA Ponto da segunda sílaba: T1 (centro da testa)

Em conclusão, a LGP é mais um exemplo de uma língua em contacto com o PE que apenas dispõe da expressão do sexo dos referentes animados, não tendo o género linguístico no nome como um traço de concordância dentro das palavras do sintagma nominal. Os processos linguísticos utilizados para indicar o sexo são os mesmos que no Tétum e o Cabo-verdiano de Santiago, a composição e a heteronímia de radicais. Apresenta ainda a derivação como processo disponível, à semelhança do que acontece no PE, em *galo/galinha, conde/condessa*, por exemplo.

Estas características da LGP interferem na aprendizagem do PE, refletindo-se na escrita de indivíduos surdos, onde se encontram recorrentemente ausências de concordância de género, como os exemplos de (28) mostram.

- (28) a) As folhas estão **estragados**. (aluno de 9 anos)
 b) **O** árvore cai as folhas. (aluno de 9 anos)
 c) Na aldeia eu sempre brinco o Rubén, o Augusto, o Ricardo, o João, o Diogo e meu irmão foi anda bicicleta corrida terra está bicicletas **sujo** terra porque antes chuva pôr terra tem **sujo** faz igual bicicleta **sujo**. (aluno de 9 anos)

Os erros de falta de concordância de género (cf. negritos) ocorrem exatamente nos mesmos contextos em que se verificaram nos aprendentes de Português por indivíduos timorenses e cabo-verdianos - ausência de concordância entre: o predicativo e o sujeito (28a); o artigo e o nome (28b); o nome e o adjetivo (28c)¹⁶.

¹⁶ Refira-se que a LGP não dispõe de artigos e verbos copulativos na sua gramática, características estruturais que interferem na aprendizagem do PE, modalidade escrita, por aprendentes surdos.

3.2. Valores de género em LGP e suas implicações na concordância

Como ficou demonstrado no subponto anterior, o nome, em LGP, não possui género – género linguístico como uma propriedade idiossincrática que possa desencadear a concordância no sintagma nominal entre todas as palavras que o constituem – contrariamente ao afirmado em Amaral et al. (1994). No entanto, há uma concordância entre o sujeito e o predicado em determinadas construções que se assemelha a uma concordância de género encontrada também em algumas línguas orais analisadas por Corbett (1991).

Ferreira Brito (1994) e Felipe (2002) consideraram, para a LIBRAS (língua gestual urbana brasileira), que uma concordância especial era realizada por classificadores¹⁷ quando os nomes eram acompanhados por certos verbos, parecendo obedecer a traços nominais de PESSOA, ANIMAL e COISA.

Na LGP, tal como acontece na LIBRAS, os valores de género apontam para traços como PESSOA, ANIMAL e COISA, os quais motivam a variação verbal, desencadeando concordância entre o Sujeito e o Predicado, como se pode comprovar pelos exemplos com os verbos COMER, (29) e (30), e ANDAR (31) a (33).

(29) MENINO_{peessoa} COMER_{CL: peessoa} (P: BO1)
'O menino come.'

(30) CÃO_{animal} COMER_{CL: animal} (P: Espaço Neutro)
'O cão come.'
_____ CNM:RR

(31) POSS-1pl PAI_{peessoa} [ANDAR-CL: peessoa RÁPIDO]
'O meu pai anda rápido.'
_____ CNM:RR

(32) ELEFANTE_{animal} [ANDAR-CL: animal RÁPIDO]
'O elefante anda rápido.'
_____ CNM:RR

(33) POSS-2s CARRO_{coisa_veículo} [ANDAR-CL: veículo RÁPIDO]
'O teu carro anda rápido.'

¹⁷ Os classificadores são um recurso linguístico utilizado pelas línguas gestuais para fazer a representação visual de objetos e ações de forma quase transparente, embora apresentem características de arbitrariedade. Segundo Ferreira-Brito (1995), os classificadores são marcadores de concordância de género para pessoa, animais ou coisas. Assim, os classificadores “são muito importantes, pois ajudam construir sua estrutura sintática, através de recursos corporais que possibilitam relações gramaticais altamente abstratas” (Ferreira-Brito, 1995, p. 54).

A forma dos gestos COMER em (29) e (30) é diferente, sendo que o verbo em (29) é ancorado no corpo do gestuante (Ponto: Boca BO1) e em (30) é realizado em espaço neutro (Ponto: Espaço Neutro), concordando com os classificadores de PESSOA e ANIMAL, respetivamente. O verbo ANDAR concorda igualmente com o sujeito sintático da frase, sendo que a Configuração da mão (CM) adquire a forma do classificador respetivo (CL), PESSOA, ANIMAL e COISA.

Pela breve apresentação dos traços que selecionam um classificador adequado à situação descrita pelos verbos COMER e ANDAR, podemos propor que a LGP, tal como defendido para a LIBRAS, apresenta três valores de género (PESSOA, ANIMAL e COISA), importantes para a concordância Sujeito – Predicado.

4. Reflexões finais

A Linguística Descritiva e a Linguística Comparativa são fundamentais para a sistematização das semelhanças e das diferenças entre as línguas, que devem ser implicadas no ensino e aprendizagem das línguas.

Como ficou evidente, as interferências entre línguas em contacto é constante (Cardoso, 2005) e deve ser tidas em conta quando se analisam as produções (orais ou escritas) de falantes que não têm o PE como Língua Materna.

Uma das conclusões que podemos retirar dos dados analisados prende-se com os processos linguísticos utilizados na expressão do sexo dos referentes animados – a composição e a heteronímia de radicais. Das quatro línguas analisadas – o Português Europeu, o Tétum, o Cabo-verdiano e a Língua Gestual Portuguesa –, apenas o Português Europeu tem o género linguístico como categoria obrigatória para a concordância de todas as palavras dentro do sintagma nominal. O Tétum, o Cabo-verdiano e a LGP não têm género, apresentam apenas meios linguísticos para expressar, quando necessário discursivamente, o sexo. Nas quatro línguas, a composição e a heteronímia de radicais são dois mecanismos linguísticos que apenas contrastam o sexo dos referentes e não valores de género de um mesmo radical.

Contributos deste tipo de análise contrastiva do PE com as línguas de contacto devem ser aproveitados para as abordagens do género em PL2, as quais devem atender a: (i) parâmetros linguísticos específicos das línguas; (ii) distinção entre a categoria linguística (género) e a marcação linguística de uma categoria biológica (sexo). A ausência da categoria linguística género na L1 dos aprendentes condiciona indiscutivelmente a aquisição da categoria género linguístico e a aquisição da sua concordância no Português Língua Segunda.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, Davi B. (2010). O Ensino De Língua Portuguesa Em Timor Leste: Variedades e Dificuldades. *Interdisciplinar*. Ano 5 (12), 31-47. ISSN 1980-8879.
- Albuquerque, Davi B. (2011). O Português de Timor Leste: contribuição para o estudo de uma variedade emergente. *Pápiá*, 21(1), 65-82.
- Amaral, M. A. et al. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Baptista, A. et al. (2013). Representação e aquisição do género linguístico em PE: Alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos. *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, (Simpósio 5 - Estudos Linguísticos e Literários de Língua Portuguesa na Educação Básica). 216-224. URL: http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/simposio_05.pdf
- Barros, V. de (s/d). *Interferências do crioulo na aprendizagem do português por falantes de crioulo como língua materna*. Centro de Estudos Multiculturais. Disponível em Portal do conhecimento.
- Cardoso, A. J. (2005). *O papel da língua materna na aquisição de uma língua segunda: o caso da Língua Cabo-verdiana (breve abordagem gramatical)*. Centro de Estudos Multiculturais. Disponível em: http://www.multiculturas.com/textos/lingua_caboverdiana_Ana-Josefa.pdf [acedido em set de 2013].
- Choupina, C. e Semedo, A. S. (2013). Perspetiva comparativa da categoria género nos nomes: português europeu, tétum e cabo-verdiano. Comunicação apresentada a *II Conferência “A Língua Portuguesa no sistema mundial, Língua Portuguesa Global – internacionalização, ciência e inovação”*. 29 e 30 de outubro de 2013. Reitoria da Universidade de Lisboa e Faculdade de Letras de Lisboa.
- Choupina, C.M. (2011). Reflexões sobre o género em Português Europeu e em Tétum. *Revista electrónica elingUP*, 1 (3), 64-77. URL: http://cl.up.pt/elingup/vol3n1/article/article_5.pdf.
- Coelho et al. (2009). *Caracterização do Português Falado em Cabo Verde*. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1642/5/Enquadramento.pdf> [acedido em set. de 2013]
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costa, L. (2001). *Guia de Conversação Português-Tétum*. Lisboa: Edições Colibri.
- Felipe, T. (2002). Sistema de flexão verbal na Libras: os classificadores enquanto marcadores de flexão de género. *Anais do Congresso Internacional do INES*. V. 1. Rio de Janeiro.
- Ferreira-Brito, L. (1995). *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Freire, A. M. G. de Pina (2010). *Interferências do Crioulo no Português escrito em Alunos Cabo-verdianos do 1º Ciclo do Ensino Secundário: Implicações no Insucesso Escolar*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Cabo Verde e à Escola Superior de Educação de Lisboa. Edição do autor: Praia – Cabo Verde.
- Lucchesi, D. (2003). A categoria gramatical do género: universais, mudança e criouliização. *Razões e Emoções. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus* (pp.429-450). Vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Moniz, M. (2007). A Interferência do Crioulo na Aprendizagem do Português de Cabo Verde. Centro de Estudos Multiculturais. Disponível em Portal do conhecimento.
- Pereira, D. (1999). Contacto entre línguas. In Revista *Noesis*, 51, Junho a Setembro. Disponível em: <http://www.eae-jdeus.edu.pt/projectos> [acedido em set de 2013].
- Veiga, M. (1996). *O Crioulo de Cabo Verde: Introdução à gramática do Crioulo*. (2ª ed.). Praia: ICL, Instituto Nacional de Cultura.
- Villalva, A. (2000). *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT

Quando *querer* não é desejar: um estudo do valor aspectual do verbo *querer* no português da Amazônia Paraense

EDIENE PENA FERREIRA
JARLISOM DA SILVA GARCIA
LEYDIANE SOUSA LIMA

Universidade Federal do Oeste do Pará

1. Iniciando a conversa

Investigamos, neste trabalho de orientação funcionalista, a abstratização de usos do verbo *querer*, especialmente seu valor aspectual, no português da Amazônia Paraense à luz do processo de gramaticalização, tomando como material de análise o *Corpus* de Textos Oraís do Português Santareno – CTOPS. Esse *corpus*, organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – GELOPA, é constituído por narrativas de experiência pessoal e textos de descrição de local produzidos por falantes da cidade de Santarém, localizada no oeste do Estado do Pará, norte do Brasil.

Como suporte teórico, elegemos o Funcionalismo, corrente linguística que estuda a língua sempre levando em consideração os contextos de uso real. Essa corrente entende que a língua se adapta às necessidades dos falantes em cada contexto de fala. Por isso, leva em conta, em seus estudos, os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, pois o sistema linguístico varia de acordo com a intenção do falante e dos aspectos extralinguísticos, ou seja, somente nos atos comunicativos que se deve estudar a língua. Portanto, mudanças no sistema fazem parte do objeto de estudo do funcionalismo. Destacamos, neste trabalho, o tipo de mudança, conhecido por gramaticalização. A gramaticalização é o processo no qual um elemento muda de categoria, deixa de ser lexical e passa a ser gramatical, ou seja, ele deixa de fazer parte do mundo biossocial e passa a ter função gramatical, ou um elemento já gramatical tornar-se ainda mais

gramatical (Hopper; Traugott, 1993). Esse processo ocorre geralmente com termos que são utilizados com maior frequência, o que causa um desgaste, passando este a ganhar novas funções gramaticais. Neste trabalho, levamos em consideração o verbo volitivo *querer* para observarmos se, o verbo em questão, muda de categoria gramatical.

Hopper (1991) trata dos estágios iniciais do processo da gramaticalização. Ele elenca cinco princípios para que se perceba essa mudança de itens lexicais a gramaticais. No princípio da **estratificação**, é possível observar a coexistência de duas formas com funções diferentes, pois a forma “base” adquire novas funções, mas não perde seu uso anterior. Ambas convivem juntas. Outro princípio é o da **divergência**, que nos faz perceber que uma forma pode se gramaticalizar em um determinado contexto, mas em outro não. O princípio da **especialização** diz que a forma que era opcional, anteriormente, agora se especializa e atua como marca obrigatória. Outro princípio que Hopper cita é o da **persistência**, segundo o qual, apesar da mudança na função da forma, esta permanece com traços originais, ou seja, guarda vestígios da sua forma original no seu novo uso. E por fim, mas não menos importante, temos o princípio da **descategorização**. De acordo com esse princípio, quando um item lexical passa a gramatical, este perde algumas características, no caso de um verbo por exemplo, ele deixa de selecionar argumentos quando passa de pleno a auxiliar.

Levando em conta os princípios de Hopper (1991), é interessante observar que alguns dos estágios de gramaticalização são percebidos nas ocorrências com o verbo volitivo *querer*.

A saber, verbos volitivos são os verbos que expressam *vontade* e *desejo*. Acreditamos que o verbo, em questão, está em processo de gramaticalização, pois observamos a abstração de seus usos em nosso *corpus*. Em outras palavras, esses usos estão passando de concretos para mais abstratos, pois estão perdendo a concretude semântica de sua característica de volição e passando a adquirir um sentido muitas vezes mais abstrato. No que tange o aspecto sintático, eles estão saindo da posição de verbo principal e estão assumindo uma postura de verbo auxiliar. Quando estão na posição de auxiliar adquirem uma característica aspecto e não de volição. Temos como exemplo desse fenômeno de gramaticalização:

Os exemplos (01) e (02) foram retirados de (Martelotta, 2011) e o (03) e (04) são ocorrências extraídas do CTOPS.

(01) Ele está **querendo** ficar gripado.

(02) O tempo está **querendo** mudar.

(03) aí quando... aí teve um tempo que:... o meu tio passou perto da casa da gente e viu a gente... aí ele mostrou/falou que aquele era nosso tio...

não sei o que... tudinho... aí ele perguntou se a gente queria conhecer nossa mãe... tudo... aí tá a gente disse que **queria** conhecer... aí esperemo ela vim na colônia... aí ele foi e levou a gente lá na casa dela...aí conh/ conhecemo o resto dos parentes tudo.. (DM01-EP)

(04) O professor tá **querendo** cair..." (CNS-CE)

2. O QUE DIZER SOBRE NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho se propôs a identificar e analisar ocorrências com o verbo **querer** para observarmos essa possível abstração que vem ocorrendo. Para esta análise, nos utilizamos dos textos de narrativas de experiência pessoal pertencentes ao CTOPS. Narrativas são relatos de fatos ocorridos ou em andamento. Então, nas narrativas de experiência pessoal se pode observar a narração de fatos que ocorreram ou ocorrem na vida dos informantes. Podendo estes relatos ter uma sequência cronológica dos fatos ou não, pois isto é característico da narrativa oral. Este fragmento nos mostra como é esse tipo de texto:

(05) e aí eu não quero mais... eu não quero mais... nem contato com ele... porque... o que ele fez eu passar... tá certo que foi... ele me deu uma coisa boa né?... () a minha filha é um benção... mas... mas aí eu não quero mais contato com ele não... pra ele pra lá... e eu pra cá... se ele quiser falar com ela... e ver ela... isso eu não impeço não... mas... assim... que passe por mim... eu prefiro que não... que não PAssé por mim... (Mm19 – EP)

Nas narrativas utilizadas para essa pesquisa, foram registradas 111 (cento e onze) ocorrências de *querer*. Consideramos, para nossa análise, as seguintes categorias para o primeiro argumento: forma do sujeito, definitude, concretude, *animacy*, volição, humano. Para o segundo argumento: forma do segundo argumento, definitude, concretude, *animacy*, humano e também a natureza dos verbos principais que acompanham *querer* em cada contexto. Além dessas categorias, observamos no verbo *querer* o tempo, modo e pessoa.

Para o cruzamento das categorias citadas acima com a variável dependente, a saber: os traços [+ volitivo] e [- volitivo], nós utilizamos os programas *checktok*, *readtok* e o *make 300* do pacote computacional Varbrul. Este pacote computacional nos possibilita uma visão geral e específica dos dados rodados relacionando-os de maneira que se possa obter uma análise da quantidade de ocorrências encontradas em cada categoria analisada.

Os dados nos mostraram que o verbo *querer* está se gramaticalizando, pois está adquirindo uma nova função, deixando de ocupar o lugar de verbo principal

passando, assim, para posição de verbo auxiliar e expressando valor de aspecto inceptivo, como veremos a diante.

Agora passaremos aos resultados obtidos com o verbo *querer*.

| TEMPO VOLUÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|-----------------------------|---------------|----------------|-------|
| Presente | 50 | 11 | 61 |
| | 82% | 18% | 55% |
| Pretérito Perfeito | 7 | 0 | 7 |
| | 100% | 0% | 6% |
| Pretérito Imperfeito | 32 | 0 | 32 |
| | 100% | 0% | 29% |
| Pretérito mais que perfeito | - | - | - |
| | - | - | - |
| Futuro | 11 | 0 | 11 |
| | 100% | 0% | 10% |
| Futuro do presente | - | - | - |
| | - | - | - |
| Futuro do pretérito | - | - | - |
| | - | - | - |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 01: Tempo verbal

Podemos constatar que, na categoria tempo, das 111 ocorrências encontradas no *corpus*, 61 delas, ou seja, 55% das ocorrências estão no tempo presente. Temos, portanto, neste tempo, a predominância de ocorrências tanto com o traço [+volitivo] quanto no [-volitivo]. Todas as ocorrências identificadas com traço [-volitivo], que correspondem a 10% do total adquirido no *corpus*, estão no tempo presente. As demais ocorrências com o traço [+volitivo] estão distribuídas numa escala decrescente nos tempos pretérito imperfeito com 29%, futuro com 10% e pretérito perfeito com 6%.

Acreditamos que esse grande percentual de ocorrências encontradas no tempo presente ocorra por dois motivos: a natureza do texto e a ideia de planejamento

que advém do verbo *querer*. Observemos, respectivamente, dois exemplos retirados do *corpus*:

(06) a outra... a outra meninazinha é filha da do XXX do meu enteado também ele ela é muito danadinha é diferente do outro lá... fala tudo... de lá ela liga pra nós aqui e quer falar com o vovô... ela já chama assim “eu **quero** falar com o vovô” aí ela quer falar comigo... ela fala... pergunta se eu to bem... (Dm09-EP)

(07) eh:: é complicado as vezes é complicado pra pra gente nesse sentido né? porque é o governo que é responsável muitas das vezes pelo:: e agora parece que eles **querem** até... legalizar os terreno pra vender... aí que vai acabar com tudo mesmo...(LM05_EP)

Na ocorrência (06) fica evidente a natureza do texto, pois temos uma narração de uma experiência pessoal, ou seja, o informante relata algo que lhe ocorreu, mas o próprio ato da narração revive a lembrança do ocorrido como se fosse algo que está no presente. Como explicam Fiorin e Platão (2007), muitas vezes esses tipos de texto não possuem uma sequência linear dos fatos, mas os fatos ficam organizados de maneira a manter uma relação de anterioridade e posterioridade dos acontecimentos. Por isso, o informante utiliza-se do verbo *querer* no tempo presente, pois é uma lembrança que parece ser retomada novamente.

Na ocorrência (07), temos uma acepção que é citada por Borba (2002), acepção de pretender, pois o contexto nos permite reconhecer a acepção do verbo *querer* ligada a ideia de algo planejado, ou seja, previsto para ser realizado em um momento indeterminado do futuro.

É interessante observar que o tempo pretérito imperfeito obteve um grande número de ocorrências também:

(08) o::/o papai também não **queria** levar a gente pra:: pra minha mãe... aí muitas vezes a gente passava perto da casa... (DM01-EP)

Segundo Borba (2002), dependendo da estrutura da sentença, o verbo *querer* apresenta sentidos diferentes. De acordo com o autor, quando o verbo *querer* apresentar a estrutura: [+ compl: 2 + nome humano ou abstrato] ou [verbo querer + oração infinitiva], seu sentido é de *pretender* ou *ter intenção de*. Atribuímos ao tempo imperfeito a mesma ideia de pretensão, pois era algo que foi planejado, mas que devido a fatores externos não pôde ser realizado ou ainda não foi realizado, mas que pode ser algum dia feito, o que causa assim uma ideia de frustração no informante devido a seu desejo não ter sido alcançado.

| MODO \ VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|----------------|---------------|----------------|-------|
| Indicativo | 84 | 3 | 87 |
| | 97% | 3% | 78% |
| Subjuntivo | 13 | 0 | 13 |
| | 100% | 0% | 12% |
| Imperativo | - | - | - |
| | - | - | - |
| Infinitivo | 2 | 0 | 2 |
| | 100% | 0% | 2% |
| Gerúndio | 1 | 8 | 9 |
| | 11% | 89% | 8% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 02: modo verbal

Com relação ao modo, observamos que 78% das ocorrências estão no indicativo. Levando em consideração que 97% das ocorrências no indicativo apresentam o traço de [+volição]. Seguindo uma escala de quantidade, temos o subjuntivo com 12%, o gerúndio com 8% e o infinitivo com 2%. Foi identificado que o traço [-volitivo] apareceu somente no indicativo e no gerúndio. Algo que nos chamou atenção foi o fato do grande percentual, ou seja, 89% das ocorrências com este traço de [-volitivo] estar no gerúndio.

(08) ... aí ele perguntou se a gente **queria** conhecer nossa mãe... tudo... aí tá a gente disse que queria conhecer... aí esperemo ela vim na colônia... aí ele foi e levou a gente lá na casa dela...aí conh/ conhecemo o resto dos parentes tudo.. (DM01-EP)

(09) ... O gás ta **querendo** deixar a gente na mão amor... (CNS - CE)

A grande ocorrência do traço [+volitivo] no indicativo ressalta o verbo *querer* com a característica desse modo, pois: “O indicativo é o modo *realis*, que qualifica os fatos como verossímeis ou tidos como verossímeis, está associado ao domínio da certeza” (Oliveira, 2003, *apud* Pena–Ferreira, 2007). Demonstrando

assim por parte dos informantes um alto grau de certeza com os fatos relatados independente do tempo em que estejam como vimos no exemplo 06. Pois como Pena- Ferreira (2007) explica, a escolha do falante por este modo revela uma atitude de certeza dos fatos estimados como reais.

Com relação ao grande número de ocorrências no gerúndio com o traço [- volitivo], é interessante observar que esta forma favorece o uso do traço de [-volição], pois expressa aspecto de ação em processo, ou seja, inacabada. Portanto, representa o que Borba (2002) chama de processo inceptivo. No exemplo 07, o sujeito é não humano o que nos faz lembrar as palavras de Martelotta (2011) quando ele trata do fenômeno da mudança no verbo *querer*, pois ele revela que a perífrase com este verbo se restringe aos sujeitos não humanos. Considerando, portanto, a mudança, na qual, o verbo *querer* perde sua característica de volição e adquire a função de auxiliar indicador de aspecto, do aspecto inceptivo. Em outras palavras “aspecto proximativo” como se refere Martelotta (2011), pois ele indica nesse caso que a ação pode começar a qualquer momento.

| PESSOA \ VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|------------------|---------------|----------------|-------|
| 1 ^a | 41 | 2 | 43 |
| | 95% | 5% | 39% |
| 2 ^a | 4 | 0 | 4 |
| | 100% | 0% | 4% |
| 3 ^a | 40 | 9 | 49 |
| | 82% | 18% | 44% |
| 4 ^a | 2 | 0 | 2 |
| | 100% | 0% | 2% |
| 5 ^a | - | - | - |
| | - | - | - |
| 6 ^a | 13 | 0 | 13 |
| | 100% | 0% | 11% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 03: pessoa do verbo

No que tange a pessoa do verbo, o maior índice, ou seja, 44% das ocorrências estão na terceira pessoa do singular sendo estas [+volitiva] e [-volitivas]. Considerando que, 18% desse percentual são ocorrências [-volitivas]. Logo em seguida, temos a primeira pessoa do singular com 39% das ocorrências. É interessante observar que foi obtida quase a mesma quantidade de ocorrências [+volitivas] nessas duas pessoas do singular. Temos, na primeira pessoa, 41 ocorrências e na terceira pessoa 40 ocorrências. Distribuído o restante do percentual na terceira pessoa do plural com 11%, segunda do singular com 4% e a primeira do plural com 2% dos dados identificados no *corpus*. Portanto, com o traço [-volitivo], detectamos 9 ocorrências, ou seja, 82% do total de 11 ocorrências que apresentam esse traço [-volitivo]. Os outros 18%, que expressam esse traço, estão na primeira pessoa do singular.

(10) que eu tanto tinha era vontade de estudar... me formar pra... pro...
eletricista... tinha... quer era tudo que eu **queria** na minha vida... mas
infelizmente eu não consegui fazer isso... (DM02-EP)

(11) ela não gostava muito do papai... essas coisas... aí ela **queria** ir lá pra:: pra
Alter do Chão porque ela queria se largar do marido aqui na cidade...
(DM01-EP)

(12) Vixi amor essa coleira não ta **querendo** mais muito atracar não. (CNS)

O grande número de ocorrências na primeira pessoa do singular com traço [+ volitivo] reforça a ideia de volição contida no verbo *querer*, pois revela o sujeito como controlador da ação, como na ocorrência (10) com o pronome “eu”. Entretanto, esse grande percentual, também, na terceira pessoa do singular se dá devido ao tipo de texto, porque a narração pessoal utiliza-se desta pessoa para fazer referência a algo ou alguém que já estava inserido no contexto narrativo. Neste caso, temos em (11) o pronome “ela” referindo-se a irmã do informante. Com traço [-volitivo] a grande quantidade de ocorrências na terceira pessoa do singular indica que este verbo está perdendo sua característica de escolher o sujeito como o controlador da ação, ou seja, adquirindo um menor desejo e vontade por parte do sujeito que geralmente são seres inanimados. Temos, em (12), esse menor desejo porque a coleira é um objeto inanimado, ou seja, não possui desejo o que exemplifica o que foi dito, pois o controlador da ação não é humano. Levando em consideração que só pode possuir vontade seres animados.

| FORMA DO SUJEITO / VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|----------------------------|---------------|----------------|-------|
| Sintagma nominal | 20 | 8 | 28 |
| | 71% | 29% | 25% |
| Pronome | 65 | 1 | 66 |
| | 98% | 2% | 60% |
| Elíptico | 15 | 2 | 17 |
| | 88% | 12% | 15% |
| Oracional | - | - | - |
| | - | - | - |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 04: forma do sujeito

Quanto à forma do sujeito, temos a maior quantidade de ocorrências na forma de pronomes o que representa 60% do total e o restante divididos em sintagma nominal com 25% e a forma elíptica com 15%. Com o traço [+ volitivo] as ocorrências apresentam maior quantidade na forma de pronomes. Com traço [-volitivo], temos a maior quantidade no sintagma nominal com 08 das 11 ocorrências identificadas com esse traço.

A grande quantidade de ocorrências com a forma do sujeito, como pronome e sintagma nominal, ocorre devido à natureza do texto, que é experiência pessoal. Há um grande número de pronomes com traço [+volitivo] o que nos faz lembrar a estrutura argumental preferida de Du Bois (1985), segundo a qual a estrutura sintática está relacionada ao fluxo informacional. Explica Du Bois (1985) que os sintagmas nominais aparecem como uma informação nova e que esta informação é retomada através de pronomes e elipses no contexto conversacional, mantendo, portanto, os integrantes do discurso informados sobre o que se fala e de quem se fala. Acreditamos que essa seleção da EAP que nos fez encontrar nos *corpus* a grande ocorrência de SN.

| DEFINITUDE VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|-----------------------|---------------|----------------|-------|
| Definido | 91 | 9 | 100 |
| | 91% | 9% | 90% |
| Indefinido | 9 | 2 | 11 |
| | 82% | 18% | 10% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 05: definitude do sujeito

No que diz respeito à definitude do sujeito, observamos que, a definitude representa 90% das ocorrências, sendo estas, tanto [+ volitiva] quanto [- volitiva].

Isso se dá em virtude da característica do verbo volitivo *querer* que atrai um sujeito controlador da ação sendo, portanto, definido.

| CONCRETUDE VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|-----------------------|---------------|----------------|-------|
| Concreto | 98 | 9 | 107 |
| | 92% | 8% | 96% |
| Abstrato | 2 | 2 | 4 |
| | 50% | 50% | 4% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 06: concretude do sujeito

A respeito da concretude do sujeito, constatamos que, independente de ser [+ volitivo] ou [- volitivo], a concretude é de 96% do total de ocorrências. O que reafirma os dados anteriores, pois se temos um sujeito definido é previsível que seja concreto, devido circunstâncias lógicas.

| ANIMACY VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|--------------------|---------------|----------------|-------|
| Animado | 100 | 3 | 103 |
| | 97% | 3% | 93% |
| Não animado | 0 | 8 | 8 |
| | 0% | 100% | 7% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 07: animacidade do sujeito

| HUMANO VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|-------------------|---------------|----------------|-------|
| Humano | 100 | 3 | 103 |
| | 97% | 3% | 93% |
| Não humano | 0 | 8 | 8 |
| | 0% | 100% | 7% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 08: traço humano do sujeito

Quanto à animacidade, observamos que 93% possuem o sujeito como animado, sendo estas, tanto [+ volitivas] quanto [- volitivas]. É interessante notar que das 100 ocorrências que foram identificadas com traço [+ volitivo] todas possuem o sujeito como animado. Por conseguinte, identificamos que das 11 ocorrências que possuem o traço [- volitivo] 08 têm o sujeito como não animado. O mesmo ocorre com a categoria humano que está representado na tabela 08. Assim de maneira lógica também era esperado que o sujeito que é definido e concreto seja animado e humano, pois caracteriza que a vontade e pretensão são advindas principalmente de pessoas.

| TIPO DO VERBO | VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|---------------|---------|---------------|----------------|-------|
| Estado | | 10 | 1 | 11 |
| | | 91% | 9% | 10% |
| Ação | | 8 | 6 | 14 |
| | | 57% | 43% | 12% |
| Processo | | 18 | 3 | 21 |
| | | 86% | 14% | 19% |
| Ação Processo | | 27 | 1 | 28 |
| | | 96% | 4% | 25% |
| Não se aplica | | 37 | 0 | 37 |
| | | 100% | 0% | 34% |
| Total | | 100 | 11 | 111 |
| | | 90% | 10% | |

Tabela 09: natureza do verbo principal

Com relação à natureza do verbo, percebemos que 34% das ocorrências não se aplicam. Logo em seguida com o segundo maior percentual, temos ação processo que corresponde a 25% das ocorrências. Distribuído o restante em processo com 19%, ação com 12% e estado com 10% do total de ocorrências considerando tanto o traço [+ volitivo] quanto o [- volitivo]. O traço [+ volitivo] se apresenta em maior número no item não se aplica com 37 ocorrências. Logo em seguida, ação-processo aparece com 27, processo com 18, estado com 10 e ação com 08 das ocorrências encontradas. O traço [- volitivo] apresenta 06 das 11 ocorrências como verbo de ação.

Segundo Borba (2002), os verbos são de ação quando indicam uma atividade, física ou não, controlada pelo sujeito, por exemplo, “O galo canta”. Com relação ao processo, são atividades que indicam uma disposição mental, sensação, emoção ou transferência de posse de um evento ou sucessão de eventos. Assim, temos “Marina lembra-se com saudade da infância”. O autor considera ação-processo, quando o verbo indica uma mudança de estado levada a efeito por um sujeito. Vejamos: “Ana abriu a porta” Os verbos de estado são aqueles cujo sujeito é apenas um suporte de propriedades e/ou um experimentador delas, por exemplo, “uma estrada margeia o lago”.

A categoria não se aplica foi utilizada nos casos em que o verbo *querer* aparece como verbo pleno na sentença. Como no exemplo abaixo:

- (13) começamos a ficar junto mesmo... () apresentei ela pro meus pais...
meus pais na época não **queriam**... porque eu era NOvo... (Mm3-EP)

| FORMA DO 2.º ARGUMENTO VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|-----------------------------------|---------------|----------------|-------|
| Sintagma nominal | 50 | 2 | 52 |
| | 96% | 4% | 47% |
| Pronome | 12 | 0 | 12 |
| | 100% | 0% | 11% |
| Elíptico | 38 | 0 | 38 |
| | 100% | 0% | 34% |
| Oracional | 0 | 9 | 9 |
| | 0% | 100% | 8% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 10: forma do segundo argumento

A respeito da forma do segundo argumento, percebemos que 47% das ocorrências são sintagmas nominais e o restante está distribuído na forma elíptica com 34%, na forma de pronome 11 % e apenas 8% como oracional. Com o traço [+ volitivo], temos o sintagma nominal com a maior quantidade de ocorrência, ou seja, 50 ocorrências. No entanto, com o traço [- volitivo] temos 09 das 11 ocorrências como forma oracional. Abaixo, trouxemos a ocorrência (14) que representa o sintagma nominal como segundo argumento.

- (14) eu queria::: estar junto da minha MÃE... eu **queria** estar na minha Terra...(Nm31-EP)

Atribuímos esse elevado percentual de SN ao que Du Bois (1985) define como EAP – estrutura argumental preferida – pois essa estrutura traz os SNs como informações novas e as retoma posteriormente através de pronomes e elipses. Acreditamos que haja esse grande percentual devido ao tipo de texto, pois no

texto de narração de experiência pessoal as pessoas trazem muitas informações novas e que precisam ser retomadas para que o ouvinte acompanhe sua narrativa.

| DEFINITUDE VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|-----------------------|---------------|----------------|-------|
| Definido | 88 | 2 | 90 |
| | 98% | 2% | 81% |
| Indefinido | 9 | 0 | 9 |
| | 100% | 0% | 8% |
| Não se aplica | 3 | 9 | 12 |
| | 25% | 75% | 11% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 11: definitude do segundo argumento

Na tabela 11, podemos observar que 81% das ocorrências definem o segundo argumento. Logo em seguida, temos a item não se aplica com 11% e apenas 8% considerando o segundo argumento indefinido. A maioria das ocorrências com traço [+ volitivo] consideram o segundo argumento definido. Diferente do traço [- volitivo] que possui a maior quantidade no item não se aplica.

Essa definição do segundo argumento nos possibilita pensar na ideia de que o verbo *querer* ainda possui sua característica de verbo principal que tem um objeto. O que nos lembra da estrutura S (sujeito) + V (verbo principal) + O (objeto). No caso deste verbo volitivo sua característica é pretender ou desejar um O (objeto) definido quando este possuir traço [+ volitivo].

| CONCRETUDE VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|-----------------------|---------------|----------------|-------|
| Concreto | 61 | 0 | 61 |
| | 100% | 0% | 55% |
| Abstrato | 35 | 2 | 37 |
| | 95% | 9% | 33% |
| Não se aplica | 4 | 9 | 13 |
| | 31% | 69% | 12% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 12: concretude do segundo argumento

Quanto à concretude do segundo argumento, observamos que 55% das ocorrências consideram o segundo argumento como concreto, 33% são abstratos e 12% não se aplicam. Segundo os dados obtidos na nossa análise, grande parte das ocorrências com traço [+ volitivo] são [+ concretas]. Com o traço [- volitivo] a maioria não se aplica. A mesma possibilidade com relação à tabela 11 se aplica à tabela 12, pois quando possui o traço [+ volitivo] o verbo *querer* é seguido por um objeto definido e concreto o que é esperado no uso mais concreto deste verbo. Os diferentes usos de *querer* nos remetem ao princípio de descategorização, pois ainda guarda vestígios de sua função seletiva de verbo principal, Hopper (1991).

| ANIMACY VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|--------------------|---------------|----------------|-------|
| Animado | 31 | 0 | 31 |
| | 100% | 0% | 28% |
| Não animado | 31 | 2 | 33 |
| | 94% | 6% | 30% |
| Não se aplica | 38 | 9 | 47 |
| | 81% | 19% | 42% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 13: Animacy do segundo argumento

| ANIMACY VOLIÇÃO | Mais volitivo | Menos volitivo | Total |
|--------------------|---------------|----------------|-------|
| Humano | 31 | 0 | 31 |
| | 100% | 0% | 28% |
| Não humano | 31 | 2 | 33 |
| | 94% | 6% | 30% |
| Não se aplica | 38 | 9 | 47 |
| | 81% | 19% | 42% |
| Total | 100 | 11 | 111 |
| | 90% | 10% | |

Tabela 14: traço humano do segundo argumento

Com relação às tabelas 13 e 14, obtivemos os mesmos resultados, pois ambas tem 42% das ocorrências no item não se aplica. Seguidas de 30% considerando o traço do segundo argumento como [-animado] e [- humano]. E apenas 28% do total representando o traço animado e humano. Tanto o traço [+ volitivo] quanto o [- volitivo] possuem o maior número de ocorrências no item não se aplica.

Considerando as informações obtidas, podemos dizer que se atribui ao segundo argumento uma definitude e concretude, mas que é [- animada] e [- humana] caracterizando assim a possível estrutura do objeto do verbo *querer* na sentença.

Portanto, das 111 ocorrências identificadas já é possível observar que o verbo *querer* aparece na maioria dos casos como verbo auxiliar, pois segundo Borba (2002), o verbo auxiliar “integra um complexo de valor unitário”. O verbo auxiliar expressa categorias de tempo, modo, aspecto e voz. Como na ocorrência (12) que o *querer* auxilia o verbo no infinitivo indica aspecto inceptivo.

(15) “A chuva ta **querendo** cair parece” (CNS - CE)

3. SEGUINDO ADIANTE

Esses resultados nos auxiliam na compreensão do comportamento do verbo *querer*. Cunha (2010), em seu dicionário etimológico, nos informa que o verbo *querer* expressa volição, ou seja, *desejo e/ou vontade de*. Segundo Borba (2002), o verbo *querer* apresenta acepções diferentes, a saber: intenção, pretensão, pedido de confirmação, indicador de exigência entre outros. Em nosso *corpus* encontramos 7 acepções diferentes e que foram publicadas em forma de resumo em um evento da área.

Além disso, de acordo com os resultados da pesquisa, percebemos a grande frequência da estrutura [verbo *querer* flexionado + verbo no infinito]. Vejamos a seguir: “o::/o papai também não **queria** levar a gente pra:: pra minha mãe... aí muitas vezes a gente passava perto da casa... (DM01-EP). Portanto, constituindo perífrase verbal em que os verbos não podem separar-se, pois possuem o mesmo argumento sujeito. Assim, se fosse possível, essa separação dos verbos, teríamos uma frase agramatical, justamente, porque ambos têm o mesmo argumento sujeito, como em: “O papai também não queria que o papai levar a gente pra...”.

Através dessa pesquisa foi possível perceber que este verbo está se gramaticalizando, pois é possível perceber que ele se enquadra nos princípios de Hopper que mostram os estágios iniciais desse processo. Percebemos nas análises os princípios de divergência, persistência e descategorização, pois o verbo *querer* oscila sua função como verbo principal e auxiliar, guarda vestígios de sua forma original além de perder em determinados contextos sua característica de

selecionar argumentos. Assim podemos observar (16) o verbo *querer* na função de principal e em (17) na função de auxiliar e em (18) o *querer* como auxiliar indicando aspecto inceptivo.

(16) eles **querem** um::: direcionaMENto... e a gente a medida do possível vai... incentivando essas pessoas pra:::... continuarem a caminhada..(Nm31-EP)

(17) eu nunca fui lá confirmar nada... não **quis** criar confusão com ninguém... (Mm32 – EP)

(18) “o gás ta **querendo** deixar a gente na mão amor..” (CNS-CE)

Entendemos que este trabalho é uma pesquisa preliminar do estudo do verbo volitivo *querer*. Esperamos, contudo, que esta pesquisa abra espaço para outras pesquisas dessa natureza, e auxiliem na descrição da língua portuguesa.

Referências bibliográficas

- Borba, Francisco S (2002). *Dicionário de usos do Português*. São Paulo: Ática.
- Cunha, Angélica Furtado da. (2009). Funcionalismo. In Martelotta, Mário Eduardo (org.), *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto.
- Cunha, Antônio Geraldo da. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4ª ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexicon.
- Fiorin, José Luiz, Savioli, Francisco Platão (1992). *Para entender o texto: leitura e redação*. 6ª edição. SP. Editora Ática.
- Hopper, P (1991). On some principles of grammaticization. In Traugott, E & Heine, B., *A approaches to grammaticalization*, v.1 Amsterdam: Benjamins, 17-37.
- Hopper, P.; Traugott, E.C (1993). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Martelotta, Mário Eduardo (2011). *Mudança Linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez.
- Pena-Ferreira, Ediene; & Lima-Gomes, Marcela (Org.) (2010). *Corpus de textos orais do português santareno – Vol 1 – setor 3/zona k*. Santarém – Pará. Editora e Artesanato Gráfico Tiagão.
- Travaglia, Luiz Carlos (2002). *Gramaticalização de verbos – Relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras / UFRJ. Relatório de Pós-Doutorado em Lingüística.

O modelo de descrição no dicionário histórico morfológico: o radical de *alto*

ALINA VILLALVA

Universidade de Lisboa

JOÃO PAULO SILVESTRE

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

ANA GUILHERME

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

O conhecimento do léxico do Português ainda tem muitas lacunas, algumas conhecidas, outras insuspeitas. O conhecimento diacrónico, bem como a natureza e relações morfológicas e morfossemânticas das palavras, são domínios em que a lexicografia portuguesa do século XX não conseguiu acompanhar o trabalho desenvolvido para as línguas cognatas, deixando o português em evidente desvantagem na qualidade da descrição, em comparação com outras línguas modernas, como o francês, o castelhano ou o italiano. Apesar de os dicionários geralmente incluírem nos artigos informações sobre a etimologia e a morfologia, estas secções são apresentadas de uma forma descoordenada, que resulta mais da acumulação de notícias recolhidas em dicionários anteriores, do que de uma reflexão sistemática sobre famílias de palavras que se encontram registadas na totalidade da lista de entradas.

O dicionário de radicais que nos propomos desenvolver é um dicionário especializado, que tem como público-alvo os lexicólogos, os lexicógrafos e também os docentes de língua portuguesa. Pretende constituir um modelo de descrição mais circunstanciado, que documente o percurso morfológico e semântico das palavras, mas também avalie o seu uso no português contemporâneo.

A descrição lexicográfica do radical de *alto* será a base para um artigo-modelo com que procuramos explicitar o método de investigação que adotámos.

A constituição de um corpus lexical a partir de dicionários

O foco de análise da atividade lexicográfica é geralmente colocado no número de entradas de um dicionário e na inclusão de mais palavras, por vezes apresentadas como novas. Todavia, esta visão ilude vários factos, que perturbam a descrição do léxico e também o uso dos dicionários.

O número e a qualidade das entradas de um dicionário devem ser definidos em função do uso a que esse dicionário se destina. Tomemos como referência os dicionários de âmbito geral contemporâneo. O que se espera encontrar nestes instrumentos de trabalho é, regra geral, alguma clarificação sobre a ortografia e os sentidos da palavra e, porque só se procuram palavras que já se conhecem, uma confirmação da sua (in)existência. A existência das palavras depende menos da vontade dos dicionaristas e mais do uso dos falantes. A estratégia de incluir todas as palavras que possam em algum momento ter sido dicionarizadas ou atestadas em alguma fonte textual, sem qualquer indicação sobre as características e frequência do uso, tornam os dicionários de âmbito geral em objetos de outra natureza – mais próximos de uma base de dados do que de uma lista de palavras necessárias para uma determinada função. O seu uso como instrumentos de trabalho fica comprometido, por vezes sem que os utilizadores se deem conta de tal facto.

A inovação lexical é geralmente descrita como um movimento de expansão e enriquecimento expressivo das línguas, mas esta expansão pode ser justificada por necessidades de adequação discursiva transitória. É provável que, a longo prazo, novas formações ou empréstimos não sejam incorporados num fundo lexical estável que continue a ser partilhado e reconhecido pela generalidade dos falantes. E se este facto é facilmente observável na língua contemporânea, devemos considerar que também aconteceu em momentos anteriores da história da língua. Os testemunhos históricos de inovação lexical, desde os dicionários aos textos literários, são tradicionalmente considerados como referências *ab quo* para o uso das palavras, quando, na realidade, podem ser monumentos a uma existência efémera, que tem tanto de original quanto de pouco frequente.

Em suma, os dicionários gerais de língua tendem a acumular informação dos dicionários anteriores, sem avaliar o seu uso ou aceitabilidade. Essa acumulação torna-se ainda mais evidente nos dicionários electrónicos, que, num esforço de condensar a informação, não dão elementos sobre restrições de uso¹.

¹ *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* e *Infopedia* são exemplos de dicionários de orientação acumulativa. O *Priberam* é escasso na marcação explícita de registos e restrições ao uso.

Os dicionários são uma fonte privilegiada de informação morfológica e podem constituir uma base documental para a recolha de um corpus de trabalho. Tomemos como exemplo a pesquisa em torno do radical de *alto*. O dicionário de Cândido de Figueiredo, na edição de 1913, regista 340 palavras em que o segmento gráfico *alt* ocorre em posição inicial ou medial². Aceitando as definições propostas pelo lexicógrafo, apenas 97 estão de alguma forma relacionadas com o radical *alt-*. Entre estas, são excluídos os compostos morfológicos, pois apresentam dois ou mais radicais (por exemplo, *planalto*). Assim, do *corpus* abundante de Cândido de Figueiredo restam apenas 41 palavras relacionadas com o radical *alt-*.

A comparação com os dicionários contemporâneos (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea/DLPC*, *Infopédia* e *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa/Priberam*) traz poucas adições e, sobretudo, revela que poucas palavras têm vindo a ser consideradas fora de uso. Mas o confronto com o *Corpus de Referência do Português Contemporâneo/CRPC* sugere que o estatuto de algumas dessas palavras nos dicionários deve ser objeto de uma marcação específica, pois ou são de ocorrência zero, ou têm uma frequência tão baixa que indiciam a pertença a um registo linguístico delimitável³.

O quadro seguinte assinala as 41 palavras que, a partir da lista de Cândido de Figueiredo, relacionamos com o radical *alt-*, a sua manutenção em dicionários posteriores e os dados de frequência no CRPC.

| Figueiredo 1913 | DLPC 2001 | Infopédia 2014 | Priberam 2014 | CRPC 2014 |
|----------------------|-----------|----------------|---------------|-----------|
| alta _{SUBS} | ✓ | ✓ | ✓ | 6684 |
| altamente | ✓ | ✓ | ✓ | 8211 |
| altanado | ✗ | ✓ | ✓ | 0 |
| altanar | ✗ | ✓ | ✓ | 0 |
| altanar-se | ✗ | ✓ | ✓ | 0 |
| altanaria | ✓ | ✓ | ✓ | 14 |
| altaneiramente | ✗ | ✗ | ✓ | 7 |
| altaneiro | ✓ | ✓ | ✓ | 43 |
| altania | ✗ | ✓ | ✗ | 0 |
| altar | ✓ | ✓ | ✓ | 1417 |
| altareiro | ✗ | ✗ | ✓ | 0 |
| altarista | ✗ | ✗ | ✓ | 0 |
| alteação | ✗ | ✓ | ✓ | 0 |

² O dicionário de Cândido de Figueiredo foi digitalizado para servir de base documental ao projeto Dicionário Aberto e está disponível online com ferramentas de pesquisa (<http://www.dicionario-aberto.net>).

³ O *CRPC* tem cerca de 309 milhões de palavras, maioritariamente de textos posteriores a 1970.

| Figueiredo 1913 | DLPC 2001 | Infopédia 2014 | Priberam 2014 | CRPC 2014 |
|---------------------|-----------|----------------|---------------|-----------|
| alteado | ✓ | ✗ | ✓ | 28 |
| alteador | ✓ | ✓ | ✓ | 1 |
| alteamento | ✓ | ✓ | ✓ | 55 |
| altear | ✓ | ✓ | ✓ | 23 |
| alteável | ✗ | ✓ | ✗ | 0 |
| altenado | ✗ | ✗ | ✗ | 0 |
| altíssimo | ✓ | ✓ | ✓ | 1299 |
| altista | ✓ | ✓ | ✓ | 166 |
| altitude | ✓ | ✓ | ✓ | 2086 |
| altitudinal | ✗ | ✓ | ✗ | 0 |
| altivamente | ✓ | ✗ | ✓ | 53 |
| altivar | ✗ | ✗ | ✗ | 0 |
| altivez | ✓ | ✓ | ✓ | 180 |
| altiveza | ✗ | ✗ | ✗ | 0 |
| altividade | ✗ | ✗ | ✗ | 0 |
| altivo | ✓ | ✓ | ✓ | 174 |
| alto _{ADJ} | ✓ | ✓ | ✓ | 50604 |
| altor | ✗ | ✗ | ✗ | 0 |
| altosa | ✗ | ✓ | ✓ | 0 |
| altura | ✓ | ✓ | ✓ | 70.768 |
| enaltar | ✗ | ✗ | ✗ | 0 |
| enaltecer | ✓ | ✓ | ✓ | 675 |
| enaltecimento | ✓ | ✓ | ✓ | 50 |
| exaltação | ✓ | ✓ | ✓ | 1095 |
| exaltadamente | ✗ | ✓ | ✓ | 19 |
| exaltado | ✓ | ✓ | ✓ | 896 |
| exaltador | ✗ | ✓ | ✓ | 4 |
| exaltamento | ✓ | ✓ | ✓ | 5 |
| exaltar | ✓ | ✓ | ✓ | 533 |
| sobreexaltar | ✓ | ✓ | ✓ | 0 |
| superexaltado | ✗ | ✗ | ✗ | 0 |

Torna-se importante distinguir as palavras fundamentais e conhecer o seu percurso nos dicionários, no sentido de marcar os casos em que a dicionarização é uma sobrevivência meramente fictícia, resultante mais de opções editoriais do que de estudo lexicológico fundamentado.

Porquê uma organização em radicais

Apesar de o número de palavras de uma língua ser aparentemente elevado, postulamos que a inovação lexical ocorre em torno de um número relativamente restrito de radicais, conjugando processos morfológicos disponíveis com as necessidades semânticas do momento. Se o número de radicais é estável, o mesmo não se pode dizer dos seus significados e do significado que se atribui às diferentes palavras derivadas. Por isso partimos da hipótese de que a base da grande maioria das palavras do português, das mais antigas até às mais recentes, faz uso de um conjunto de radicais que se apresentam sob a forma de palavras simples ou de palavras complexas lexicalizadas.

O nosso objectivo é a identificação desses radicais, e a constituição de uma base de dados que descreva o seu desenvolvimento em português. Não existe uma listagem que reúna simultaneamente informação sobre a evolução morfológica e semântica das palavras portuguesas, nem sequer uma tradição de ordenação do léxico pelas chamadas famílias de palavras⁴.

O próprio conceito de família de palavras não é consensual, pelo que os critérios que definem a inclusão de palavras nestes conjuntos poderão diferir⁵. No caso de um trabalho que incide sobre radicais, parece relevante incluir as palavras simples (e.g. *alt-o*), as palavras derivadas (e.g. *alt-ur-a*, *alt-iv-ez*) e as palavras modificadas (e.g. *alt-issim-o*). Em contrapartida, devem excluir-se:

- a. Os empréstimos, pois correspondem a formas lexicalizadas que não podem ser analisadas em português. Por exemplo, *altaneiro* pode ser considerado um empréstimo, pois em português não existe a base **altano*. O mesmo se aplica em palavras decalcadas do latim, que apresentam prefixos e sufixos inexistentes em português, e por isso não analisáveis (e.g. *altitude*, *exaltar*).
- b. Palavras desusadas, que na diacronia foram substituídas por outras formas derivadas (e.g. *altiveza*, desusada; cf. *altivez*).
- c. Palavras cognatas, sem relação morfológica no português (e.g. *alçar vs. altear*, do latim *altiare*);
- d. Palavras que não estão documentadas num corpus textual extenso, apesar estarem dicionarizadas (e.g. *altivar*, *altosa*, *altor*, *altriz*, *alteável*, *alteador*, *alteação*, *enaltar*).

⁴ Há algumas tentativas, em trabalhos que hoje estão desatualizados no que respeita a dados e a opções metodológicas, como o *Dicionário de raízes e cognatos da Língua Portuguesa*, de Carlos Goes (1936) e o *Dicionário morfológico da língua portuguesa* de Evaldo Heckler (1984)

⁵ Ver, a este respeito, Bauer & Nation 1993.

A aplicação dos critérios acima enunciados à descrição morfológica do radical de *alto* pode resumir-se na seguinte estrutura hierárquica:



À primeira vista, esta descrição parece colidir com informação consensualmente aceite e registada em dicionários gerais, que prometem aos seus leitores informação etimológica e derivacional.

Nestes dicionários confundem-se conceitos como radical (que refere a parte de uma palavra que é partilhada pelos elementos pertencentes a uma determinada família de palavras), étimo (que é a forma a partir da qual uma outra palavra provém) e empréstimo (que é uma inovação lexical a partir do contacto com outra língua). Por serem apresentados com notória disparidade de critérios, nos campos da “origem” encontram-se informações aparentemente contraditórias. Sobre *enaltecer*, por exemplo, três dicionários propõem diferentes análises:

- Espanhol *enaltecer* (1607) ‘id.’, de alto; ver alt- (*Dicionário Houaiss* 2009)
- Espanhol *enaltecer* (*Priberam*)
- De en+alto+ecer (*Infopédia*)

Os dois primeiros indicam que a palavra resulta de um empréstimo (com menção da data da primeira atestação, no caso do dicionário Houaiss 2009, mas a *Infopédia* apresenta uma análise morfológica que atribui à palavra uma estrutura parassintética. Pensando em palavras como *enriquecer*, *enfraquecer*, *envelhecer*, a explicação poderia ser congruente. Todavia, *enaltecer* apenas está documentado em *corpora* de português a partir do século XIX, enquanto as outras palavras

ocorrem desde o século XIII; em castelhano, a palavra equivalente está registada com frequência desde o século XV⁶. Ou seja, a diacronia confirma que se trata uma palavra recente, muito provavelmente resultante de um empréstimo, que se adapta ao português apoiada na analogia com formas pré-existentes.

A informação diacrónica permite ainda identificar as variantes morfológicas, que tiveram um uso episódico na história da língua ou vieram substituir por completo uma forma anterior. Na família de *alto*, é de referir o par *altivez* e *altiveza*. *Altivez* é a forma mais antiga e é frequente até ao português contemporâneo, ao passo que *altiveza* apenas está documentada, e com baixa frequência, entre os finais do século XVI e o início do século XVIII. Em castelhano a forma *-eza* está documentada desde o início do século XV, pelo que é admissível alguma interferência. De qualquer modo, o período em que foram possíveis coocorrentes e equivalentes terminou há quase três séculos, com vantagem para a forma anterior, que é a única desde o português moderno. O facto de ainda estar registada no *Vocabulário Ortográfico do Português* pode indiciar uma contemporaneidade que é perfeitamente equívoca.

A organização de um dicionário histórico morfológico

A construção de um dicionário histórico morfológico, organizado a partir dos radicais, relaciona-se com a constituição de um vocabulário fundamental do português contemporâneo, em que as fronteiras entre a língua em uso e a memória da língua se tornam mais claras.

Este trabalho de síntese depende de esforços a montante, nomeadamente a identificação das primeiras atestações lexicográficas e o roteiro diacrónico da dicionarização. Na posse desses dados, os *corpora* de textos literários e de textos metalinguísticos permitem confirmar as datações lexicográficas e localizar testemunhos do uso efetivo das palavras. Estas informações são essenciais para esclarecer a formação de palavras em português numa perspectiva diacrónica, pois permitem identificar a acumulação acrítica de palavras com significados que se sobrepõem.

Neste momento, trabalhamos na definição da lista de radicais e na construção de um modelo de descrição lexical. No que respeita aos radicais, começámos por ensaiar um modelo de descrição de adjetivos (*bravo, esquisito, longo, comprido*) (Villalva & Silvestre (2011), Silvestre & Villalva (2014), Villalva & Silvestre (no prelo). Seleccionámos palavras com um longo percurso diacrónico e com

⁶ De acordo com as bases de dados *Corpus Lexicográfico do Português*, *Corpus do Português* e *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico del Español*.

origem interlinguística. Estes casos permitem análises contrastivas e geralmente revelam processos de mutações semânticas e percursos derivacionais distintos.

Do estudo do radical de *alto* resultou um modelo de descrição que contempla a informação etimológica, a amplitude semântica, as relações de derivação e a datação conhecida das formas.

A etimologia procura recuar na história do radical somente para explicar a forma existente na língua portuguesa, com o significado relevante para a compreensão da semântica desse radical em português. A amplitude semântica pode incluir as acepções que se desenvolvem na diacronia. A sua ordenação subordina-se à data das formas mais antigas e não à frequência ou a uma avaliação do que pode ser percebido como um sentido mais geral.

L. *altu*-ADJ

(de *altu*- ‘alimentado, crescido’, participio de *alo*, -ere ‘alimentar’)

| | |
|--------------------|---------|
| 1. profundo | 13 – 18 |
| 2. alto | 13 – |
| 3. ilustre | 14 – |

1. profundo

| | |
|-------------------------------------|------------------------|
| <i>alto</i> /aADJ | profundo: 13 - 18 |
| <i>altíssimo</i> /aADJ | muito profundo: 17 |
| <i>altamente</i> ADV _{loc} | profundamente: 15 - 17 |
| <i>alturas</i> SUBS | profundidade: 13 - 19 |
| <i>alto</i> SUBS | mar profundo: 14 - |

2. alto

| | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| <i>alto</i> /aADJ | grande: 13 – |
| ↳ <i>alto</i> ADV _{modo} | elevado (som): 16 – |
| <i>altíssimo</i> /aADJ | muito grande: 19 – |
| <i>alto</i> SUBS | cimo: 15 – |
| <i>alta</i> SUBS | cimo: 13 – |
| | subida: 19 – |
| ↳ <i>altista</i> ADJ | em subida: 20 – |
| <i>alta</i> SUBS | permissão: 18 – |
| <i>altizas</i> SUBS | qualidade do que é alto: 14,18 |
| <i>alturas</i> SUBS | qualidade do que é alto: 15 – |
| <i>altear</i> V | tornar mais alto 19 – |

3. ilustre

| | |
|------------------------|---------------------|
| <i>altíssimo</i> /aADJ | muito ilustre: 17 – |
|------------------------|---------------------|

| | |
|---|--|
| ↳ <i>altíssimos</i> _{SUBS} | deus: 15 – |
| <i>altamente</i> _{ADV} _{modo} | de um modo ilustre: 14 – |
| <i>altivo</i> _{ADJ} | superior (positivo): 16 – |
| ↳ <i>altiveza</i> _{SUBS} | qualidade do que é superior (positivo): 17 |
| ↳ <i>altivez</i> _{SUBS} | qualidade do que é superior (positivo): 17 – |
| <i>alteza</i> _{SUBS} | qualidade do que é ilustre: 14 – 18 |
| ↳ <i>alteza</i> _{SUBS} | pessoa ilustre: 15 – |

Esta ordenação diacrónica dos factos morfológicos e semânticos oferece aos lexicógrafos uma fonte de informação que presentemente não existe sistematizada. Apesar de trabalharmos a partir de *corpora* em alargamento, e por isso sujeitos a retrodatações à medida que novas fontes são adicionadas, é possível desde já estabelecer um quadro coerente de descrição no que respeita ao aparecimento de formas complexas.

A identificação do nexa temporal é dirimente para comprovar o desuso ou a substituição de palavras. Pode fornecer dados fiáveis para uma revisão da informação sobre morfologia dos dicionários do português contemporâneo, bem como para tornar os dicionários bilingues mais adequados a tradutores e estudantes, eliminando palavras fora de uso que continuam a exigir equivalentes.

Referências bibliográficas

- Bauer, L. & Nation, P. (1993). Word Families. *International Journal of Lexicography*, 6 (4) 253-279.
- Corpus de Referência do Português Contemporâneo*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Online: <http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/183-crpc#cqp> [10/09/2014].
- Corpus do português: 45 million words, 1300s-1900s*. Online: <http://www.corpusdoportugues.org> [10/09/2014].
- Corpus Lexicográfico do Português*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa – Universidade de Aveiro. Online: <http://clp.dlc.ua.pt> [10/09/2014].
- Figueiredo, C. de (1913). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Porto: Typ. da Empr. Litter. e Typographyca
- Goes, C. (1921). *Dicionário de raízes e cognatos da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Paulo Azevedo & Cia.
- Heckler, E., Back, S., Massing, E. R. (1984-1988). *Dicionário morfológico da língua portuguesa*. São Leopoldo: Unisinos.
- Houaiss, A. & Villar, M. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Infopédia. Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora.* Online: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/> [10/09/2014].
- Le Trésor de la langue française informatisé.* Online: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> [10/09/2014].
- Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española.* Online: <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtle> [10/03/2014].
- Silvestre, J. P., Villalva, A. (no prelo). Mutations lexicales romanes: esquisito, bizarro et comprido. *InnTrans: Innsbrucker Beiträge zu Sprache, Kultur und Translation.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Silvestre, J.P. & Villalva, A. (2014). Morphological Historical Root Dictionary for Portuguese. In Abel, A., Vettori, C. & Ralli, N. (eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus* Bolzano/Bozen: EURAC research, 967-978.
- Villalva, A., Silvestre, J. P. (2011). De bravo a brabo e de volta a bravo: evolução semântica, análise morfológica e tratamento lexicográfico de uma família de palavras. *ReVEL* 9, 17. Online: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_de_bravo_a_brabo.pdf [10/09/2014].
- Vocabulário Ortográfico do Português.* Online: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/vop.html> [10/03/2014].

As ondas da fala através do Atlântico. Um estudo acústico

LURDES DE CASTRO MOUTINHO
ROSA LÍDIA COIMBRA
Universidade de Aveiro

1. Introdução

A presente pesquisa insere-se num projeto internacional que dá conta da variação prosódica de todas as línguas românicas: AMPER, Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico (Contini et al., 2003; Contini, 2007; Lai & Romano, 2002). Trata-se de um projeto de geolinguística dialetal cujo objetivo é o estudo de um dos aspetos do foneticismo menos estudados na maioria das línguas, incluindo nas línguas românicas: a entoação.

Apesar de os estudos nesta área do conhecimento terem, ao longo das últimas décadas, vindo a conquistar o seu espaço na pesquisa linguística, ainda são relativamente escassos os trabalhos de campo realizados no âmbito da caracterização das estruturas prosódicas. O Projeto AMPER vem, assim, suprir uma lacuna nesta área de investigação nos diferentes espaços dialetais das línguas românicas, incluindo também as variedades do Português. Esta exiguidade não se deverá à perspectiva de que o fenómeno prosódico – por oposição ao fenómeno fonemático – seja maioritariamente um fenómeno de substituição, mas será, provavelmente, devida a constrangimentos que derivam da própria complexidade do fenómeno prosódico em si. Na realidade, o seu estudo implica a análise da substância fónica, segundo aquilo que se pretende caracterizar e comparar – a frase e os seus constituintes principais – palavras prosódicas, sintagmas – tomando em consideração os parâmetros físicos que intervêm na produção e perceção da fala.

Este tipo de estudos, no que respeita ao Português, designado por AMPER-POR, AMPER para a língua portuguesa, é coordenado por Lurdes de Castro Moutinho e inclui as variedades do português europeu continental, insular e português do Brasil. É neste âmbito, o da variação prosódica, que se insere o presente estudo, enquadrado num campo de investigação mais vasto, o da análise da variação prosódica nas línguas românicas, como acima se refere. Com esse objetivo, foram retiradas, dos *corpora* AMPER-POR, algumas estruturas frásicas interrogativas e analisadas de acordo com a estratégia definida desde o início para o projeto (Romano, 1995; Romano, 1999).

2. AMPER-POR - estado atual da pesquisa

O estudo da variação prosódica do Português integra o projeto AMPER desde o seu início. Apresentaremos, de seguida, uma breve síntese.

Todas as pesquisas até agora efetuadas relativamente ao Português europeu continental estão a cargo da equipa de Aveiro. Foram já efetuados registos junto de 34 informantes, em diversas regiões do país - Minho, Trás-os-Montes, Beira Litoral, Beira Alta, Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Algarve - 26 dos quais foram já analisados e enviados para a Base de Dados AMPER. Encontra-se neste momento em curso a análise dos *corpora* recolhidos para os restantes informantes.

Quanto ao PE insular, foram contemplados no estudo os dois arquipélagos, com a colaboração das respetivas universidades. No dos Açores, foi recolhido um par de informantes em cada um dos grupos, num total de 6 falantes. Destes, um informante já se encontra analisado e enviado para a Base de Dados e 5 análises estão em curso. No caso da Madeira, dos 12 informantes recolhidos, apenas em relação a um não foi ainda concluída a análise.

No caso do Português do Brasil, em cada um dos estados envolvidos, atualmente um total de 10 - Amazonas, Pará, Nordeste, Sergipe, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina - há um responsável por equipa que interage com a coordenadora AMPER-POR. As diversas equipas, de um total de 84 informantes, enviaram já dados analisados de 36 para a Base de Dados AMPER. Dados relativos a outros 48 falantes foram também já gravados, encontrando-se as suas análises em curso.

Estão previstas outras recolhas e análises relativas ao AMPER-POR, bem como outro tipo de estudos a ele associados, nomeadamente, testes percetuais e análises dialetométricas, que permitirão uma representação cartográfica da variação prosódica. Na página web <http://pfonetica.web.ua.pt/AMPER-POR.htm> daremos conta do prosseguimento destes estudos.

3. Estudo de três casos exemplares da variação prosódica no PB e no PE

3.1. *Corpus* e metodologia

Apresentamos agora resultados parciais relativos a uma análise contrastiva dos contornos entoacionais de três variedades diatópicas do Português. Assim, os dados em análise dizem respeito a três locutores homens, com 55, 41 e 53 anos de idade, todos eles com escolaridade básica. O primeiro é proveniente de uma região a norte de Portugal continental, alto Minho; o segundo de Fenais, São Miguel, Açores; e o terceiro é natural de Niterói, Rio de Janeiro.

O *corpus* analisado inclui três repetições de cada uma das estruturas frásicas, perfazendo um total de 27 enunciados. As frases selecionadas apresentam uma estrutura sintática simples, sem expansões adjetivais nem preposicionais, contemplando os três tipos de acentuação lexical do Português (oxítona, paroxítona e proparoxítona). Em posição inicial (no sujeito) e final de frase (no complemento), encontra-se o mesmo SN, portanto com a mesma estrutura acentual.

Optámos aqui por apresentar apenas a modalidade interrogativa global, visto termos vindo a constatar ser esta a modalidade que melhor permite a distinção intra e inter variedades prosódicas.

A fim de evitar a prosódia característica de um texto lido, os enunciados são obtidos através de estímulos gráficos, adaptados a cada uma das variedades, como se pode ver no exemplo da figura 1.

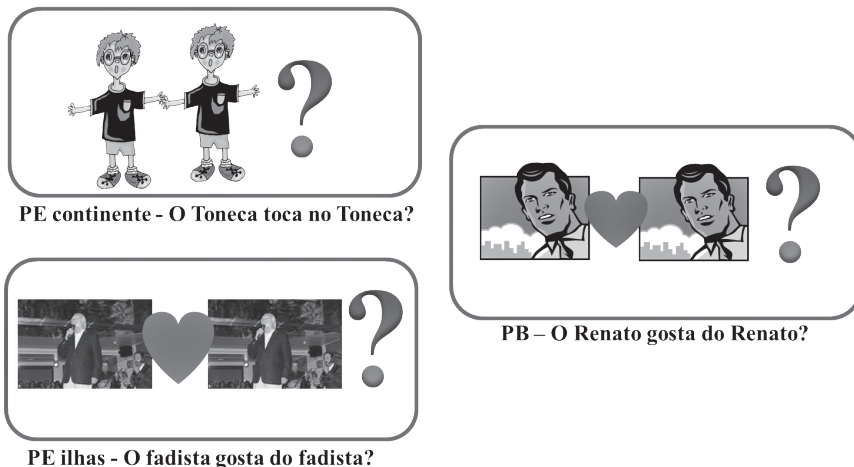


Figura 1: Exemplo de estímulos gráficos (paroxítonas)

No quadro abaixo, encontram-se inscritas as frases para cada uma das variedades e estruturas analisadas.

| Acentuação (códigos AMPER) | PB | PE Continente | PE Açores |
|---|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Oxítona (kwki) | <i>O bisavô gosta do bisavô?</i> | <i>O capataz toca no capataz?</i> | <i>O capataz gosta do capataz?</i> |
| Paroxítona (twti) | <i>O Renato gosta do Renato?</i> | <i>O Toneca toca no Toneca?</i> | <i>O fadista gosta do fadista?</i> |
| Proparoxítona (pwpi) | <i>O pássaro gosta do pássaro?</i> | <i>O pássaro toca no pássaro?</i> | <i>A música fala da música?</i> |

Quadro 1: *Corpus* em análise

A análise do sinal acústico foi efetuada em programa Matlab™ ou Praat com aplicações desenvolvidas especificamente para os pesquisadores que integram o projeto (Romano, 2007; Rilliard & Lai, 2007). Estas permitem extrair e confrontar dados de F0, duração e energia, relativos às modalidades oracionais contempladas, declarativa e interrogativa global, das várias línguas românicas.

3.2. Resultados da análise acústica

Resultados para a frequência fundamental (F0)

Os resultados da análise acústica que apresentamos seguidamente referem-se à variação de F0. Os gráficos foram efetuados com base na média dos dados, apurados em MatLab™, para as três repetições das 10 vogais de cada um dos enunciados. Nos gráficos 1, 2 e 3, representam-se, para as três variedades em estudo, as curvas respetivamente com SN oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos.

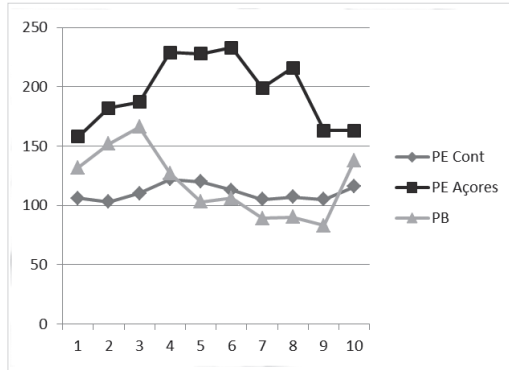


Gráfico 1: Contorno entoacional dos enunciados oxítonos

Para as oxítonas (gráfico 1), as produções dos três informantes caracterizam-se por um contorno final ascendente, comumente apresentado como típico da modalidade interrogativa, aqui menos marcado no falante açoriano.

O informante do PE continental não tem tanta variabilidade na curva melódica, apesar de apresentar, um contorno final ascendente, embora pouco acentuado. Note-se os valores da vogal tónica do SN1, a partir da qual se realiza uma suave descida que precede a subida final, muito próximos da última vogal tónica.

No caso do locutor açoriano, a curva desenha-se num grande arco, globalmente ascendente-descendente, sendo a última subida de F0 muito pouco acentuada e próxima dos valores com que se inicia o enunciado.

Para o falante da variedade do Português do Brasil, o movimento da curva melódica é sempre ascendente até à vogal pré-tónica do tonema, onde ocorre um pico tonal, seguindo-se-lhe, como espectável, um movimento descendente que termina com uma subida abrupta na última tónica.

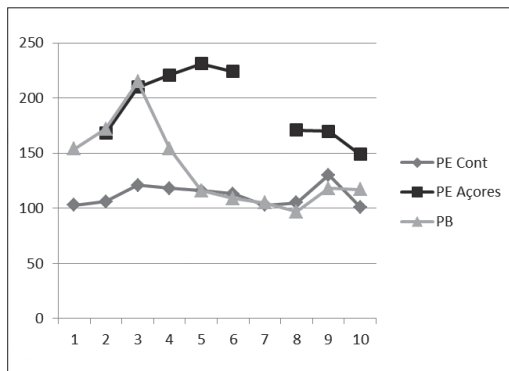


Gráfico 2: Contorno entoacional dos enunciados paroxítonos

O gráfico 2 contém as curvas entoacionais com os SN paroxítonos para os três informantes. Para esta acentuação, verificamos, para todas as variedades, um movimento globalmente ascendente/descendente, com picos de F0 na vogal tónica e descida dos valores de F0, na pós-tónica, no SN sujeito. Após este movimento ocorre uma descida de F0 entre a última vogal tónica e a pós-tónica com que o enunciado finaliza.

No caso do PE continental, à semelhança do constatado para as oxítonas, não se verifica muita oscilação nos valores de F0. Note-se que os valores iniciais e finais são exatamente os mesmos – 100Hz – destacando-se apenas um movimento circunflexo final que, no entanto, nem sequer atinge os 150 Hz.

Já o falante do PE Açores apresenta uma maior variabilidade nos valores de F0 ao longo da sua produção, o que se traduz numa curva globalmente ascendente-descendente acentuada. A ausência do pico de F0 na vogal tónica do grupo nominal sujeito, que se verifica nos outros informantes, é aqui compensada por estes valores de F0 sempre mais elevados, como já vimos no gráfico anterior e confirmaremos no seguinte.

No gráfico 2, podemos constatar que o informante de PB apresenta um pico tonal na vogal tónica do grupo sujeito, tal como acontece para o PE continental, embora de forma mais acentuada. Este movimento está na origem de uma descida abrupta, até ao início do grupo verbal, continuando o movimento descendente até última pré-tónica, finalizando o movimento com uma configuração circunflexa.

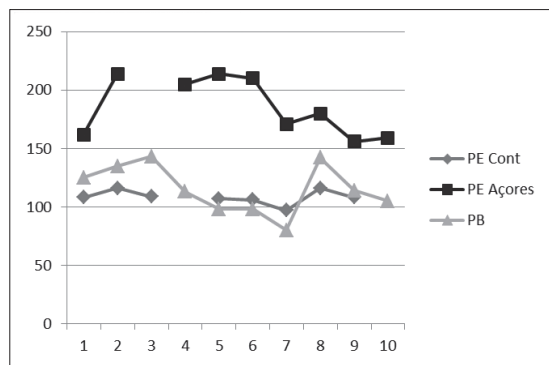


Gráfico 3: Contorno entoacional dos enunciados proparoxítonos

Finalmente, no gráfico 3, representamos os contornos entoacionais dos enunciados proparoxítonos, verificando-se, para os três informantes, um movimento globalmente ascendente/descendente. A configuração, para esta acentuação lexical é semelhante às anteriormente descritas, destacando-se novamente o informante dos Açores, pelos seus valores de F0 mais elevados. O movimento é semelhante

aos anteriores no SN1, sendo também idêntico às paroxítonas no que respeita ao movimento final circunflexo do enunciado, o que os distingue das oxítonas.

Resultados para a duração (ms) e energia (dB)

Os resultados referentes aos parâmetros de duração e energia apresentam-se nos gráficos 4 e 5.

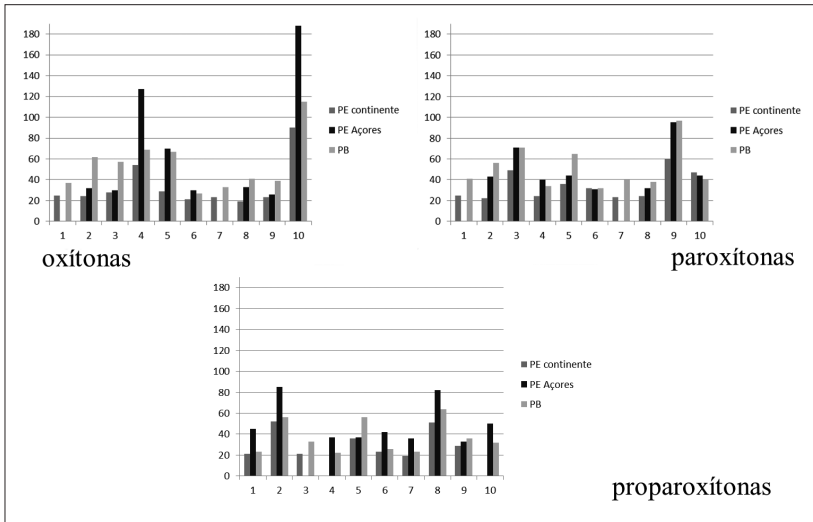


Gráfico 4: Valores da duração para as três acentuações

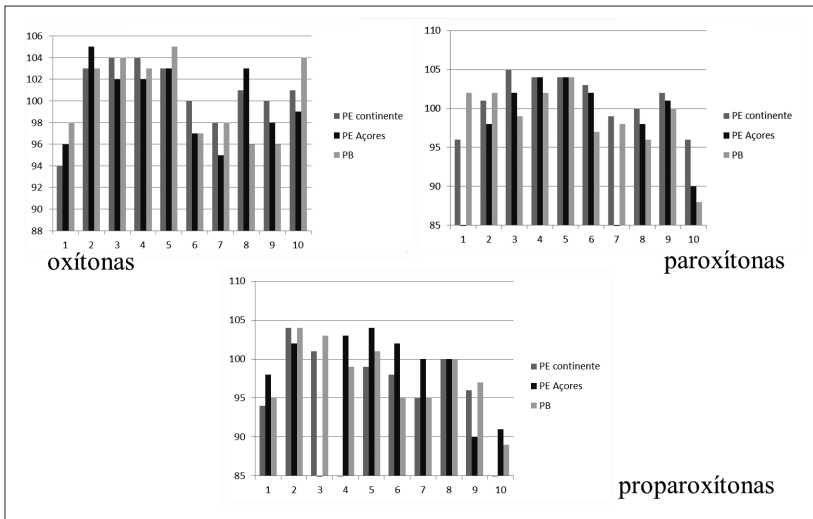


Gráfico 5: Valores da energia para as três acentuações

Uma observação global dos gráficos permite-nos confirmar que há uma clara relação entre tonicidade e maior duração e energia vocálicas nas vogais do Português. Não é possível, no entanto, encontrar uma relação direta entre os valores obtidos e a variação prosódica, como pudemos observar no F0. Confirmamos, assim, à semelhança do apurado em estudos anteriores (Moutinho & Coimbra, 2000, p. 117; Moutinho & Coimbra, 2010), ser este último o fator determinante na distinção destas variedades.

No entanto, não podemos deixar de mencionar a maior duração que ocorre em algumas realizações do informante açoriano. Note-se, no caso da duração dos enunciados oxítonos, a grande discrepância das suas vogais tónicas relativamente, não só às suas átonas, como também quando comparadas com as vogais tónicas dos outros informantes. Esta supremacia de duração, é tanto mais surpreendente quanto seria espectável que ela ocorresse de forma ainda mais notória na vogal tónica da proparoxítota em estudo (“música”), a qual, para além de ser tónica, é ainda, nesta variedade, realizada como ditongo. Se agora relacionarmos esta proeminência com a ausência do pico de F0 na vogal tónica final do enunciado oxítono, poderemos dizer que o informante dos Açores compensa essa ausência de subida de F0 por uma subida nos valores da duração. Certamente que neste caso o parâmetro da duração, juntamente com o de F0, será também relevante para distinguir a modalidade interrogativa.

4. Considerações finais

Do estudo que acabámos de apresentar, confirma-se a grande importância de F0 na distinção de variação prosódica diatópica, intra e inter variedades, que, em alguns casos, é complementada por outros parâmetros, sobretudo o da duração, na distinção e identificação de modalidades. Os valores obtidos permitem apontar aspetos comuns e aspetos distintivos entre as variedades prosódicas.

Nas três variedades aqui contempladas, encontramos, como elementos distintivos, os diferentes contornos descritos pelos valores de F0: no PE continental, curvas pouco marcadas; no PE Açores, curvas globalmente ascendentes-descendentes; e no PB, curvas com dois picos muito marcados. Distinguem-se pela maior ou menor variabilidade dos valores de F0 na produção dos seus enunciados, sendo a configuração do tonema o aspeto mais relevante.

Como pontos comuns, destacamos a subida final de F0 nos finais oxítonos, com a exceção do informante dos Açores, e final circunflexo para todas as outras acentuações lexicais. Em todos os casos, esta relação entre acento lexical e prosódia manifesta-se também nos valores de energia e duração, que tendem a ser superiores nas vogais tónicas.

Os resultados acima apresentados carecem da inclusão de um maior número de informantes de cada uma das variedades e também de um outro tipo de estruturas frásicas, contempladas nos diferentes *corpora* do projeto. A quantidade de dados já recolhidos e a recolher, possibilitará futura a realização de estudos mais abrangentes. Seria também interessante a realização de testes de percepção permitissem ver até que ponto os falantes do PE e do PB são capazes de identificar a sua própria variedade prosódica, no meio de outras variantes da sua língua.

Referências bibliográficas

- Contini, M., Lai, J.-P., Romano, A., & Rouillet, S. (2003). Vers un atlas prosodique parlant des variétés romanes. In Bouvier, J.C. et al. (orgs.), *Mélanges offerts à X. Ravier* (pp. 73-84). Toulouse : CNRS, Univ. de Toulouse Le Mirail.
- Contini, M. (2007). Le Projet AMPER: Passé, Présent et Avenir. In Moutinho, L.C., & Coimbra, R.L. (orgs.), *I Jornadas Científicas AMPER-POR* (pp. 9-19). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lai, J.-P., & Romano, A. (2002). État d'avancement du projet AMPER. *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano*, 26, 199-203.
- Moutinho, L.C., & Coimbra, R.L. (2000). Para a construção de um atlas prosódico multimédia das variedades românicas. *Revista da Universidade de Aveiro – Letras*, 17, 111-118.
- Moutinho, L.C., & Coimbra, R.L. (2010). Variação entoacional no português europeu no âmbito do AMPER-POR. *Revista Intercâmbio*, XXII, 95-105.
- Rilliard, A., Lai, J.-P. (2007). La Base de Données AMPER et ses interfaces: structure et formats de données, exemple d'utilisation pour une analyse comparative de la prosodie de différents parlans romans. In Moutinho, L.C., & Coimbra, R.L. (orgs.), *I Jornadas Científicas AMPER-POR. Actas* (pp. 127-139). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Romano, A. (1995). *Développement d'un environnement de travail pour l'étude des structures sonores et intonatives de la parole*, Mémoire de DEA en Sciences du Langage. Grenoble : Université Stendhal.
- Romano, A. (1999). *Analyse des Structures Prosodiques des Dialectes et de l'Italien Régional Parlés dans le Salento (Italie): Approche Linguistique et Instrumentale*, thèse de Doctorat en Sciences du Langage. 2. vol., Grenoble: Université Stendhal.
- Romano, A. (2007). Éléments théoriques et pratiques des analyses multiparamétriques de la prosodie dans le cadre d'AMPER. Moutinho, L.C., & Coimbra, R.L. (orgs.), *I Jornadas Científicas AMPER-POR. Actas* (pp. 115-126). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pronomes clíticos e regência verbal em *Niketche* de Paulina Chiziane: estilo ou variação linguística?

ANTÓNIO MORENO

Universidade de Aveiro/CLLC

Fazer um estudo linguístico de um texto literário é frequentemente motivo de alguns equívocos. Convém, por isso, esclarecer algumas questões prévias. A análise que vai ser apresentada, sendo estritamente linguística, considera o texto literário como um objeto verbal, tal como qualquer outro tipo de texto.

Este ponto de partida, porém, não deve ser entendido como redutor: não se pretende negar as múltiplas dimensões de uma obra literária (estética, cultural, social, histórica entre outras), nem afirmar o primado da dimensão linguística. O objetivo é simplesmente o de refletir sobre alguns usos da língua portuguesa neste texto literário específico e confrontar esses usos com fenómenos mais gerais de variação da língua.

Especificamente, o romance que vai ser estudado, *Niketche*, foi publicado em 2002 segundo algumas fontes, ou em 2001 segundo outras, e a sua autora, a escritora Paulina Chiziane (nascida em 1955 na província de Gaza, em Moçambique), é considerada como a primeira mulher moçambicana a publicar um romance, facto que a autora contextualizou ao assumir-se essencialmente como uma contadora de estórias. Na contracapa da edição moçambicana deste romance (2010, 7ª ed., Editora Ndjira) pode ler-se o seguinte:

Dizem que sou romancista e que fui a primeira mulher moçambicana a escrever um romance *Balada do Amor ao Vento*, 1990, mas eu afirmo: sou contadora de estórias e não romancista. Escrevo livros com muitas estórias, estórias grandes e pequenas. Inspiro-me nos contos à volta da fogueira, minha primeira escola de arte. [...]

Ainda que a autora destaque a importância de uma certa tradição oral na sua formação, na verdade, porém, a sua arte literária é comprovadamente original.

Esta relação entre originalidade e tradição é também visível nos modos como se apropria, no sentido etimológico da palavra¹, da língua portuguesa, sendo assim possível reconhecer uma voz individual (um idioleto) e uma voz comunitária (as especificidades do Português de Moçambique).

Tal apropriação da língua portuguesa é, no plano linguístico, especificamente visível na sintaxe, e, em particular, no uso dos pronomes pessoais designados vulgarmente na literatura científica como clíticos. A ocorrência de pronomes pessoais numa frase está diretamente dependente da capacidade de regência do verbo. Assim, por ser impessoal, intransitivo, transitivo direto ou indireto, ou ainda bitransitivo, o verbo dará lugar a diferentes relações com os pronomes.

Os pronomes pessoais são no português um subsistema particular onde, à semelhança do que se verifica nas línguas com casos, se pode estabelecer uma relação entre forma e função, ou seja, entre morfologia e sintaxe. Essa relação pode verificar-se no seguinte quadro:

| | Sujeito (nominativo) | Comple- mento direto (acusativo) | Comple- mento indireto (dativo) | Antecedidos de preposição |
|----------------|-------------------------|--|--|------------------------------|
| 1ª pess. sing. | eu | me | | mim |
| 2ª pess. sing. | tu | te | | ti |
| 3ª pess. sing. | ele/ela | o/a | lhe | ele/ela/si |
| 1ª pess. pl. | nós | nos | | nós |
| 2ª pess. pl. | vós | vos | | vós |
| 3ª pess. pl. | eles/elas | os/as | lhes | eles/elas/si |

Os pronomes clíticos, destacados a negrito no quadro, para além de serem foneticamente átonos, estão sintaticamente associados às funções de complemento direto e indireto e podem ainda ocupar diferentes posições em relação ao verbo que os rege. Os clíticos podem assim ser pré-verbais (proclíticos), pós-verbais (enclíticos) e médio-verbais (mesoclíticos). Estas diferentes posições podem ser ilustradas, no caso com o clítico complemento direto *o*, pelos seguintes exemplos:

- (1) a. Eu vi-o no café. (enclítico)
 b. Eu vê-lo-ei no café. (mesoclítico)
 c. Eu não o vi no café. (proclítico)

¹ *Apropriar* não no sentido de *tomar posse*, mas de *tornar próprio*.

Entende-se que no português europeu a posição típica, ou a regra-geral, usando uma terminologia normativa, é pós-verbal/enclítica (cf. (1^a)). A posição mesoclítica, colocação do clítico no interior da forma verbal, verifica-se em dois casos: com o condicional e com o futuro (cf. (1b)), com o verbo no futuro no exemplo dado). Finalmente, a posição pré-verbal/proclítica é motivada por um determinado número de contextos: frases negativas (cf. (1c)), subordinadas iniciadas por conjunção ou, em alguns casos, por preposição, interrogativas pronominais, exclamativas pronominais e optativas, na presença de certos quantificadores, etc.

Tendo em conta esta breve explicação, serão analisados fenómenos de variação linguística no romance *Niketche* pondo em confronto três aspetos: o uso dos clíticos no texto em análise, a relação de maior ou menor convergência com o português de Moçambique e a comparação com o português europeu e com o português do Brasil. O estudo que se apresenta é essencialmente descritivo: o seu objetivo é o de descrever o comportamento dos clíticos no texto em causa. No entanto, em alguns casos, são apontadas hipóteses explicativas ainda que não teoricamente enquadradas.

Convém, no entanto, sublinhar que a instabilidade no uso dos clíticos não é exclusiva do português de Moçambique (doravante PM). Também no português do Brasil (doravante PB) e no português europeu (doravante PE), o uso dos clíticos pelos falantes em situações correntes de interação verbal apresenta divergências em relação às respetivas normas².

Por uma questão metodológica serão analisadas numa primeira parte (A) as variações dos clíticos em relação à função sintática e numa segunda parte (B) serão abordadas as variações de posição em relação ao verbo.

A. Variação quanto à função sintática dos clíticos

Caso A1: clítico complemento direto no PE vs clítico complemento indireto no PM

Um dos fenómenos recorrentes em *Niketche*, assim como no PM de um modo geral, é o do emprego de um clítico complemento indireto com verbos que no PE seriam acompanhados de um clítico complemento direto³:

² Para o português europeu foi consultada a gramática de Cunha & Cintra (1984); para o português do Brasil, a gramática de Bagno (2011). Para uma visão geral do português de Moçambique, nomeadamente, em relação aos pronomes clíticos, recorreu-se a Gonçalves (2010).

³ Os números que seguem os exemplos referem-se à página (na edição citada) de onde foram extraídos. Quando necessário as frases recolhidas a partir do texto em análise podem ser confrontadas com o seu equivalente no português europeu, indicado entre parênteses e assinalado com a sigla 'PE'. Tal confronto só se estabeleceu para o primeiro exemplo de um grupo, quando os outros exemplos do mesmo grupo são similares.

- (2) a. Peço perdão por **lhe** despertar. 32 (Peço perdão por o despertar/ despertá-lo⁴. PE)
 b. Queria mostrar o meu arrependimento por **lhe** ter ofendido na sua liberdade. 32
 c. Quando **lhe** espancava, retribuía. 157
 e. Diz que **lhe** insultamos, completamente nuas. 154
 f. Foi uma boa ocasião para conhecer essa Luísa de perto, o mundo que **lhe** rodeia, [...] 79
 g. Revolta-**lhes** o facto de os seus descendentes homens estarem a perder privilégios [...] 152
 h. Vai e grita bem alto que a Lu tem um marido que **lhe** ama [...] 279-280

Para além dos verbos que ocorrem nestes exemplos, podem ainda encontrar-se outros verbos com os quais, no texto em análise, se verifica o mesmo fenómeno: *matar-lhe*, *espancar-lhe*, *entender-lhe*, *transtornar-lhe*, *enjoar-lhe*, *esperar-lhe*, *ferrar-lhe* (*x ferrar y*), *sovar-lhe*,... Nos exemplos (2), no PE, o pronome regido pelos verbos em causa, assim como pelos outros verbos que são mencionados, seria, invariavelmente, o clítico complemento direto.

No romance em análise, os verbos em que se verifica esta variação de regência podem ser agrupados numa classe: o complemento do verbo é caracterizado semanticamente pelo traço [+humano] e, na maior parte dos casos, o complemento denota que a entidade em causa foi afetada pela ação verbal. Dito de outro modo, a seleção do clítico *lhe* por estes verbos pode eventualmente ser interpretada como uma forma de indicar que a ação verbal influencia uma entidade humana.

No PM estruturas frásicas como as mencionadas em (2) estão vulgarizadas e foram já estudadas. Também no PB, a ocorrência do clítico *lhe/lhes* é frequente com este tipo de verbos, colocando-se a questão de determinar se o complemento em causa é efetivamente indireto ou se será direto.

Bagno (2001), entre outros, defende que, ainda que a forma do pronome seja a de complemento indireto, a sua função e interpretação semântica é a de complemento direto. O verbo 'servir', que ocorre repetidamente no texto, permite desenvolver um pouco mais este caso, contribuindo para esclarecer o estatuto sintático e semântico do clítico *lhe*:

- (3) a. E como **lhe** servias? 128 (E como **o** servias? PE)
 b. Como **lhe** servem? 152

⁴ Ver adiante a nota 8.

c. Como é que **lhe** servias? 258

- (4) *servir algo a alguém*
 a. [...] que obrigam as mulheres a servir **aos maridos** os melhores nacos de carne. 38
 b. [...] a mãe serviu-**lhe** o pouco que tinha. 112
 c. Que parte **lhe** serviste? 128
- (5) *servir alguém*
 a. É de joelhos que se servem **os reis**. 258
 b. Devem servir **o vosso marido** de joelhos. 126

Uma análise mais atenta destes exemplos permite mostrar que pode não haver divergências, entre o PM e o PE, em relação à regência verbal, nomeadamente quando os complementos são realizados por sintagmas. Em (4), *servir* é bitransitivo (*x servir y a z*), regendo um complemento direto SN ou equivalente (que denota o que é servido) e um complemento indireto SP (*aos maridos* em (4a) ou o clítico *lhe* (nos outros exemplos de (4)). Em (5), *servir* é transitivo (*x servir y*) coocorrendo com um SN complemento direto que denota a entidade humana destinatária. Em (4) e (5), os exemplos seguem a norma do PE. Porém, um desvio, exemplificado em (3), ocorre quando o verbo *servir* é apenas acompanhado pelo pronome *lhe* (que denota o destinatário de uma ação). Parece assim que as estruturas de (3) (transitivas) foram obtidas a partir de (4) (bitransitivas) simplesmente por apagamento do complemento direto.

Verifica-se, no texto em análise, alguma instabilidade quanto à realização do complemento verbal que denota o destinatário da ação, sendo possível encontrar exemplos contrastantes como os seguintes:

- (3') a. Recusava-se a servi-**lo** de joelhos e a aparar-**lhe** os pentelhos. 157
 b. Nunca servi-**lo** na panela, mas sempre em pratos⁵. 126

Os exemplos (3) são estruturalmente semelhantes aos de (3'). Porém, no primeiro caso, o verbo *servir* rege um complemento indireto (*lhe*) e, no segundo, rege um complemento direto (*lo*)⁶.

⁵ Em (3'b), o contexto esclarece que o verbo *servir* deve ser interpretado no sentido de *servir alguém/servir um destinatário da ação* e não no sentido de *servir alguma coisa*. (Este exemplo será retomado adiante.)

⁶ Seria tentador explicar a divergência entre (3) e (3') relacionando a posição do clítico com a função sintática: quando ocorre em posição proclítica, o pronome seria complemento indireto e quando ocorre em posição enclítica seria complemento direto. Tal sistematicidade, porém, não se verifica.

Caso A2: clítico complemento direto no PM vs clítico complemento indireto no PE

Um caso inverso ao anterior, ou seja, a ocorrência do clítico complemento direto no PM em oposição ao clítico complemento indireto no PE, ainda que seja um caso identificado e estudado na variante moçambicana do Português, não é, no entanto, frequente no romance em análise:

- (6) Não **o** agradou suficientemente. 169 (Não **lhe** agradou suficientemente. PE)

Caso A3: clítico complemento direto e indireto no PE vs preposição com forma nominativa do pronome no PM

Este terceiro caso, ainda em relação à função sintática dos clíticos, ilustra um outro fenómeno divergente entre o PM e o PE, mas convergente entre o PM e o PB. Os clíticos complementos direto e indireto de terceira pessoa no PE podem ser substituídos pela preposição *a* seguida pela forma tónica do pronome (*ele* e suas flexões) no PM. Este fenómeno não é frequente no texto em análise, mas foi possível recolher os seguintes exemplos:

- (7) a. Para estes homens, amar uma mulher é prestar um favor **a ela**. 142
 b. Mostrar a essas rivais que sou superior **a elas** e não guardo rancores nem mágoas. 79
- (8) a. Meu Tony, cansaste-te de mim e amaste **a elas**. 299
 b. [...] mexer bem e servir **a ele**, só a ele. 64

Em (7), *prestar um favor a ela* e *sou superior a elas* seriam realizados, de acordo com a norma como do PE, respetivamente, como *prestar-lhe um favor* e *sou-lhes superior*. Por seu lado, em (8), *amaste a elas* e *servir a ele* corresponderiam no PE a, respetivamente, *amaste-as* e *servi-lo*. Em (7), o sintagma composto por preposição e pronome teria no PE uma função de complemento indireto (*lhe*) e, em (8), uma função de complemento direto (*o/lo*)⁷.

São conhecidas no PM, construções em que o complemento é realizado como um pronome nominativo de terceira pessoa sem estar antecedido de preposição como, por exemplo, em *Apanhou ele aqui* (Strout & Gonçalves, 1998). No texto romanesco em análise, não ocorrem exemplos deste tipo.

⁷ Poderia estabelecer-se um confronto entre a frase (8b), com o verbo *servir*, e as frases de (3) e de (3'): com o sentido de *servir alguém*, verifica-se uma instabilidade entre complemento indireto *lhe*, complemento direto *o* e complemento preposicionado *a ele*.

Em relação às divergências entre o PM e o PE quanto à posição do clítico em relação ao verbo (Parte B) podem também considerar-se alguns casos.

B. Variação quanto à posição do clítico

Caso B1: tendência para a ênclise em contextos que legitimam a próclise

No texto de Chiziane em análise pode identificar-se um número considerável de frases em que, apesar da presença de legitimadores de próclise (de acordo com a norma do PE), o pronome ocorre em posição pós-verbal. Este caso é frequente em frases que correspondem a um determinado padrão: coocorrência do clítico complemento direto de terceira pessoa com verbos no infinitivo em contextos introduzidos sobretudo, mas não exclusivamente, por preposições:

- (9) a. [...] a vida inteira à procura deste instante para tê-**lo** bem embalado nos meus braços. 229 ((...) para **o** ter/tê-**lo** bem embalado nos meus braços⁸. PE)
 b. -Acabo de recebê-**lo**. 247
 c. Tinha a esperança de prendê-**lo**. 174

O mesmo fenómeno (ocorrência do pronome em posição pós-verbal em contexto de próclise no PE) pode também verificar-se em contexto negativo:

- (10) a. Mas eu não vou deixá-**lo** nos braços dela, não. 23 (Mas eu não **o** vou deixar nos braços dela, não. PE)
 b. Eu não fui procurá-**la** por mal [...] 51

O mesmo padrão pode verificar-se com outras pessoas do pronome clítico, que não apenas a 3ª pessoa:

- (11) Eu não vou deixar-**me** rastejar diante de uma ladra sentimental [...] 23

Por vezes, a preposição pode coocorrer com um termo negativo:

- (12) a. Não quero tocar nessa flor para não conspurcá-**la** (...) 323
 b. [...] tenho medo de tocá-la para não manchá-**la** . 323

Esta tendência para a ênclise em contextos que exigem a próclise é também uma variação que se manifesta no PE, ou seja, ainda que a norma aponte para uma colocação proclítica, os falantes do PE optam pela posição enclítica. Deste

⁸ Alguns gramáticos, nomeadamente Cunha & Cintra (1984), admitem que, no contexto exemplificado em (9), o pronome possa ser, na norma do PE, pré ou pós-verbal.

modo, parece estabelecer-se assim uma convergência entre o PM e o PE, mas uma divergência entre o PM e o PE, por um lado, e o PB, por outro.

Caso B2: tendência para a próclise em contextos padrão de ênclise

Este caso é, em certo sentido, inverso ao que foi mencionado anteriormente. No PM, paralelamente a uma tendência para a ênclise, pode verificar-se também, em determinadas estruturas e com determinados verbos, uma tendência para a próclise. No texto em análise é frequente o seguinte tipo de construção proclítica:

- (13) a. Aquela cena **me** encanta, **me** choca e **me** espanta. 62 (Aquela cena encanta-**me**, choca-**me** e espanta-**me**. PE)
 b. Uma onda de ciúmes **me** invade [...] 274.
 c. Essa contradição **me** ofende. 25
 d. Ela **me** embriaga. 231
 e. Esta mulher **me** excita. Ela **me** provoca, dá cabo do meu juízo. 59
 f. Eu **me** acalmo. 308

Este fenómeno de próclise está tipicamente associado a frases declarativas (não modalizadas) que frequentemente (mas nem sempre) têm como predicados verbos que indicam uma alteração emocional ou física, uma mudança de estado que recai sobre um complemento marcado semanticamente como [+humano]. Embora o clítico seja predominantemente complemento direto, como ilustrado nos exemplos (13), podem também encontrar-se ocorrências de complemento indireto ((14a), (14b) e (14c)) ou oblíquo (alíneas (14d) e (14e)):

- (14) a. Os nervos **me** sobem. 222 (Os nervos sobem-me. PE)
 b. O Vito **me** agrada, amo-o. 250
 c. Esta reunião **me** dói. 310
 d. Tony **me** cuida, respeito-o⁹. 250
 e. Por isso **me** abusam, porque têm negócios. 166

Ainda que não com tanta frequência, o mesmo fenómeno de anteposição do clítico em relação ao verbo, em contextos de ênclise no PE, pode verificar-se com outro tipo de verbos:

- (15) a. Ele **me** dizia que era a única e agora diz-me que as mulheres são muitas. 193 (Ele dizia-**me** que [...] PE)

⁹ Os verbos *cuidar* (cf. (14d)) e *abusar* (cf. (14e)) regem, na norma do PE, um complemento oblíquo introduzido pela preposição *de*: *cuidar de algo/alguém*; *abusar de algo/alguém*. No texto em análise podem também encontrar-se ocorrências de *cuidar de ti* e de *abusar da minha fragilidade*.

- b. Ele **me** levava para as festas, para os jantares [...] 298
- c. O rosto desta mulher **me** é familiar, muito familiar. 59
- d. De repente **me** vem uma pergunta louca. 211

Esta opção pela posição proclítica pode também verificar-se com outras formas pronominais que não a primeira pessoa singular¹⁰:

- (16) a. Eu **te** darei o céu.¹¹ 145
- b. Uma mãe celestial **nos** dava muito jeito, sem dúvida alguma. 70

Este fenómeno generalizado de próclise em contexto declarativo presente no PM e recorrente no texto de Paulina Chiziane aproxima a variante moçambicana do português da variante brasileira, estabelecendo-se assim, neste caso, uma divergência entre a variante moçambicana e a variante europeia. Note-se, porém, que no texto em análise se verifica alguma flutuação nesta tendência proclítica, sendo possível encontrar ocorrências enclíticas, ainda que raras, com alguns dos verbos acima indicados em contexto declarativo: *agrada-o*, *doer-lhe*.

Caso B3: tendência para a próclise motivada pela conjunção *e*

Um caso específico de próclise, mas relacionado com o anterior, é recorrente no texto em análise, mas, ao contrário de todos os outros casos vistos anteriormente, não surge descrito na literatura consultada sobre o PM:

- (17) a. Escolheu as suas melhores roupas e **me** vestiu como uma princesa. 24
(Escolheu as suas melhores roupas e vestiu-**me** como uma princesa. PE)
- b. [...] aparece uma espertalhona e **te** rouba a montada. 260
- c. As nuvens escuras descem dos céus e **lhe** vendam os olhos. 325
- d. Somos tuas esposas e **nos** debes explicações. 140
- e. Percorríamos a rua da amargura e **nos** chamavam de viúvas feiticeiras. 237
- f. Ajoelha-se aos pés da donzela e **a** venera como uma deusa. 322-3
- g. Entro no carro da Mauá e **o** persigo. 271-2
- h. Nós apartamos o cerco e **o** rodeamos de carinho. 261

¹⁰ A primeira pessoa singular é muito mais frequente no texto do que as outras pessoas pronominais. Tal facto não é particularmente relevante, já que *Niketche* é um romance escrito na primeira pessoa, sendo a função de narrador desempenhada por uma das personagens.

¹¹ Em (16a) o verbo está no futuro. De acordo com a norma no PE, o pronome seria, por isso, mesoclítico. O pronome mesoclítico, apesar da norma, é frequentemente no PE substituído pelo correspondente enclítico. Porém, no romance em análise, a ocorrência do clítico em contexto de futuro ou condicional é frequentemente mesoclítica, tal como previsto na norma do PE. Facto que contrasta com o exemplo (16a).

Como se pode verificar nos exemplos (17), as estruturas frásicas em causa são declarativas e compostas por duas frases simples coordenadas: uma assindética e outra iniciada pela conjunção coordenativa *e*. Na oração iniciada pela conjunção, o pronome ocupa uma posição proclítica. Tal conjunção parece funcionar assim como um legitimador de próclise.

Tal como já se referiu, este tipo de construção é recorrente no texto em análise. Em algumas frases é mesmo possível observar a posição pós-verbal do clítico na coordenada assindética e a posição pré-verbal na sindética:

- (18) a. Lavou-**me** a cabeça e **me** penteou o cabelo. 24 (Lavou-**me** a cabeça e penteou-**me** o cabelo. PE)
b. A maternidade transformou-**te** e **te** fez mulher. 193

Porém, noutras frases, a posição de ambos os clíticos pode ser pré-verbal:

- (19) Tu **me** retalhas o coração e **me** destroças em cada sopro. 125 (Tu retalhas-me o coração e destroças-me em cada sopro. PE)

As construções enclíticas motivadas pela conjunção *e*, ainda que dominantes, coexistem no entanto com outras similares em que o clítico ocupa normativamente, de acordo com o PE, a posição pós-verbal:

- (20) a. Saio do meu trabalho e dirijo-**me** ao restaurante mais perto da minha loja. 247
c. Imita a natureza e veste-**te** de flor, para atrair todos os olhos [...] 42
b. Defendo-me bem, tiro-lhe a peruca e arranho-**lhe** a cara. 24

Tal como dito anteriormente, a anteposição do clítico em relação ao verbo em coordenadas iniciadas pela conjunção *e* parece constituir um recurso idiossincrático e não propriamente uma estrutura variante típica do PM.

Notas finais

Partindo de uma análise linguística do romance *Niketche* de Paulina Chiziane, e tendo como objeto a relação entre verbos e pronomes clíticos, foi possível descrever diferentes casos de variação linguística que, em maior ou menor grau, se podem identificar com as especificidades do português de Moçambique, em confronto com o português europeu e com o português do Brasil. Dos casos estudados apenas um se revelou ser idiossincrático, ou seja, específico do estilo da autora e não documentado na literatura sobre o português de Moçambique. Inversamente, considerando as especificidades do português de Moçambique

conhecidas e inventariadas, nem todas estão, obviamente, presentes no texto que se estudou.

Se consideramos que a variação tem uma dimensão individual (a voz do autor) e uma dimensão coletiva (a voz da(s) comunidade(s) no interior da língua), a interrogativa que figura no título desta comunicação (*estilo ou variação linguística?*), ainda que possa ser metodologicamente interessante, na medida em que pode motivar uma investigação produtiva, não é, porém, relevante em si-mesma: entre estilo e variação não há uma relação disjuntiva, mas injuntiva. Por outras palavras, o estilo de um autor é uma variação individual construída necessariamente em diálogo com a variação comunitária.

Assim sendo, podemos terminar esta comunicação com uma pergunta, ainda que a resposta não seja fácil: qual pode ser a contribuição da literatura moçambicana na fixação de uma norma para o português de Moçambique?

Referências bibliográficas

Texto em análise:

Chiziane, Paulina (2010). *Niketche*. 7^a ed. Maputo: Ndjira.

Outras referências:

Bagno, Marcos (2011). *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Cunha, Celso & Cintra, L. F. Lindley (1984). *Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.

Gonçalves, Perpétua (2010). *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa: INCM.

Gonçalves, Perpétua & Stroud, Christopher (1998). *Panorama do Português Oral de Maputo: vol. 3 Estruturas Gramaticais do Português*. Maputo: INDE.

Categorização e protótipo em adivinhas portuguesas e moçambicanas. Um estudo comparativo sobre o conceito de ovo

ROSA LÍDIA COIMBRA
CARLOS MANUEL MORAIS
MARIA FERNANDA BRASETE
Universidade de Aveiro

1. Introdução

Brincar com palavras e números sempre fascinou o ser humano, desde a infância. Solitários ou em grupo, palavras cruzadas, sopas de letras, lengalengas, trava-línguas, adivinhas e outros, são jogos que envolvem uma consciência metalinguística de nível léxico-semântico, sintático e fonológico. Desenvolvem as competências do falante e são frequentemente utilizados em aulas de língua, dado o seu potencial simultaneamente lúdico e didático. Estão também presentes em contextos de lazer ou convívio entre falantes de todas as idades. De entre estes géneros textuais, interessou-nos aqui abordar o género adivinha, uma vez que neste texto o ouvinte é desafiado a resolver um enigma linguístico cuja solução envolve o processamento de um conceito-chave.

A adivinha pode ser definida como “um texto verbal curto que apela a uma resposta, estrategicamente contida na pergunta de modo cifrado ou encoberto. A adivinha fornece pois uma definição, insinuante e engenhosa, de algo conhecido, mas dissimulando-o, de forma a não permitir a localização imediata do referente” (Nogueira, 2004).

Formada por um par de pergunta-resposta, a adivinha é tipicamente um género de literatura de transmissão oral, embora existam compilações escritas, normalmente fruto de recolhas e transcrições, dirigidas quer a um público indiferenciado, quer especificamente a um público infantil. Apesar de existirem adivinhas de autor, a maior parte é de autoria desconhecida ou esquecida e,

tal como outros discursos anônimos, são preferencialmente transmitidas de geração em geração pela oralidade, integrando o fundo cultural comum de uma coletividade linguística.

A adivinha é um gênero que formalmente integra sequências textuais de tipo descritivo, podendo incluir descrição afirmativa (apresentam-se características do objeto solução) e descrição negativa (apresentam-se características que o objeto solução não detém). As duas possibilidades podem coexistir na mesma adivinha, como podemos observar no anexo 1, por exemplo, nas adivinhas 5, 6, 8. A descrição, seja afirmativa seja negativa, pode ainda assumir duas formas de construção: adivinhas formadas por autodescrição, nas quais “o próprio ser personificado apresenta as suas características, construindo, assim, a pergunta da adivinha”, utilizando verbos, pronomes e determinantes na primeira pessoa; e adivinhas formadas por heterodescrição, em que “características do ser personificado são descritas com a utilização dos verbos na terceira pessoa, mas, em sua maioria, sem a identificação do pronome (ele/ela), aumentando o grau de dificuldade da adivinha” (Silva, 1999, p. 167). Em qualquer dos casos, o objeto solução é normalmente personificado e “a resposta dá-se através do estabelecimento de relações (comparativas, metonímicas ou metafóricas) entre as características apresentadas e as propriedades reais do tema-título” (Silva, 1999, p. 167). Vejamos, no quadro 1, as quatro combinatórias possíveis, ilustradas com exemplos no nosso *corpus* de análise:

| | Autodescrição | Heterodescrição |
|----------------------|--|--|
| Descrição afirmativa | <i>[...] Eu de mim sou todo calvo Meu coração é amarelo E o meu rosto é alvo e belo.</i> | <i>Por detrás de um muro branco, há uma flor amarela [...].</i> |
| Descrição negativa | <i>[...] eu não sou da mesma cor [...]</i> | <i>Qual é a coisa que não tem pés, nem corpo, nem bico [...]</i> |

Quadro 1: Exemplos do *corpus* 1, ilustrando as quatro possibilidades de sequência descritiva numa adivinha

Como salienta Nogueira (2004, p. 329), a adivinha portuguesa partilha das características do arquétipo universal, compreendendo genericamente uma fórmula de introdução (“Que é, que é”; “Qual é a coisa, qual é ela”), um corpo central, que encerra a mensagem enigmática e uma fórmula de conclusão, esta bastante menos frequente (“Não adivinhas nem daqui a um mês”). As fórmulas de introdução e conclusão são opcionais e estão, com muita frequência, omissas.

Se repararmos no *corpus 2* (anexo 2), verificamos que as adivinhas moçambicanas aqui consideradas nunca as apresentam.

Sendo o corpo central da adivinha o único elemento da superestrutura que é obrigatório, é também nele que vamos encontrar a sequência textual descritiva, como vimos. Segundo Adam (1992, pp. 85-95), a sequência descritiva é vista como a menos autónoma de todas as sequências, sendo o seu grau zero a simples enumeração de atributos. Para este autor, a sequência descritiva prototípica apresenta uma hierarquia de procedimentos (fases da sequência), a saber:

- procedimento de ancoragem (a sequência assinala por um nome, o tema-título, aquilo que está a ser descrito e que pode ser apresentado no início, ancoragem propriamente dita, ou no fim da sequência, afetação, ou ainda combinando estes dois, reformulação);
- procedimento de aspetualização (base da descrição, consiste na exposição dos diversos aspetos do objeto descrito, o qual é decomposto em partes, às quais se atribuem propriedades);
- procedimento de relacionamento (situa o objeto no contexto espaço-temporal e também estabelece relações – comparativas, metonímicas, metafóricas – entre as propriedades do objeto descrito e as de outro objeto);
- procedimento de subtematização (quando uma parte da aspetualização é escolhida como um novo tema-título e considerada nas suas propriedades e subpartes).

Na adivinha, o tema-título não é, obviamente, fornecido na pergunta, a qual apresenta apenas a sua aspetualização. É na resposta que este será eventualmente fornecido, caso o interlocutor alcance a solução do problema colocado. Em alguns casos, porém, a pergunta fornece o tema-título, só que camuflado em linguagem figurada e é na resposta que o termo literal surge, originando consequentemente um processo de reformulação.

Operando através da aspetualização do objeto-solução, o tema-título da descrição apresentada, a adivinha é um texto que contém a desmontagem de um conceito¹. Neste processo, o falante tem tendência para agrupar os conceitos em categorias e subcategorias, como por exemplo, quando considera que uma secretária é um móvel de escritório, que, por sua vez é um móvel, que é um objeto. Assim e de acordo com a sua experiência, um conceito projeta a realidade em várias secções, ou seja categorias conceptuais, as quais, uma vez inscritas na língua, se tornam categorias linguísticas (Delbecque, 2008, p. 35).

¹ Por conceito entende-se “a ideia que temos de qualquer coisa, da sua forma de existir no mundo” (Delbecque, 2008, p.35).

A adivinha opera com base na definição de uma categoria lexical. Ou seja, assume a forma de uma definição de um conceito que não é à partida fornecido, mas que é entendido no seu sentido mais prototípico, aquele que é partilhado pela comunidade dos falantes, como vimos acima. É precisamente esta prototipicidade, este saber partilhado e mais ou menos consensual, que vai permitir ao respondente atingir a solução esperada. Para isso, procurará, no leque dos seus conhecimentos adquiridos, “encaixar” a descrição nas categorias de objetos que conhece e às quais atribui, ainda que inconscientemente, determinadas propriedades típicas. De facto, a noção de protótipo “prende-se diretamente com a categorização do mundo extralinguístico, com o modo como os falantes das comunicações linguísticas configuram e classificam os objetos que povoam o seu universo” (Vilela, 2002, p. 21). E adivinhar implica esse esforço de análise de protótipos.

Sendo o protótipo o elemento mais característico, o melhor exemplar, podemos distinguir vários tipos de prototipicidade (Vilela, 2002, pp. 45-46):

- prototipicidade de certos referentes relativamente a uma dada categoria (por exemplo, dentro da categoria copo, um copo tão largo como alto será um exemplar pouco prototípico, ficando no limiar da categoria taça);
- prototipicidade de certas subcategorias em relação a uma categoria superordenada (por exemplo, na categoria ave, a subcategoria pardal está mais próxima do protótipo do que a subcategoria pinguim);
- prototipicidade de uma aceção relativamente a outras num lexema polisémico (por exemplo, no lexema longo, a aceção espacial, “caminho longo”, é mais prototípica do que a temporal, “dia longo”).

O protótipo, para Eleanor Rosh (1978), funciona portanto como um ponto de referência cognitiva na construção das classes dos elementos presentes na experiência dos falantes. No processo de categorização, o protótipo pode ser identificado através de diversos testes:

- a) Os membros prototípicos são categorizados mais rapidamente que os membros não-prototípicos;
- b) Os membros prototípicos são os que as crianças aprendem primeiro;
- c) Os membros prototípicos são os primeiros mencionados, quando solicitamos aos falantes que listem todos os membros de uma categoria;
- d) Os protótipos servem de ponto de referência cognitiva;
- e) Geralmente, quando o que se pede é a enumeração dos primeiros membros de uma categoria, os protótipos aparecem mencionados em primeiro lugar (Duque, 2013).

A aplicação deste tipo de testes não revela, obviamente, os mesmos resultados em todas as comunidades de falantes, dependendo de processos de conceptualização que são, em grande parte culturais, como salienta Soares da Silva (2013, p. 4):

Recentemente tem sido acentuada a situacionalidade sociocultural da cognição e, assim, a interpretação da cognição como cognição situada ou cognição social, isto é, mentes individuais e processos cognitivos são configurados por interações sociais e culturais.

Lakoff (1990, pp. 40-46) acrescenta que os protótipos são mais efeitos do que causas na conceptualização: os chamados “efeitos de prototipicidade” (*prototype effects*). Diferentes línguas e culturas podem apresentar diferenças mais ou menos significativas neste processo de conceptualização. Foi o que nos interessou aqui estudar, a partir de um conceito simples e comum, o ovo. Tratando-se de um elemento básico na alimentação humana, é contudo, como qualquer alimento, também conceptualizado segundo as culturas. Por exemplo, a escritora moçambicana Paulina Chiziane, em *Niketche. Uma história de poligamia* (2004, p. 36), refere “os tabus do ovo, que não pode ser comido por mulheres, para não terem filhos carecas e não se comportarem como galinhas poedeiras na hora do parto”.

2. *Corpus* e metodologia

A presente pesquisa parte da análise da transcrição de 30 adivinhas portuguesas e 24 adivinhas moçambicanas presentes em recolhas editadas em livros. Estas recolhas foram exaustivamente percorridas e foi feito o levantamento de todas as adivinhas cuja solução era “ovo”. No caso das adivinhas portuguesas, uma vez que foram utilizadas três recolhas diferentes, agrupámos os textos iguais ou variantes (ver segunda coluna da tabela do anexo 1). Com este levantamento foram preenchidas as terceiras colunas dos anexos 1 e 2.

Seguidamente, foi feito o levantamento de todos os elementos descritivos de “ovo” presentes em cada um dos textos. Nas tabelas 2 e 3 encontram-se compilados todos os elementos encontrados em cada um dos *corpora*. Estas características serviram para a construção das colunas 4 a 15 dos anexos (ver significado de cada letra na legenda da tabela). A presença do sinal x, em cada uma destas colunas, indica que a adivinha contempla o elemento descritivo correspondente.

Com as tabelas assim produzidas, pudemos fazer um estudo comparativo da aspetualização presente nas sequências descritivas das adivinhas portuguesas e moçambicanas, o que possibilitou a construção do gráfico 1.

Para além de um estudo textual, interessou-nos também investigar a noção de “ovo” que os falantes portugueses e moçambicanos consideram mais prototípica, pelo que aplicámos um inquérito a informantes moçambicanos e portugueses, que se apresenta no anexo 3. No mesmo inquérito, foi pedido aos falantes que transcrevessem uma adivinha sobre ovo. Esta questão permitiu-nos aferir da maior popularidade de certos textos.

3. Apresentação de resultados: os textos

A partir da análise dos textos constantes dos dois *corpora* recolhidos para o presente estudo, procedemos ao levantamento de todos os atributos que as adivinhas sobre “ovo” forneciam na descrição do conceito, quer de uma forma literal e explícita, quer através de linguagem figurada ou por inferência. Esse levantamento encontra-se sistematizado nas tabelas 2 e 3:

| Aspeto | Caraterização do ovo | Expressões dos textos (<i>corpus</i> português) |
|---------|----------------------|---|
| tamanho | pequeno | - <i>caixa pequenina</i> |
| forma | fechado | - <i>caixa fechada</i> - <i>piço sem batoque</i> - edifício (<i>capela/ casa/ prisão/ torre</i>) sem abertura (<i>porta/ tranca/ grades/ alçapão/ portal/ janela/ postigo</i>) |
| | liso | - <i>calvo, careca</i> - <i>não tem pés nem cu nem bico</i> |
| | curvo | - <i>pode rebolar</i> - <i>redondinho, redondote</i> - <i>pipinho/ pipeirinho, pipeirote</i> - <i>abobadada</i> |
| cor | casca branca | - <i>rosto alvo</i> - <i>muro branco</i> - <i>branco de neve é meu hábito</i> - <i>casa caiada</i> - <i>capelinha/casinha/pedra branca</i> |
| | clara transparente | - <i>águas claras</i> |
| | gema amarela | - <i>meu coração é amarelo</i> - <i>uma flor amarela</i> - <i>cor de oiro o coração</i> - <i>fontes amarelas</i> - <i>dourada</i> - <i>paredes amarelas</i> - <i>saia amarela</i> |

| Aspeto | Caraterização do ovo | Expressões dos textos (<i>corpus português</i>) |
|-------------|----------------------|---|
| resistência | quebrável | - <i>todos a sabem abrir</i> - <i>caindo no chão se faz amarela</i> - <i>se faz em três fêmeas</i> - <i>cai no chão e fica dourada</i> |
| conteúdo | cheio | - <i>cheio até ao batoque</i> - <i>atacado até ao gargal</i> - <i>segura o seu vinhinho</i> |
| origem | ave | - <i>pais cantantes</i> - <i>mãe não tinha dentes</i> - <i>Maria Campona</i> - <i>Maria Penacho</i> - <i>a mãe do curcubico tem bico e come</i> - <i>galinha o põe</i> |
| função | novo ser | - <i>nascer</i> - <i>depois já tem pés e cu e bico</i> - <i>o vivente encarcerado</i> |

Tabela 2: Aspetualização de ovo nas adivinhas portuguesas (*corpus 1*)

| Aspeto | Caraterização do ovo | Expressões dos textos (<i>corpus moçambicano</i>) |
|--------|----------------------|--|
| forma | fechado | - <i>edifício (casa/ casa do inglês/ casa da minha mãe) sem abertura (porta/ janela/ não abre)</i> - <i>filho não tem boca</i> - <i>mala fechada</i> |
| | liso | - <i>lisinho, lisa</i> - <i>não tem ânus, não tem pernas</i> |
| | curvo | - <i>redonda</i> - <i>não passa em lugares rochosos/ pedra/ rocha</i> |
| cor | branco | - <i>coisa branca</i> |
| origem | ave, réptil | - <i>está dentro da casa da mamã</i> - <i>cada uma é mãe da outra</i> - <i>a coisa que tem ânus/ tem pernas/ anda</i> - <i>Txinamwenddo gerou o Gulumanha</i> |
| função | novo ser | - <i>cada uma é mãe da outra</i> - <i>gerou/ pariu/ deu à luz</i> - <i>Gulumanha gerou o Txinamwenddo</i> |

Tabela 3: Aspetualização de ovo nas adivinhas moçambicanas (*corpus 2*)

A primeira observação relativamente às tabelas 2 e 3 não pode deixar de ser a grande discrepância de tamanho resultante do maior número de características do conceito-chave referidas nos textos portugueses (primeira coluna das tabelas). Enquanto estes referem aspetos relacionados com tamanho, forma, cor, resistência, conteúdo, origem e função, os textos moçambicanos concentram-se em apenas quatro grandes aspetos: forma, cor, origem e função. Observando as colunas seguintes das tabelas, observamos que a maior variedade descritiva também se verifica dentro de cada um destes aspetos, ou seja, nas adivinhas portuguesas encontramos uma maior diversidade de expressões, incluindo maior variedade de projeções metafóricas. Esta discrepância pode verificar-se mais nitidamente no gráfico 1.

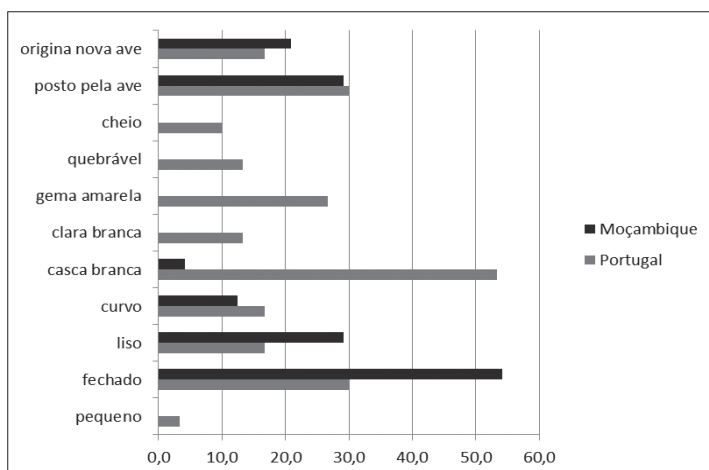


Gráfico 1: Comparação da aspetualização de ovo nas adivinhas portuguesas (*corpus 1*) e moçambicanas (*corpus 2*) – frequências relativas de cada *corpora*

O gráfico 1, as tabelas 2 e 3 e os anexos 1 e 2 mostram uma grande disparidade, em termos quantitativos, entre os dois *corpora* recolhidos e analisados. Nos anexos, verificamos que as adivinhas moçambicanas têm uma extensão nitidamente menor, consistindo geralmente em uma única frase sintaticamente simples. No *corpus* português, pelo contrário, os textos tendem a apresentar duas ou mais frases, dispostas em estrofes, as quais podem ou não apresentar efeitos sonoros de ritmo e rima, facilitadores da memorização. Os mesmos anexos também revelam que as descrições contidas nas adivinhas portuguesas tendem a apresentar mais características descritivas do conceito do que as moçambicanas. De facto, mais de um terço dos textos do *corpus 1* veiculam três ou mais aspetos descritivos de ovo, enquanto as adivinhas do *corpus 2* nunca ultrapassam os dois aspetos cada

uma. Seria interessante averiguar se esta diferença influencia a taxa de acerto por parte dos eventuais respondentes.

O gráfico 1 e as tabelas 2 e 3 mostram ainda, que há alguns aspetos do protótipo que nunca são abordados no *corpus* moçambicano, apresentando o *corpus* português quase o dobro da quantidade de aspetos referidos. É mesmo quando os dois *corpora* focam os mesmos aspetos, não o fazem da mesma maneira. É de salientar que o aspeto mais referido no *corpus* 1 (a cor branca da casca, mencionada em 53,3% das adivinhas do *corpus* português) é alvo de pouquíssima atenção no *corpus* 2 (no qual surge mencionada em apenas 4,2% dos textos). Pelo contrário, as características liso e fechado são alvo de maior atenção por parte das adivinhas moçambicanas (respetivamente 29,2% e 54,2% contra 16,7% e 30,0%).

A dispersão dos dados no *corpus* de textos portugueses é um pouco maior do que no moçambicano, o que pode ser atestado por medidas estatísticas de dispersão:

a) Calculando a amplitude total ou intervalo de variação, obtemos:

$$\text{Corpus 1: } I = X_{12} - X_1 = 16 - 1 = 15$$

$$\text{Corpus 2: } I = X_6 - X_1 = 13 - 1 = 14$$

b) Calculando o valor do desvio padrão, obtemos os seguintes resultados:

$$\text{Corpus 1: } s = 4,17$$

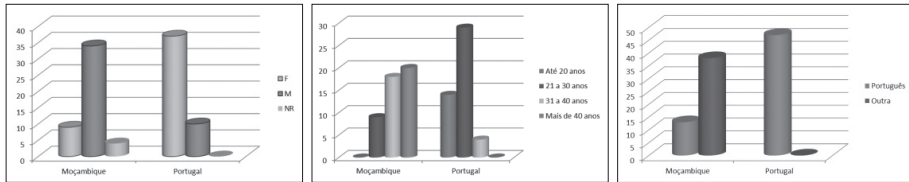
$$\text{Corpus 2: } s = 4,20$$

Apesar de estas diferenças não serem muito acentuadas, o gráfico mostra claramente que, em cada *corpus*, há apenas uma característica mencionada na maioria dos textos (ou seja, com uma frequência relativa superior a 50%) e não é a mesma nos dois *corpora*: trata-se do atributo casca branca, para o *corpus* 1, e do atributo fechado, no caso do *corpus* 2. Isto significa que os respondentes das adivinhas, em cada caso, serão levados a raciocínios diversos (O que é que é branco? vs. O que é que é fechado?), o que certamente implicará uma grande diferença a nível, não das respostas certas (pois estas serão todas o ovo), mas das respostas erradas (coisas brancas vs. coisas fechadas que não são ovos). Seria um estudo interessante o levantamento destas possibilidades.

4. Apresentação de resultados: os inquéritos

O inquérito constante do anexo 3 foi aplicado a 47 informantes moçambicanos e a 47 informantes portugueses. Todos os informantes eram alunos de mestrado de cursos da área das línguas, incluindo o português. Uma vez que as duas

amostras apresentam o mesmo número de indivíduos, optamos por apresentar aqui os resultados através de gráficos de barras com as frequências absolutas. Quanto aos dados pessoais, a amostra apresenta as seguintes características:



Gráficos 2 a 4: Comparação dos dados pessoais dos informantes dos dois corpora

Como podemos observar nos gráficos 2 a 4, os dados pessoais dos informantes revelam diferenças bastante acentuadas entre os dois grupos, no que respeita aos três indicadores recolhidos: sexo, idade, língua materna. O grupo de informantes moçambicanos é predominantemente masculino, com idades superiores a 31 anos e com língua materna de origem bantu, enquanto o grupo português é predominantemente feminino, com idades inferiores a 31 anos e todos de língua materna portuguesa. Estas diferenças refletem muito provavelmente o tipo de universo estudantil destes cursos nas duas realidades consideradas, pelo que seria muito difícil conseguir uma amostragem mais homogénea em relação aos dados pessoais dos informantes.

Além dos dados do informante, o inquérito (ver anexo 3) incluía seis questões construídas de acordo com diversas estratégias, a fim de aferir das características prototipicamente atribuídas ao conceito de ovo, e terminava solicitando ao informante que escrevesse uma adivinha de que se lembrasse e cuja solução seria ovo.

Testes utilizados na construção do inquérito:

- Teste do juízo subjetivo da representatividade por meio de construção de enunciados. As características consideradas mais representativas serão apresentadas no enunciado.
- Teste da frequência de citação. As características mais prototípicas serão as mais citadas.
- Teste do mas. Segundo Lakoff (1990, p. 81), no “teste-do-mas” (*but test*), a conjunção adversativa é usada para marcar uma situação que está em contraste com algum modelo que serve como norma. Assim, o que os informantes propuserem para completar a frase “Isto é um ovo mas...” será uma característica que contrasta com as do ovo prototípico (por isso, será de esperar algo como “isto é um ovo mas não é branco/ mas não é de galinha/ mas é de plástico...”).

- Prototipicidade de referentes. São apresentados diversos referentes possíveis e o informante escolherá o que considera mais representativo.
- Prototipicidade de subcategorias. São apresentadas diversas subcategorias possíveis e o informante escolherá a que considera mais representativa.
- Prototipicidade de aceções. São apresentadas diversas aceções possíveis do lexema polissêmico e o informante escolherá a que considera mais comum.

Não se fizeram testes de hesitação e tempo de resposta (o informante hesita e demora mais tempo a decidir quando colocado perante algo não prototípico) por dificuldades de administração.

Daremos, de seguida, conta dos resultados obtidos pelos dois grupos de informantes, nas respostas aos inquéritos.

A primeira questão era uma pergunta aberta solicitando uma definição de ovo. Os resultados serão referidos mais abaixo, juntamente com os da outra questão aberta, a última do inquérito.

A segunda questão consistia em sete em frases simples para completar com uma palavra caracterizadora do conceito. Os resultados foram os seguintes:

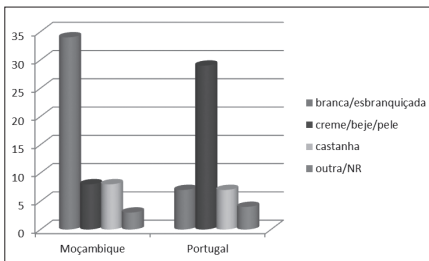


Gráfico 5: “A casca do ovo é de cor...”

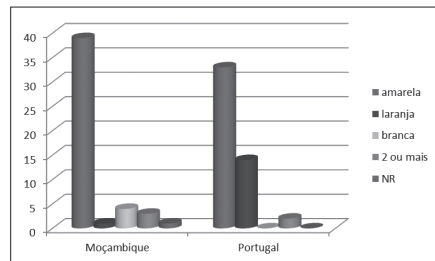


Gráfico 6: “A gema do ovo é de cor...”

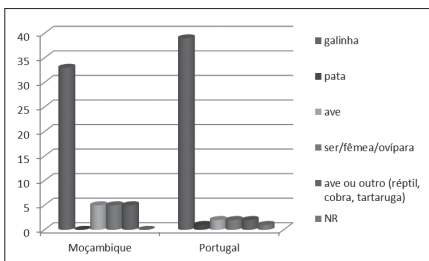


Gráfico 7: “O ovo foi posto por uma...”

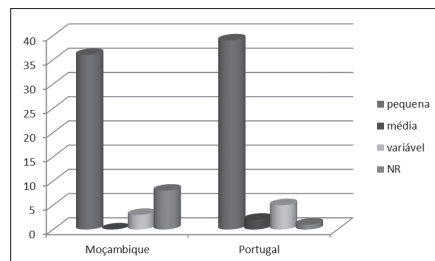


Gráfico 8: “Quanto ao tamanho, o ovo é uma coisa...”

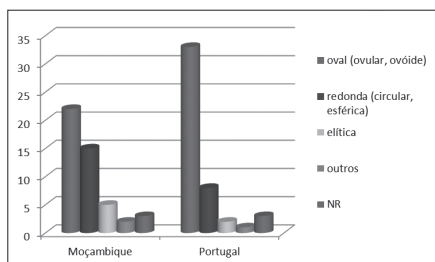


Gráfico 9: “Quanto à forma, o ovo é uma coisa...”

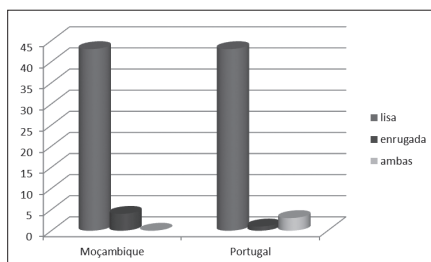


Gráfico 10: “A casca do ovo é lisa ou enrugada? É...”

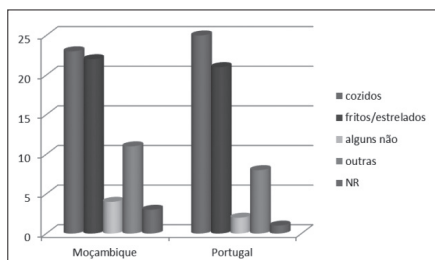


Gráfico 11: “Normalmente, os ovos comem-se...”

Uma vez que se pediu aos informantes que respondessem sem muito refletir, em princípio estas respostas espelham a primeira imagem que mentalmente associam ao conceito em termos das diversas características solicitadas. No grupo dos traços definidores de ovo, esperar-se-ia que os informantes fornecessem os componentes de sentido mais prototípicos, que se salientam na formação daquilo que em linguística cognitiva se entende por “semelhanças de família”, no sentido wittgensteiniano do termo, ou seja, neste caso, nos traços físicos que normalmente se espera que um objeto apresente para ser facilmente identificado como pertencente à categoria ovo.

Comparando os dados dos dois grupos, encontramos, por um lado, elementos de unanimidade, quer dentro do mesmo grupo quer entre grupos, como é o caso do tamanho, considerado pequeno (gráfico 8), da textura, considerada lisa (gráfico 10) e da forma de comer, geralmente cozido ou frito (gráfico 11). Estes elementos consensuais são, compreensivelmente, os que são utilizados nas adivinhas dos dois países quando tais características são evocadas (tabelas 2 e 3 e gráfico 1), o que nos leva a concluir que o protótipo usado na construção dos textos coincide com aquele que se encontra representado na mente dos falantes.

O elemento mais discrepante entre os dois grupos, no que respeita à descrição do conceito, é a cor da casca (gráfico 5), tendo as opções recaído

predominantemente sobre a cor branca para o grupo moçambicano e creme para o grupo português. Os resultados deste último grupo curiosamente não vêm ao encontro da opção tomada nas adivinhas recolhidas, em cuja descrição a casca é sempre branca. Assim, no que respeita a esta característica, ao contrário do que acontece com o protótipo moçambicano, o protótipo veiculado nos textos portugueses não coincide com o dos informantes do grupo português.

Também o gráfico 6 apresenta diferenças, embora tão acentuadas. Aqui, verificamos que, à semelhança do que observámos em relação à cor da casca, também em relação à cor da gema o grupo de informantes portugueses se afasta da descrição prototipicamente apresentada nas adivinhas, já que, grande parte escolhe o alaranjado, em vez do amarelo, cor que surge sempre associada à gema nos textos do *corpus*.

O gráfico 9, com os resultados da afirmação sobre a forma do ovo, apresenta uma situação semelhante. Nos dois grupos, a característica mais escolhida foi a mesma: oval. No entanto, o grupo moçambicano escolheu mais vezes do que o português a opção redonda, o que nos parece mais próximo do protótipo veiculado pelas adivinhas (embora grande parte delas, quando se refere à forma a descreva com o adjetivo curva).

Finalmente, no gráfico 7, referente à origem do ovo, verificamos que, embora as opções predominantes tenham sido iguais nos dois grupos (o ovo é posto por uma galinha), há respostas que apenas surgem no grupo moçambicano e que poderão ser explicadas pelas diferenças ao nível da fauna local. É por isso que, apenas neste grupo, são dadas respostas como as seguintes: réptil, cobra, tartaruga.

Depois desta questão, o inquérito apresentava uma frase complexa incompleta, solicitando a construção de uma oração adversativa: “Isto é um ovo, mas...”. O objetivo deste teste seria o de identificar a característica de ovo utilizada para completar a frase, previsivelmente uma das mais importantes, de entre as constantes do conceito prototípico interiorizado pelo falante. De facto, neste tipo de construção, o falante tende a negar, na oração adversativa, uma característica que considere normalmente associada ao conceito. Por exemplo, se o falante considera que os copos normalmente são de vidro e não de madeira, mais facilmente construirá a frase “Isto é um copo, mas não é de vidro” do que a frase “Isto é um copo, mas não é de madeira”, pois tem a consciência de que transmite a inferência de que essa seria uma característica expectável. No caso do conceito ovo e dos nossos informantes, os resultados foram os seguintes:

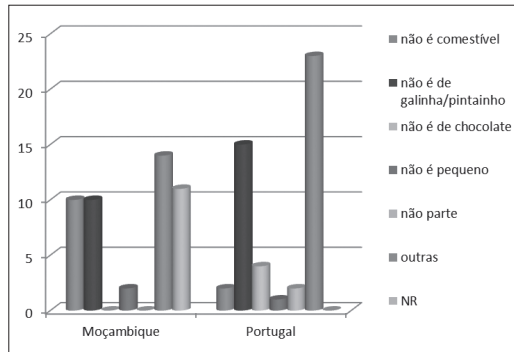


Gráfico 12: Resultados de “Isto é um ovo, mas...”

O gráfico 12 dá conta da forma como os respondentes completaram a frase “Isto é um ovo mas...”. Previsivelmente, formariam uma frase negativa incluindo uma característica prototipicamente associada ao conceito. Assim, enquanto os moçambicanos se dividiram entre os traços “comestível” e de “galinha”, os portugueses preferiram inequivocamente apenas o traço “de galinha”, dando muito pouca importância ao traço “comestível”, o qual também não é alvo de atenção por parte das adivinhas dos dois *corpora*.

Os gráficos 13 a 15, que se apresentam seguidamente, dão conta dos resultados obtidos nas perguntas 3 a 6, todas elas perguntas de resposta múltipla.

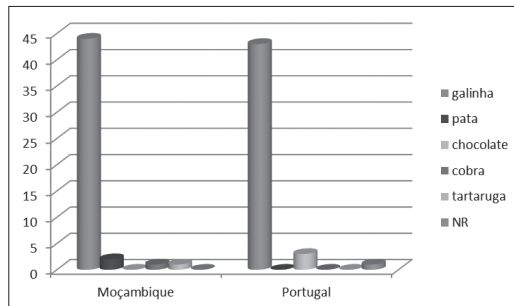


Gráfico 13: Resultados de “Que tipo de ovo escolheria para melhor representar a ideia de ovo?”

O Gráfico 13 mostra os resultados obtidos no teste sobre prototipicidade de subcategorias. As colunas não deixam qualquer dúvida de que a subcategoria mais prototípica é a de ovo de galinha, nas duas culturas. As restantes colunas apresentam algumas diferenças, já que a subcategoria escolhida em segundo lugar pelos respondentes moçambicanos foi a de ovo de pata, enquanto no caso dos portugueses foi a de ovo de chocolate, que nunca surge nas respostas dos informantes moçambicanos. Em contrapartida, é interessante observar que há duas subcategorias de ovo que surgem nas respostas de moçambicanos e que

estão totalmente ausentes nas dos portugueses: a de tartaruga e a de cobra, o que se explica, naturalmente, pelos diferentes contextos geográficos.

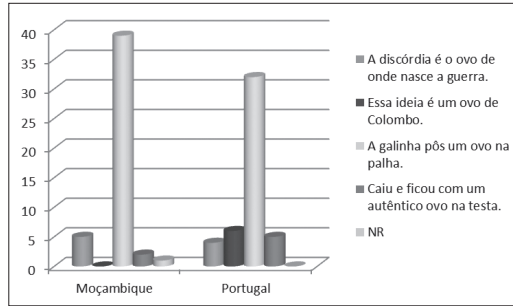


Gráfico 14: Resultados de “Qual das seguintes frases escolheria para exemplificar a utilização mais comum da palavra ovo?”

O gráfico 14 mostra os resultados de uma questão que foi desenhada para aferir a prototipicidade de aceções. Assim, a par da aceção literal de ovo (presente numa das afirmações) foram fornecidas três outras afirmações em que o lexema era utilizado em sentido figurado. Previsivelmente, o sentido mais prototípico seria o da aceção literal e, portanto, o mais escolhido. Esta hipótese confirmou-se em relação aos dois grupos. É, no entanto, curioso notar que a segunda afirmação mais frequente nas respostas dos portugueses (“ovo de Colombo”) não é escolhida por nenhum dos informantes moçambicanos.

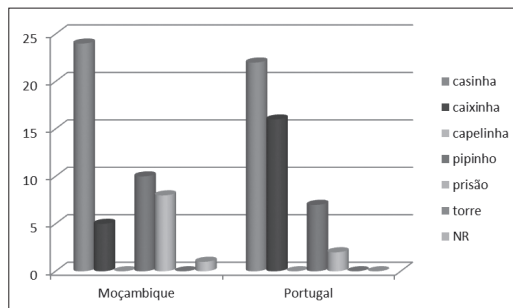


Gráfico 15: Resultados de “Um ovo é como um(a)...”

O gráfico 15 mostra como os informantes completaram a frase “Um ovo é como um(a)...”. Com este teste, pretendíamos aferir se os elementos presentes nas sequências descritivas das adivinhas de cada um dos *corpora* como integrando as fases do relacionamento (no sentido de J.M. Adam), ou seja no estabelecimento de relações comparativas, metonímicas ou metafóricas entre as propriedades do objeto descrito e as de outro objeto, coincidiam com os que os

informantes dos respetivos países forneceriam quando solicitados a estabelecer uma comparação. Os resultados mostram que o conceito “casinha” é o mais escolhido, nos dois grupos, mas, em segundo lugar, enquanto os moçambicanos preferem “pipinho”, salientando a forma arredondada muito presente nas suas adivinhas, os portugueses optam por “caixinha”, conceito mais abundante nas suas adivinhas.

Finalmente, as duas questões abertas do inquérito, a primeira e a última, poderão ser confrontadas de um modo muito interessante, pois revelam, respetivamente, a definição que os informantes dão do conceito, bem como uma adivinha de que se recordem e cuja solução seja esse mesmo conceito. Os resultados da primeira questão estão patentes no gráfico 16 e os da última no gráfico 17.

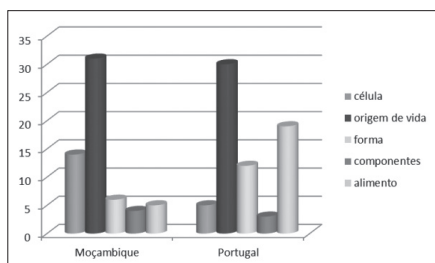


Gráfico 16: “O que é um ovo?”

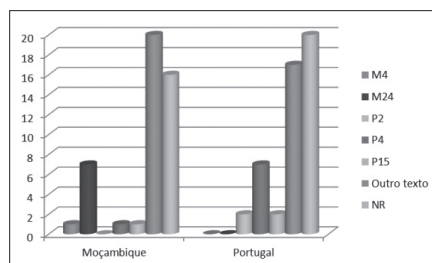


Gráfico 17: “Conhece alguma adivinha que tenha como solução o ovo? Transcreva-a.”

O gráfico 16 mostra diferenças muito visíveis entre as definições do conceito em estudo dadas pelos informantes de um e de outro grupo. Como pontos comuns entre os dois grupos, salientamos a noção de “origem da vida” como o traço mais vezes presente nas definições fornecidas. Em segundo lugar, enquanto os moçambicanos optaram pela noção de “célula”, os portugueses preferiram a de “alimento”. O facto de os informantes moçambicanos serem mais velhos, com mais anos de estudo, pode explicar esta opção por uma definição mais científica e menos utilitária do conceito. Apesar das diferenças quantitativas, verificamos que os mesmos traços conceptuais acabam por estar presentes nos dois grupos. As respostas oscilam entre definições mais científicas e rigorosas do conceito (mais presentes nas respostas dos moçambicanos) e definições que vão mais ao encontro do uso comum da palavra. Estudos anteriores mostram que os traços escolhidos nas duas situações não são necessariamente coincidentes:

[...] nem sempre são coincidentes as particularidades do referente e os traços que entram no significado de uma unidade. Por exemplo, os traços “célula” e “resultante da fecundação dos gâmetas ou espermatozoides” são características no plano da análise científica do referente, mas não são traços do significado primeiro da palavra

ovo. É que uma coisa é ovo, termo técnico da biologia; outra a palavra da língua padrão. O mesmo significante tem um significado, e por conseguinte um valor (no sentido saussureano) diferente conforme se insere numa nomenclatura ou na rede linguística básica. Um dicionário pode e deve dar conta das duas; mas não misturando os traços de uma e de outra. (Teixeira, 1996, pp. 230-231)

Finalmente o gráfico 17 mostra que num grupo e noutra, a maioria dos respondentes, quando solicitados a transcrever uma adivinha sobre o conceito, ou não responderam ou não selecionaram os textos constantes das compilações de adivinhas publicadas. De facto, em diversos casos, forneceram o enigma “Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?” ou uma outra pergunta que não se insere no género adivinha popular, como por exemplo “Qual a coisa que quando consumida crua apanhas salmonelas?”, “Qual é a coisa que as mulheres grávidas não podem comer?” ou ainda “Qual é a coisa que quando cai quebra-se e liberta uma camada viscosa?”, ou se insere em outro género popular, como é o caso da lengalenga: “A galinha põe o ovo e a Marta papa-o todo”. Quando são escolhidos textos de adivinhas constantes das compilações por nós referidas, os dois grupos de informantes diferenciam-se. A adivinha mais escolhida pelos moçambicanos é a M24 (ver anexo 2), do corpus moçambicano, “O que é uma coisa branca sem porta nem janela?”, ao passo que os informantes portugueses escolhem em primeiro lugar a adivinha portuguesa P4 (ver anexo 1), “Qual é a coisa, qual é ela, que é branca e caindo no chão, fica amarela?” e suas variantes.

5. Conclusão

Verificamos diferenças muito notáveis entre os *corpora* recolhidos, quer no que respeita aos textos das adivinhas populares, quer no que respeita às respostas aos inquéritos feitos. Portugueses e moçambicanos, mesmo falantes da mesma língua, transportam nela marcas identitárias, modos de ver o mundo e de o categorizar. No fundo, marcas de percursos que a língua portuguesa sulcou, nos mares que navegou.

Referências bibliográficas

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Éditions Nathan.
- Chiziane, Paulina (2004). *Niketche. Uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Delbecque, Nicole (2008). *A linguística cognitiva. Compreender como funciona a linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Duque, Paulo Henrique (2013). Teoria dos protótipos, categoria e sentido lexical. *Revista Philologus*, 22. [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(22\)13.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(22)13.htm)
- Lakoff, Georges (1990). *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press.
- Nogueira, Carlos (2004). Para uma teoria da adivinha tradicional portuguesa. *Revista de literaturas populares*, IV(2), 328-339.
- Marini-Iwamoto, Daniela (2006). *Os movimentos de sentidos nas adivinhas: um estudo enunciativo* (tese de doutoramento). Universidade Estadual de Campinas.
- Rosch, Eleanor (1978). Principles of categorization. In Rosch, E. & Lloyd, B., eds., *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 27-48.
- Silva, Augusto Soares da (2013). Introdução: Comunicação política e económica – cognição e discurso. In Soares da Silva, Augusto et al. (orgs.), *Comunicação política e económica. Dimensões cognitivas e discursivas*. Braga: Aletheia.
- Silva, Surama Fernandes (1999). As adivinhações e o ensino de língua materna. *Ao pé da letra*, 1, 165-169.
- Teixeira, José (1996). Branco é, galinha o põe. In Faria, Isabel Hub & Correia, Margarita (orgs.), *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, II vol., Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 229-235.
- Vilela, Mário (2002). *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra: Almedina.

Bibliografia ativa

- Braga, Teófilo (1994). *O povo português nos seus costumes, crenças e tradições*. II vol. Lisboa: Dom Quixote (cap. “Modismos, anexins e adivinhas”).
- Lima, A.C. Pires de (2002). *O livro das adivinhas*. 10.^a ed. Lisboa: Ed. Notícias.
- Moutinho, José Viale (1996). *Adivinhas populares portuguesas*. 4.^a ed. Lisboa: Ed. Notícias.
- Oliveira, Américo Correia de (2007). *O mundo maravilhoso das adivinhas moçambicanas*. Porto: Profedições.

Agradecimentos

Agradecemos aos nossos alunos de mestrado a colaboração no preenchimento do questionário, sem a qual o presente estudo não teria sido possível.

Anexo 1

Corpus 1 (adivinhas portuguesas)

Fontes: 1 – Moutinho, 1996; 2 – Lima, 2002; 3 – Braga, 1994.

Legenda das colunas referentes à aspetualização:

a – pequeno; b – fechado; c – liso; d – curvo; e – casca branca; f – clara branca/transparente; g – gema amarela; h – quebrável; i – cheio; j – posto pela ave; k – origina nova ave; l – solução metalinguística.

| N.º | Fonte | Texto | Aspetualização | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|---|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | |
| P1 | 1,2,3 | Sou filho de pais cantantes Minha mãe não tinha dentes Nem nenhum dos meus parentes, Eu de mim sou todo calvo Meu coração é amarelo E o meu rosto é alvo e belo. | | | x | | x | | x | | | | x | | |
| P2 | 1, 2 | Uma caixa pequenina mas que pode rebolar. Todos a sabem abrir, ninguém a sabe fechar. O que é? | x | x | | x | | | | | x | | | | |
| P3 | 1, 2 | Por detrás de um muro branco, há uma flor amarela que se pode apresentar ao próprio rei de Castela. | | | | | x | x | x | | | | | | |
| P4 | 1, 2 | Qual é a coisa, qual é ela, que é branca e caindo no chão, fica amarela? | | | | | x | | x | x | | | | | |
| P5 | 1, 2 | Redondinho, redondote, não tem fundo nem batoque. | | x | | x | | | | | | | | | |
| P6 | 1, 2 | Venho vestido de frade, mas nunca faço oração, branco de neve é meu hábito, é cor de oiro o coração. | | | | | x | | x | | | | | | |
| P7 | 1, 2 | Casas caiadas, fontes amarelas, águas claras, ninguém vive nelas. | | | | | x | x | x | | | | | | |
| P8 | 1, 2 | Qual é a coisa, qual é ela, capelinha branca, sem porta nem tranca? | | x | | | x | | | | | | | | |

| N.º | Fonte | Aspetualização Texto | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l |
|-----|-------|---|----|------|--|---|-----|---|---|-----|---|---|---|---|
| | | | P9 | 1, 2 | Maria Campona andava no campo, Chegou-lhe a notícia do seu filho branco. Maria Campona botou a correr ainda foi a tempo de o ver nascer. | | | | | x | | | | |
| P10 | 1, 2 | Pipeirinho pipeirote Não tem por onde lhe tira, Não tem por onde lhe bote. | | x | | x | | | | | | | | |
| P11 | 1, 2 | Quico maricanquico, não tem pés, nem cu, nem bico; E depois do quico maricanquico Já tem pés e cu e bico. | | | x | | | | | | | | x | |
| P12 | 1 | Sou careca e parente de carecas, minha mãe é desdentada e meu pai é cantador, eu não sou da mesma cor. | | | x | | (x) | | | | | x | | |
| P13 | 1 | O que é aquilo que do macho se faz em três fêmeas? (sol.: ovo parte e fica: clara, casca, gema) | | | | | | | | (x) | | | | x |
| P14 | 1 | Curcobico não tem bico, nem bico nem come, mas a mãe do curcobico, tem bico e come. | | | x | | | | | | | x | | |
| P15 | 1 | Branco é, galinha o põe. | | | | | x | | | | | x | | |
| P16 | 1 | Qual é a coisa que não tem pés, nem corpo, nem bico, mas pode ter um filhico com pés, corpo e bico? | | | x | | | | | | | | x | |
| P17 | 1 | Uma coisa interessante, muito interessante: Meus pais deram-me à luz com uma forma esquisita. Enquanto os outros nascem com a pele envolvendo os ossos, eu nasci com o esqueleto envolvendo a pele. | | | | | (x) | | | | | x | | |
| P18 | 1 | Um cinco com duas cifras Serão cinco tostões? Não. É prisão abobadada Sem grades nem alçapão. O vivente encarcerado Em tão seguro aposento Só dele pode sair Por meio de arrombamento. | | x | | x | | | | | | | x | |

| N.º | Fonte | Aspetualização Texto | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | | | |
| P19 | 1 | Que é aquilo Que é branco como um pombal, Não tem porta nem pomba? | | x | | | | x | | | | | | | | | |
| P20 | 1 | Não tem arco nem arcote, E está cheio até ao batoque. | | | | | | | | | | | x | | | | |
| P21 | 1 | Qual é a pedra branca, Que cai no chão E fica dourada? | | | | | | x | | x | x | | | | | | |
| P22 | 1 | Qual é a coisa qual é ela, que não tem portas nem portal e está atacado até ao gargal. | | x | | | | | | | | | x | | | | |
| P23 | 1 | Teve um filho Maria Penacho nem morto nem vivo nem fêmea nem macho. O que é? | | | | | | | | | | | | x | | | |
| P24 | 1 | Sem pai posso nascer, mas minha mãe pai tem; aquilo que eu sou já foram meus pais e avós também. | | | | | | | | | | | | | x | x | |
| P25 | 2 | Qual é a coisa, qual é ela, De feitio de um pipinho, Não tem arco nem arquinho, E segura o seu vinhinho? | | | | | x | | | | | | x | | | | |
| P26 | 2 | Que é, que é, Uma torre abandonada, Sem janela nem postigo? Adivinha, não to digo... | | x | | | | | | | | | | | | | |
| P27 | 2 | Branco é galinha o põe numas palhinhas... | | | | | | x | | | | | | | x | | |
| P28 | 3 | Uma casinha branca. Sem porta nem tranca? | | x | | | | x | | | | | | | | | |
| P29 | 3 | Casas brancas Águas claras Paredes amarelas Sem ninguém morar nelas? | | | | | | x | x | x | | | | | | | |
| P30 | 3 | Menina bonita Saia amarela Casa caiada Ninguém entra nela? | | | | | | x | x | x | | | | | | | |

Anexo 2

Corpus 2 (adivinhas moçambicanas)

Fontes: 1 – Oliveira, 2007.

Legenda das colunas referentes à aspetualização:

a – pequeno; b – fechado; c – liso; d – curvo; e – casca branca; f – clara branca/transparente; g – gema amarela; h – quebrável; i – cheio; j – posto pela ave; k – origina nova ave; l – solução metalinguística.

| N.º | Fonte | Texto | Aspetualização | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|--|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | |
| M1 | 1 | (cindau) O que é que está dentro da casa da mamã e não tem boca? | | x | | | | | | | | | x | | |
| M2 | 1 | (cisena) Duas coisas e cada uma é mãe da outra. | | | | | | | | | | | x | x | |
| M3 | 1 | (cisena) Fiz uma casa sem porta. | | x | | | | | | | | | | | |
| M4 | 1 | (cisena) Não tem janela nem porta. | | x | | | | | | | | | | | |
| M5 | 1 | (ciyao) Não tem porta, o que é? | | x | | | | | | | | | | | |
| M6 | 1 | (cuitee) Filho da minha mãe não tem boca, o que é? | | x | | | | | | | | | x | | |
| M7 | 1 | (echuwabu) A mala que chegou fechada. | | x | | | | | | | | | | | |
| M8 | 1 | (echuwabu) A panela de barro não pode passar sobre a pedra. | | | | x | | | | | | | | | |
| M9 | 1 | (echuwabu) Casa que não tem portas. | | x | | | | | | | | | | | |
| M10 | 1 | (echuwabu) Txinamwenddo gerou o Gulumanha, Gulumanha gerou o Txinamwenddo. | | | | | | | | | | | x | x | |
| M11 | 1 | (emakhuwa) A casa do inglês não se abre. | | x | | | | | | | | | | | |

| N.º | Fonte | Aspetualização Texto | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l |
|-----|-------|--|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|
| | | | M12 | 1 | (emakhuwa) A coisa que não tem ânus pariu o que tem ânus. | | | x | | | | | | |
| M13 | 1 | (emakhuwa) Construir a minha casa se chover, não tem porta. | | x | | | | | | | | | | |
| M14 | 1 | (emakhuwa) O lisinho não atravessa a rocha. | | | x | | | | | | | | | |
| M15 | 1 | (emakhuwa) O lisinho não passa sobre a rocha. | | | x | | | | | | | | | |
| M16 | 1 | (emakhuwa) O lisinho não tem porta. | | x | x | | | | | | | | | |
| M17 | 1 | (emakhuwa) O que não tem pernas gerou o que tem pernas. | | | x | | | | | | | | | x |
| M18 | 1 | (emakhuwa) Qual coisa qual é ela tão redonda e tão lisa que não passa em lugares rochosos? | | | x | x | | | | | | | | |
| M19 | 1 | (emakhuwa) Redondo, mas não passa pela pedra? | | | | x | | | | | | | | |
| M20 | 1 | (shimaconde) Construí a minha casa, acabei-a sem porta. | | x | | | | | | | | | | |
| M21 | 1 | (shimaconde) O que anda deu à luz um filho que não anda; o que não anda deu à luz um filho que anda. | | | x | | | | | | | x | x | |
| M22 | 1 | (xitshonga) Carne que não pode ser cozinhada. | | | | | | | | | | | | |
| M23 | 1 | (xitshonga) Tsheke-tsheke wa ku tsheke, entrei em casa da minha mãe e encontrei uma coisa sem boca. | | x | | | | | | | | x? | | |
| M24 | 1 | (xitsonga) O que é uma coisa branca sem porta nem janela? | | x | | | x | | | | | | | |

Anexo 3

INQUÉRITO

Este inquérito destina-se a um trabalho de investigação. Não há respostas certas nem respostas erradas. Os dados serão tratados de forma anónima. Obrigado pela colaboração.

| Dados do informante para tratamento estatístico | | |
|---|--|-------------------------------------|
| Sexo: | Idade: | Língua materna: |
| o feminino o masculino | o até 20 anos o de 21 a 30 anos o de 31 a 40 anos o mais de 40 anos | o português o outra. Qual? _____ |

1. Responda à seguinte questão.

O que é um ovo? _____

2. Pense num ovo e complete rapidamente as frases com a primeira ideia que lhe ocorrer.

2.1. A casca do ovo é de cor _____.

2.2. A gema do ovo é de cor _____.

2.3. O ovo foi posto por uma _____.

2.4. Quanto ao tamanho, o ovo é uma coisa _____.

2.5. Quanto à forma, o ovo é uma coisa _____.

2.6. A casca do ovo é lisa ou enrugada? É _____.

2.7. Normalmente os ovos comem-se _____.

3. Complete a frase.

Isto é um ovo, mas _____.

4. Que tipo de ovo escolheria para melhor representar a ideia de ovo? Assinale apenas um.

ovo de chocolate

ovo de galinha

ovo de cobra

ovo de pata

ovo de ouro

outro. Qual? _____

5. Qual das seguintes frases escolheria para exemplificar a utilização mais comum da palavra ovo? Assinale apenas uma opção.

A discórdia é o ovo de onde nasce a guerra.

Essa ideia é um ovo de Colombo.

A galinha pôs um ovo na palha.

Caiu e ficou com um autêntico ovo na testa.

6. Um ovo é como um(a)... (escolha apenas uma opção)

casinha. caixinha. capelinha. pipinho. prisão. torre.

7. Conhece alguma adivinha que tenha como solução o ovo? Transcreva-a:

Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa - Equívocos e Convergências

LOURENÇO DO ROSÁRIO

Reitor da Universidade A Politécnica, Moçambique

É de domínio público que a questão do Acordo Ortográfico tem suscitado paixões diversas, indo desde reflexões de natureza científica até ideológica.

A língua é também um poderoso instrumento de poder e domínio, por isso, todos os aspectos relacionados com a utilização da mesma são sempre acompanhados de um olhar que carece de interpretações diversas. Não é por acaso que a história da ortografia da língua portuguesa tenha falhado ao longo dos tempos, apesar de várias tentativas de acordos entre Portugal e o Brasil.

Na maior parte das vezes, verificamos que as razões desses falhanços não radicavam nos fundamentos meramente de lexicografia, ortografia ou linguísticos. Os desacordos situavam-se sobretudo na questão da soberania sobre a língua, somando o que de ideológico pode subjazer por detrás do conceito soberania.

Referindo-me concretamente ao Acordo Ortográfico de 1990, temos que verificar que os grandes debates apaixonados de pró e contra Acordo, alguns deles a raia o anedótico, não se baseavam na sua perfeição. As razões dos pleitos eram sobretudo de natureza disjuntiva face às vantagens ou desvantagens que poderiam advir se as questões eram vistas do ponto de vista do Brasil ou de Portugal.

A história do Acordo Ortográfico de 1990 vem de trás, quando os países africanos de língua portuguesa não estavam preparados para participar activamente nesse processo, tendo sido usados como meras personagens decorativas das chamadas Comissões de Elaboração do Acordo Ortográfico. Não nos esqueçamos que a discussão do Acordo Ortográfico se inicia quando os países africanos de língua portuguesa estavam a dar os primeiros passos das suas independências.

Mesmo quando se pretendia debitar munições de natureza científica, notava-se claramente que o que subjazia por detrás desta argumentação era a questão de a quem pertencia a hegemonia da língua portuguesa. Por isso, a questão não se colocava de ridicularizar *cágado* ou *cagado*, *fato* ou *facto*, *económico* ou *econômico*, quando, desde o princípio, se colocou a questão dos acentos, dupla grafia e outras questões que procuravam unificar a escrita da língua portuguesa. Nem mesmo quando, pela escolha da escrita fonética em detrimento da etimológica, se tentava demonstrar a incongruência entre palavras originais e seus derivados, por ex: *egípcio*, *egício*, o problema não estava em dizer *Egipto*, *Egito* ou *Egício*, mas sim, demonstrar que é ridículo tentar modificar o que o uso consagrou.

Foi um acto de coragem assinar o Acordo Ortográfico por parte dos Sete Países da CPLP, e, mais tarde Timor Leste, mas foi uma coragem política, acima de tudo, porque subsiste a consciência de que, do ponto de vista científico, os linguistas ainda têm muito trabalho para acertar o passo.

Como todos os actos políticos, a assinatura do Acordo Ortográfico e a sua ractificação nos moldes em que foi determinado, que bastavam três países o ractificarem, o mesmo entrava imediatamente em vigor, fez surgir imediatamente linhas de subversão com as mais variadas argumentações contra e a favor. E não se admira que seja de Portugal que surge o maior contingente de cidadãos ilustres e de grande prestígio que se declaram abertamente contra o Acordo Ortográfico, porque a língua portuguesa é um dos primeiros estandartes de identificação do orgulho histórico dos portugueses e da sua história no mundo.

Camões dizia que a paixão de Vénus pelos lusitanos navegadores também passava pelo facto de eles falarem esta língua, que tão próxima estava da língua do Lácio.

Aliás, expressões como “Língua de Camões” ou “Minha pátria é minha língua” transportam consigo a substância ideológica da pertença da língua, que os objectos do Acordo Ortográfico, duma certa forma, vão ferir. São conceitos imperiais que devem ser trazidos para a Comunidade dos 8.

É nesse sentido que não é, como atrás referi, o texto do Acordo Ortográfico em si o cerne dos problemas acesamente debatidos à volta desta questão. Do meu ponto de vista, julgo que os passos concretos que estão sendo dados para que se efective na realidade a internacionalização da pertença efectiva da língua portuguesa, de que a elaboração dos Acordos Ortográficos Nacionais de cada um dos países falantes do português é uma peça fundamental, provoca naturalmente essas atitudes reactivas.

Até aqui, problemáticas do ensino do português como língua segunda ou elaboração dos vocabulários, pontuações e lexicografia eram feitas fundamentalmente a partir de um olhar português ou brasileiro. É natural que esses

olhares transportassem consigo um ponto de vista eminentemente dominador. Os manuais do ensino da língua portuguesa como língua segunda, língua estrangeira ou língua de herança, elaborados em Portugal ou no Brasil, não são necessariamente elegíveis para serem aplicados nos outros países de forma linear. Por isso, é preciso criar-se competências locais para que esses mesmos manuais possam ser adaptados às condições de cada um desses países e às condições de ensino e aprendizagem e com estas competências ganhar autonomia para a sua elaboração.

Por outro lado, ao nível da elaboração dos dicionários e prontuários, verificamos que ao longo dos últimos anos tem-se vindo a considerar que a evolução da língua portuguesa nos nossos países está plasmada na contribuição da liberdade literária. Não poucas vezes vimos e assistimos, em muitas palestras e conferências, ilustres docentes da língua portuguesa se socorrerem de Mia Couto, Luandino Vieira e outros escritores africanos, como fonte das tendências da evolução da língua portuguesa em África. Esses ilustres docentes palestrantes esquecem-se de que a literatura é uma arte, que usa como seu instrumento de expressão a língua, mas em liberdade total. Tentar trazer para uma reflexão científica na área da Linguística e da Gramática os problemas morfológicos e sintáticos de um texto literário devia circunscrever-se aos estudos literários e não aos estudos linguísticos, sobretudo quando se pretende confundir a língua literária com a língua em uso em cada País. Por isso, é insubstituível o contributo dos Vocabulários Ortográficos Nacionais para consolidar a legitimidade do Acordo Ortográfico rumo à pertença internacional da língua portuguesa.

A CPLP é uma realidade enquanto organização internacional de cooperação multilateral. A sua visibilidade começa a fazer-se sentir cada vez mais nos organismos internacionais, mas também nos benefícios que traz para os cidadãos dos seus países - os economistas, os juristas, os empresários, as organizações não governamentais de mulheres e jovens, organismos governamentais, etc, tem estado a harmonizar as suas práticas, de modo a permitir uma espécie de vasos comunicantes entre as práticas de cada um dos nossos países. Por isso mesmo, para que a CPLP se torne uma comunidade com cada vez mais visibilidade na arena internacional e ao mesmo tempo os seus cidadãos se sintam orgulhosos da pertença, nada é mais necessário do que a língua também seja pertença de todos, em que cada um se reconheça nela com a contribuição da sua utilização em cada espaço.

Língua e poder: ortografia, educação e identidade nacional (Portugal-Brasil, 1880-1990)

ISABEL RODRIGUES FIGUEIRA
Universidade de Lisboa

1. Introdução

“Se há no mundo uma liberdade universalmente respeitada é a cacografia. Pódem os que a prégam estar tranquilos: nada a ameaça”¹

José Veríssimo, 1911

Vasco Graça Moura escreve no *Público* de 22 de Janeiro de 2014, a propósito dos novos programas da disciplina de Português para o ensino secundário:

Em que ortografia vão os nosso grandes autores ser servidos nas escolas? Serão implacavelmente desfigurados pela aplicação dessa coisa sem nome? Ou virá o Governo a tomar providências rápidas para, pelo menos em parte, remediar a situação? (Moura, 2014)

Esta indignação representa e mobiliza parte da sociedade portuguesa, nomeadamente dos que veem - ou são levados a ver -, o recente acordo ortográfico como um atentado à alma da língua portuguesa. Alheios à necessidade de aproximação e uniformização gráfica que sirva igualmente vários países, importa-lhes sobretudo, lê-se no mesmo artigo, “deixar de ter os nossos grandes autores barbaramente

¹ Será respeitada a ortografia da época em que a epígrafe e as citações foram publicadas, para dar ao leitor a perceção da dimensão convencional do registo gráfico e de como este é fruto da educação e do hábito. Assim se pode melhor apreender como é arbitrária a sensação de *naturalidade* ou de *estranheza* provocadas por certas formas gráficas, bem como perceber a relatividade dos argumentos sobre a relação de uma ortografia com a “essência” da língua.

estropiados por uma grafia abstrusa” (Moura, 2014). Estamos perante, por um lado, a excelência dos grandes autores nacionais e, por outro, a “desfiguração” que uma nova ortografia lhes infligiria. Entende-se a preocupação expressa por Vasco Graça Moura, se a enquadrarmos na importância que este nível de ensino pré-universitário sempre teve em Portugal, por ser tradicionalmente limitado a uma elite social e direcionado para a formação de sujeitos cidadãos subjetivados nos valores do Estado-Nação, dos quais deveriam dar exemplo, na sua vida pós-escolar (Ó, 2012, p. 70). Sendo a literatura um dos meios privilegiados para a transmissão dos valores cívicos, depreende-se do texto de Vasco Graça Moura que a forma escrita tem a capacidade de “elevar” ou “deformar” a obra de um autor; logo, depreende-se também, poderá afetar diretamente a formação adequada da juventude que virá a ser o pilar da nação. Fica pressuposta a ideia de que, para autores considerados canónicos em Portugal, tidos por modelos de referência de um idealizado “modo de ser português”, deveria corresponder uma ortografia que fosse igualmente próxima dessa essência – a escrita como espelho da alma das grandes obras ou do espírito dos grandes autores.

É em nome do desejo nostálgico dessa ortografia ideal que o movimento civil encabeçado por Vasco Graça Moura rejeita a “perversão intolerável da língua portuguesa” (Moura, 2011), “essa coisa sem nome” (Moura, 2014), a saber, o acordo ortográfico de 1990. Com a rejeição do referido acordo, restaurar-se-ia, pressupõe-se, a ordem e a pureza da escrita nacional. Essa sim, faria jus à excelência dos grandes autores e, desde modo, cumpriria a função, no ensino secundário, de fabricar sujeitos genuína e conscientemente portugueses. É que tais autores deverão, através do ensino, servir de modelo para um sujeito nacional, deverão fornecer, com a sua obra, os parâmetros pelos quais os alunos se deverão formar enquanto cidadãos. Esse sentimento de pertença nacional, promovido pela leitura do cânone literário, estaria relacionado com a ortografia a qual, pressupostamente, quanto mais etimológica, mais formadora do cidadão ideal.

Não será intenção deste trabalho acompanhar os debates sobre a mais recente mudança ortográfica que agita parte da sociedade portuguesa, pois o que se pretende é enquadrar essa questão da atualidade numa continuidade histórica que ajudará a entender, numa outra perspectiva, os argumentos contra ou a favor de uma mudança ortográfica, inscrevendo-os numa breve genealogia que se inicia no século XIX. Esta genealogia trará à luz uma mesma linha argumentativa que atravessa diferentes tempos e que acompanha i) reflexões sobre uma grafia que sirva a educação de um maior número de pessoas *versus* uma grafia que garanta a preservação dos pergaminhos da língua, apenas acessíveis a uns poucos; ii) reflexões sobre até que ponto se justificaria uma escrita puramente sónica, que apenas reproduzisse a fonética da língua, *versus* uma escrita etimológica, exigindo

mais conhecimentos do latim; iii) finalmente, reflexões sobre a relação entre escrita e cidadania ou nacionalidade, ou seja, sobre o modo como uma escrita nacional, que suporta simultaneamente um sistema de educação e um sistema literário específico, pode configurar distintas identidades e, desse modo, dar contorno a certos registos de pertença.

Este artigo propõe um olhar para o passado a fim de melhor entender as questões do presente. O tempo presente, de acordo com Michel Foucault, contém em si feixes de discursos de outras eras, alguns mais latentes, encobertos, outros mais à superfície, emergindo por vagas, ora uns, ora outros, não havendo essa clara separação ou uma rutura radical entre etapas do passado. Recusando uma tradição histórica que arruma momentos históricos em fases estanques, o que vemos, no conceito de genealogia de Foucault, é essa percepção de que os discursos não cessam mas emigram, transformam-se, adaptam-se a outros contextos, congregam outras falas ou emergem noutras formações discursivas, renovam-se, disfarçam-se, abandonam certos conceitos para promover outros, surgem ditos por outros atores, em locais que lhes não eram habituais, incluem outros discursos ou transformam-se até no que parecia ser o seu contrário, abraçam paradoxos e renovam argumentos para dizer o mesmo ou algo ligeiramente modificado (Foucault, 1994, 1997, 2005).

Neste trabalho procurar-se-á mostrar esse processo genealógico, dentro de um arco temporal de pouco mais de um século. As ideias que discutimos todos os dias podem estar ligadas a discursos que aparentemente lhes são distantes, conter um murmúrio de um tempo anterior. Deste modo, a “fala” contra o acordo ortográfico que Vasco Graça Moura representa, e que se tornou omnipresente na sociedade portuguesa, é uma fala que, debatendo embora questões de hoje, reativa e evoca questões de ontem. Convirá recuar no tempo, para entender algo do que está em questão e melhor entender de onde emanam - a propósito da língua, da sua escrita e do seu ensino -, certas opiniões, posições científicas, crenças ou simples anseios de inspiração patriótica. Importa saber de onde procedem questões sobre i) pureza, origem, e conservação *versus* mudança ou inovação; ii) integridade nacional *versus* fragmentação ou risco de perda identitária; iv) nós *versus* o Outro, ou seja essência *versus* deformação, isto é, uma degeneração que resulta do contacto com os que nos são diferentes. Tudo isso se encontra, então como hoje, nos debates sobre reformas e acordos ortográficos.

Este artigo propõe uma reflexão sobre os debates a propósito das mudanças ortográficas e da diferenciação linguística entre Portugal e Brasil. O seu arco temporal vai de finais do século XIX, concentra-se na primeira metade do século XX e chega ao tempo presente, construindo uma problematização a partir dos seguintes vetores – ortografia, educação e identidade nacional. Numa perspetiva

genealógica, estabelece proveniências anteriores de discursos atuais, pelo que, neste sentido, interroga as fontes a partir da proposta de alteração ortográfica do deputado português por Angola, Barbosa de Leão, em 1880, bem como da reforma implementada em Portugal em 1911, aqui abordada a partir de um artigo de Carolina Michaelis. Busca-se, assim, um recuo no tempo, para um encontro com i) aqueles que primeiro se confrontaram com a tentativa de uma escrita mais adequada a uma população a escolarizar e com ii) aqueles que perceberam que alfabetizar um povo pode passar pela implementação de um sentimento de pertença a um grupo nacional – ou seja, que língua, escrita e poder político se reforçam mutuamente.

2. A ortografia sónica

Discutir a grafia não é apenas ter uma opinião sobre a forma a utilizar na escrita das palavras, com que letras se deverão representar certos sons, a que “manipulação” devem as palavras ser sujeitas para i) refletir melhor o som de uma fala ou ii) revelar ou apagar os vestígios de uma origem. É também discutir uma determinada visão do idioma e da própria sociedade, é determinar um *locus* político-discursivo a partir do qual se entende tanto a história dessa corrente de sons a que diariamente se dá forma, como a própria história das gentes que tais sons, feitos palavras e frases, pronunciam ou escrevem. A grafia treinada no caderno diário – seja em casa, ao lado do preceptor particular, num colégio de meninos aristocratas ou burgueses ou na sala de aulas das modestas escolas primárias –, mobiliza formas de conceber certas *mentalidades de governo* para certos *modos de vida*, dentro dos modelos educativos pelos quais se preserva a escrita para alguns ou se distribui por muitos.

Os debates sobre a ortografia da língua portuguesa, do século XIX ao século XXI, são aqui entendidos como sinédoque de outros embates sociopolíticos, indicadores de forças postas em movimento, forças de *mudança* ou de *abertura* enfrentando as forças de *conservação* ou de *fechamento*. Convém recuar, para encontrar a montante a discursividade que tais forças foram nomeando e moldando. A grafia implementada em 1911 foi baseada, sabemos-lo bem, no trabalho exaustivo de Gonçalves Viana², mas há antecedentes que talvez convenha recordar, para se perceber que o debate sobre a grafia não surgiu repentinamente, nem foi imposto por capricho. A formação discursiva que o sustentava formara-se bem antes, entre professores e deputados que desejavam

² Gonçalves Viana publicou em 1904, *Orthographia Nacional*, obra que terá servido de base à reforma ortográfica; em 1912 sai o seu *Vocabulário Ortográfico e Remissivo da Língua Portuguesa*, para apoiar o novo processo ortográfico.

quebrar o ciclo vicioso de reprovação e exclusão provocado pelo ensino de uma grafia pouco adaptada às vidas e falas da maior parte da população, de Portugal continental e das colónias ultramarinas.

Em nome dos interesses dessa vasta população a escolarizar, Barbosa de Leão, deputado por Angola, leva a efeito, na Câmara dos Deputados, a 19 de março de 1880, a proposta de uma “ortografia sónica”, sobre a qual se pronunciará uma comissão politicamente nomeada e liderada por Latino Coelho, em parecer publicado no diário da Câmara dos Deputados, a 3 de Maio de 1880. Este parecer foi posteriormente transcrito por Barbosa de Leão em texto publicado na Academia Brasileira de Letras, de modo que a citação abaixo está na ortografia por ele defendida. Escreve ele que a comissão reconheceu que “sendo a palavra a pintura do som, esta será tanto mais fiel quanto mais à justa representar o som” (Leão, 1880b, p. 202). A mesma comissão, explica ele no mesmo texto dirigido aos académicos brasileiros, reconheceu ainda que

apesar dos protestos contra as anomalias gráficas, não foi possível, desde Fernão d’Oliveira, João de Barros, e Nunes de Leão até os nossos dias, disciplinar racionalmente aquela parte da gramática que expõe as leis da palavra falada, pela escrita. (Leão 1880b, p. 203).

Esta não era a ortografia oficial da época, nem a havia sequer. É aquela que Barbosa de Leão apresenta como solução para o caos por si diagnosticado, a reforma que “o professorado de Lisboa” lhe pediu “em nome dos seus discípulos, em nome da escola e em nome da instrução popular” (Leão, 1880b, p. 204). Por isso os deputados que integram a comissão pensam que “conviria ordenar” que “os júris de exame não reprovem os indivíduos que escrevem em ortografia sónica pela forma proposta pela comissão do Porto”, coisa que seria, pensa Leão, “não só de conveniência, mas até de justiça” (Leão, 1880b, p. 204).

Porém, o sistema proposto por Barbosa de Leão não chegou a ser implementado, uma vez que “provocara críticas azedas” e também “por causa dos radicalismos exagerados bem como outros defeitos”, explica Carolina Michaelis³. A proposta de uma *escrita sónica*, considerada demasiado radical ou pouco científica teve, no entanto, o mérito de sensibilizar para o “interesse” da língua, apelando a argumentos até então pouco comuns – a agilização e rapidez no ensino de maior número de gente, de Portugal ou das colónias africanas, bem como os estrangeiros, pois permitira um maior acesso aos imigrantes brasileiros à língua nacional, fator de identidade. Esta é uma discussão nova e inusitada,

³ Artigo publicado no Jornal *Primeiro de Janeiro*, Porto, a 14 de Março de 1911, e reproduzido no *Estado de São Paulo*, jornal do Brasil, em Abril do mesmo ano.

dentro de um regime monárquico – é preciso educar populações e ter uma grafia adequada a tais objetivos.

3. A ortografia simplificada

Se o trabalho de Barbosa de Leão, em 1880, não provocou nenhuma mudança real, a obra *Ortografia Nacional*, publicada em 1904 por Gonçalves Viana, reputado filólogo e membro da Academia Real das Ciências, serviu de base à reforma que a república implementou. Foi, como já aqui se referiu, uma reforma que deslocou o poder de escritores e gramáticos, centrando-se num campo assumidamente mais rigoroso – começaria aqui a influência dos filólogos, enquanto autoridades da língua, retirando o protagonismo que antes coubera a escritores como Alexandre Herculano ou Almeida Garrett; eram eles – Gonçalves Viana, Cândido de Figueiredo, Adolfo Coelho, Leite de Vasconcelos e a própria Carolina Michaelis⁴.

Ao promover a mudança da grafia da língua portuguesa, Carolina Michaelis escreve, em artigo publicado no *Primeiro de Janeiro*⁵, “que em Portugal não ha nem houve nunca ortografia official, uniforme”, pelo que reconhecia que era “conveniente e urgente, tanto sob o ponto de vista científico como sob o estético, e sobre tudo pedagógico, que a ortografia fosse regularizada e simplificada”; acrescentava ainda que essa medida deveria fazer-se de acordo com o parecer daqueles a quem “compete” (Michaelis, 1911, p.1). Na promoção do que se convencionou chamar “ortografia simplificada”, entra em jogo outra força argumentativa desafiando o estatuto, quer dos artesãos palavra, quer dos educadores para uma escrita escolar. Quem pode ou deve opinar sobre a língua, eis uma das questões a que o texto de Carolina Michaelis responde, tendo como interlocutores os que, em nome de uma autoridade de literatos, se opõem à reforma ortográfica proposta. Esta é uma questão que desequilibra poderes instalados, esses modos de regular e distribuir o conhecimento da língua, de aprovar ou marginalizar os seus usos.

Entre professores, gramáticos e escritores jogam-se diferentes tipos de interesse que começam, no início do século XX, a deparar-se com a figura do especialista, aquele com preparação linguística suficiente para argumentar contra opiniões, desejos, privilégios. Das palavras de Michaelis depreende-se que esta figura é a do filólogo, o qual começa também a ser reconhecido como linguista; seria ele quem, no lugar de autoridade máxima, devia propor uma grafia mais racional. Ou seja, no que ao governo da língua diz respeito, uma nova personagem entra

⁴ Outros se juntarão à comissão: Gonçalves Guimarães, Ribeiro de Vasconcelos, Epifânio Dias, Júlio Moreira, José Joaquim Nunes e Borges Grainha.

⁵ *Primeiro de Janeiro*, Porto, 14 de Março de 1911.

em cena aquando da reforma da ortografia de 1911, passando a ocupar um lugar regularmente questionado pelos homens das letras. Alegavam estes, por lidarem com a língua do ponto de vista estético, que a entenderiam melhor que os que tinham uma abordagem meramente técnica; esse foi, pelo menos, o argumento de alguns, os que mais se opunham às mudanças ortográficas em Portugal e no Brasil, nos meios literatos em que abundavam as opiniões conservadores sobre a “defesa” da língua e dos valores que lhe estavam associados, supostamente sob “ataque” pelas forças do progresso.

Ontem, como hoje, cada qual se sente habilitado a pronunciar-se sobre o rumo que a língua deve seguir, nela projetando uma dimensão identitária, individual e nacional, de sua lavra. Contra ou a favor da reforma, todos acham que é o “interesse” da língua que está em jogo. Este trabalho pretende mostrar que, pelo contrário, são os interesses desses grupos que se projetam no dito “interesse” da língua, ela mesma coisa sempre mutável, alheia a decisões que a prendam quer a uma origem quer a uma essência. Entre uma mítica dimensão ontológica e uma desdramatizada convenção social, eis por onde se movem os argumentos dos que, então como agora, são contra ou a favor de uma mudança ortográfica. Então como agora, foram os escritores os que mais resistiram aos ventos de mudança, mais do que os professores, em geral ansiosos por um instrumento que lhes agilizasse o ensino e salvasse dos exames gerações de alunos impiedosamente reprovados por erros de ortografia que exibiam a prepotência de um regime ortográfico pouco lógico. Dentre os escritores, salvo raras exceções, incluíam-se também os escritores da *Academia Brasileira de Letras* (doravante ABL). Entenda-se – os campos *contra* ou *a favor* da reforma colocam em confronto as mesmas classes socioprofissionais de um e outro lado do Atlântico, e levantam as mesmas questões políticas. Na tentativa de evitar o que chamava de “cisma ortográfico” entre Portugal e o Brasil, Carolina Michaelis afirma, no citado artigo, que “merecem séria atenção” os ecos “discordantes em pormenores de peso”, e considera mesmo que os dois países deveriam chegar “sem tardança, a um acordo”:

Importa que Portugal e o Brasil realizem simultaneamente e de modo identico a reforma planeada, escrevendo de aqui em diante da mesma maneira, racionalmente simplificada, todos os vocábulos da língua comum, apesar do timbre diverso com que cá e lá se pronunciam as vogais tónicas e átonas. (Michaelis, 1911, p.1)

Menciona claramente a remodelação ortográfica adotada pela ABL em 1907, a qual, ainda que inspirada na ortografia do português Gonçalves Viana, continha divergências que conviria ultrapassar, em nome de *interesses* comuns aos dois países, a saber, as “exigências práticas da grande massa que importa

instruir e educar”, bem como a “unidade e continuidade do idioma”. Repare-se como, para Carolina Michaelis, a renovação ortográfica é de “interesse” para dois campos que beneficiariam da nova política oficial sobre a língua – a educação e a literatura. No campo da educação uma grafia simplificada permitiria educar um maior número de gente, enquanto que, no campo literário, uma grafia uniforme entre os dois países, garantiria maior longevidade ao nosso idioma.

A ideia está claramente expressa em 1911 – a necessidade da unidade da língua portuguesa escrita, em ambos os lados do atlântico, favoreceria simultaneamente i) a educação de grandes camadas da população e ii) a preservação de um campo literário, partilhado para lá de fronteiras políticas. Se o primeiro argumento era facilmente aceite, a ideia de que a consolidação de uma grafia comum poderia reforçar sistemas literários nacionais, bem como reforçar a unidade do idioma em ambos os países, não seria consensual, por razões que serão analisadas.

4. Língua e grafia entre jogos de poder

O movimento a favor da mudança ortográfica começara no final do século XIX, e tem, nesse século, outras figuras de referência para lá de Barbosa de Leão, nomeadamente Cândido de Figueiredo, o qual se debatera por uma nova grafia, sobretudo a partir de 1885, como explica Michaelis, referindo-se ao seu “combate a favor da simplificação [...], fazendo no seu *Consultório Prático de Efemeridades da Língua* propaganda ativíssima, adiantando-se mesmo a Gonçalves Viana com um volume interessante intitulado, [...] *Ortografia do Brasil*”. Acrescenta Carolina Michaelis que esta obra de Cândido de Figueiredo haveria de contribuir, no Brasil, para “harmonizar opiniões” (Michaelis, 1911, p.1).

Tal obra, ainda que tenha recebido elogios, despertou nos escritores e filólogos brasileiros outras tantas críticas e a consciência de que os fenómenos da língua falada por brasileiros deveriam ser mais estudados por eles próprios e não por gente que não conhecia bem a realidade local. Desencadearam-se debates sobre os “brasileirismos” e as “incorreções” encontradas no livro do filólogo português, o que terá estado na origem de vagos apelos a que, em relação ao Português luso, o português do Brasil fosse considerado dialeto. É o início de uma reivindicação em favor de uma língua plenamente nacional, que se intensificará na primeira metade do século XX, no Brasil, depois de vários debates para que os “regionalismos” não fossem tidos por desvios ou erros mas por marca identitária própria do Brasil. Repare-se que este debate mais geral sobre a identidade nacional da língua se intensificou inicialmente no terreno da grafia, destacando-se das discussões sobre temas literários que fossem “tropicais”, já iniciadas no século XIX, com Gonçalves Dias e José de Alencar. A questão da grafia e dos vocábulos específicos

do Brasil ganhou grande visibilidade nas publicações da *Academia Brasileira de Letras*, depois da formação desta em 1889, ocupou lugar frequente na imprensa diária e passou a ser tema geral da sociedade brasileira, podendo-se considerar que ajudou a sustentar, de algum modo, parte das argumentações nacionalistas do movimento modernista brasileiro, na década de 20 e 30 do século XX.

Em termos gerais, os espíritos mais liberais aderiram aos argumentos do movimento que pedia uma grafia simplificada – a facilidade de educação de um grande número de população local e de ensino dos imigrantes que chegavam ao Brasil. Defendia-se que uns e outros, povo e imigrantes, deveriam ter acesso a um menor denominador comum no que à língua dizia respeito – havia que fomentar a unidade nacional, para o que contribuiria a estabilidade de uma forma gráfica simplificada; aproximando-se da grafia que a reforma portuguesa de 1911 propunha, o Brasil só teria a ganhar – “no interesse da língua e da cultura luso-brasileira vale a pena tentar um acordo” (Veríssimo, 1911b, p. 269). Assim o defendiam Medeiros e Albuquerque, Ramos Silva e José Veríssimo, grupo quase isolado na ABL, instituição predominantemente conservadora, aqui representada por esta passagem do Visconde de Araguaia:

Esses illustres reformadores esquecem que a orthographia de uma língua nasce com ella, e se fixa com as obras dos bons escriptores clássicos, e não soffre reformas radicaes propostas por um e outro critico. Esquecem que a orthographia é para quem aprende a ler e a escrever grammaticalmente e não para os ignorantes. Estes, que muitas vezes falam e pronunciam mal, escrevam como puderem, que nada se perderá com isso. (Araguaia, 1880, p. 189)

A tal posição, de manutenção do campo restrito de privilégio e de distinção sociocultural (cf. Bourdieu, 2011; 1996), será contraposto o motivo mais veemente – a instrução e o interesse da maioria:

a ortografia etimológica, contraria à razão e à filosofia, se por um lado póde lisongear o orgulho dos sábios e a vaidade dos pretenciózoz, por outro lado prejudica imensamente o povo, cuja instrução dificulta em todos os cazos e torna impocível em muitos. (Leão 1880a, p. 178)

Uma ortografia para uma maior justiça social – além de se evitarem as frequentes reprovações em exames nacionais, com repercussões para a vida de muitos jovens, com ela seria possível “aprender a ler e a escrever em menos da terça parte do tempo” e os estrangeiros aprenderiam “mais facilmente a língua portuguesa” (Leão, 1880b, p. 204). São argumentos que pouco sensibilizam as elites em Portugal e no Brasil, as quais, tal como Pacheco Júnior e segundo Beaurepaire de Rohan, pensam que “admitida a orthographia phonetica,

e autorizado cada um a escrever como pronuncia, *não haverá mais língua*”, ainda que se lhes garanta que não “póde prevalecer o receio de que, adoptada a orthographia phonetica, perca a linguagem suas nobre tradições” (Rohan, 1879a, p. 4; itálico do autor). Da “essência” da língua e dos receios da elite aos interesse das populações – eis por onde andarão os argumentos em torno das escolhas gráficas, que começam nos finais do século XIX e que ainda, de outro modo, marcam, o nosso presente.

A citação do Visconde de Araguaia é bem clara, a respeito da relação da língua com o poder político de então, na medida em que faz parte de um dispositivo para a manutenção de privilégios e a continuidade da exclusão dos ignorantes ou daqueles que “escrevendo como puderem”, continuam destinados a habitar as margens sociais. Repete ainda a ideia de que a grafia não é mera convenção, como afirmam os reformadores, mas estabelece com a essência um laço ontológico, “nasce com ela” e essa marca de uma essência habita as obras dos grandes escritores, sendo um bem a ser usufruído apenas pelos “cultos”, inacessível a outros, a quem não interessa dar mais educação. Porque uma educação para largas camadas da população colocaria em causa a “raridade” sobre a qual este discurso se constrói. A excelência de uns poucos faz-se sobre a estigmatização de muitos. Se assim não fosse, seria cada vez maior o número daqueles capazes de ler as grandes obras e de ter acesso à escrita.

Com uma grafia etimológica, cujas origens e meandros históricos o povo não entende facilmente, está garantido o funcionamento do processo seletivo, que convém que continue a deixar de fora o maior número de gente, para maior valorização dos homens letrados. Então como agora, entre a reforma de 1911 e o acordo ortográfico de 1990, a língua traça limites sociais, invisíveis mas eficazes, marca um “dentro” e um “fora” do jogo social e do jogo político. Refletir sobre as discursividades que ciclicamente surgem a propósito da língua e da identidade (social, nacional), implica tomar algum distanciamento, não aderir de imediato a supostas “evidências” e “naturalidades” que moldam a sociedade em que vivemos, os devires individuais que nos oferecem. Que “naturalidade” há numa grafia, que imaginada “essência” autoriza, em seu nome, a distinguir “sábios” de “ignorantes”, em nome de que poderes a ortografia dá voz a uns e silencia outros? Muitos dos argumentos contra a nova grafia assumiam abertamente a nostalgia por uma etimologia, a saudade de um estatuto diferenciado sobre as massas. Perante tais argumentos contrapunham os que desafiavam essas regalias – “que importa ao povo as etimologias? O que nos interessa são os significados atuais das palavras”, porque com “as palavras sucede o mesmo que connosco: o que importa àquelles com quem vivemos é o que somos e não quem eram nossos pais e nossos avós” (Albuquerque, 1929, p. 479).

5. O interesse da língua ou a língua entre interesses

A nove de Setembro de 1911, sob o governo republicano, foi posta em letra de lei a nova ortografia, que enfrentou a clara resistência de alguns escritores, como o próprio Fernando Pessoa, para quem a alma da língua portuguesa estava ameaçada. Mas, como lembrava Carolina Michaelis, competia aos cientistas da língua essa decisão, não a escritores. Então como hoje, os argumentos e as forças de resistências assemelham-se, com escritores liderando os protestos que denunciam o domínio de outros sobre a língua de que se julgam guardiões. No entanto, a reforma de 1911 “naturalizou-se” de tal modo que é por esta versão da grafia que hoje clamam, nostálgicos, os que contestam o acordo de 1990, esquecidos de que este acordo é mais uma convenção, igualmente contestada pelos puristas da língua aquando da sua implementação. A mudança serviria de base a uma maior reforma no sistema educativo, pois não era para os literatos que se modificava a ortografia, era para o povo, cuja instrução estava em causa. Com ela começava, em Portugal, o que António Nóvoa chamou “o século dos professores”, um período em que a escola e a educação foram elementos de significativa transformação social. O sistema educativo republicano que então começava consolidou-se com base nesta reforma ortográfica, instrumento que agilizou a alfabetização dos que, até então, tinham visto tal oportunidade ser-lhes negada.

No Brasil, a reforma ortográfica portuguesa de 1911 foi apenas adotada nas publicações da ABL (de 1915 a 1919), mas nem aí vingou, por muitos dos académicos se terem recusado a modificar o modo como escreviam, a ponto de terem preferido reverter a situação. Além de conservadorismo, tratava-se agora de uma questão de afirmação identitária, com que o Brasil tendia a substituir uma anterior proximidade com a ex-metrópole, para passar a manifestar a independência em relação ao português europeu. Da diferenciação ortográfica passou-se para a diferenciação de temas e formas na expressão literária, sobretudo com o movimento modernista dos anos 20, de que foi ponto alto a *Semana de Arte Moderna*, de 1922. A reivindicação de uma língua nacional, adequada ao povo brasileiro, passa a ser tema das sessões da Academia, introduzido por alguns dos seus membros mais contestatários, como se pode ver pelas palavras de Marques Xavier na ABL, em sessão de 17 de Julho de 1924:

As formas que vimos inovando já atestam a originalidade do espírito brasileiro, ao mesmo tempo que a sua progressiva emancipação. Com elas respondemos perfeitamente às necessidades criadas pela renovação incessante de ideias, pelos factos novos em que se expande a vida social. (Xavier, 1924a, p. 133)

Este tema da “emancipação da língua” tornou-se recorrente no Brasil, onde regularmente se atualiza. A questão surgira por ocasião da primeira constituição brasileira, mas D. Pedro I conseguira contorná-la na constituição de 1823. No entanto, agudizam-se as discussões sobre a mudança da terminologia da língua nacional na primeira metade do século XX – deverá ser “língua portuguesa” ou “língua brasileira”? O assunto será intensamente debatido nas décadas de 30 e 40, sobretudo por reação às tentativas de entendimento ortográfico entre os dois países. Intensificou-se a partir do primeiro e quase esquecido *Acordo Ortográfico luso-brasileiro de 1931*, que foi rejeitado mas conduziu a um *Formulário Ortográfico* em 1943, que o Brasil continuou a utilizar quando rejeitou o *Acordo Ortográfico de 1945* entre Portugal e o Brasil, o qual passou a ser a referência da grafia portuguesa até à implementação, em 2012, do mais recente acordo, o de 1990, então assinado pelos sete países da então CPLP⁶, acordo que o Brasil já integrou na escrita de alguma parte da imprensa, mas que implementará oficialmente a partir de 2016.

Nas críticas ao acordo de 45, frequentemente surgiam imagens ou metáforas bélicas, pois achava-se que o Brasil “cedera demasiado”, que fora “derrotado”, e que os portugueses tinham “vencido”, na medida em que teriam “imposto” aos brasileiros um maior número de transformações. Então como agora, os termos de derrota, vitória, ou opressão surgiam, na recusa do que eram consideradas cedências “inaceitáveis” para a determinação nacional. Talvez por se achar que foram demasiadas as cedências, o acordo de 1945 não chegou realmente a ser implementado no território sul-americano. Considerava-se que a variante brasileira fora posta em causa por filólogos portugueses, pouco atentos às especificidades do que era um idioma de uma nação que nada devia a Portugal. Ecos desse descontentamento são visíveis até tarde, como neste texto de Tenório de Albuquerque, sobre os especialistas portugueses, os quais, afirma, “mantêm-se agarrados a uma intransigência, negando-se a reconhecer a evolução do português no Brasil”:

Consideram-se alguns linguistas da Península Ibérica, exclusivos orientadores do idioma, como se ainda fossemos colônia e estivéssemos na dependência da vontade de uns quantos filólogos da metrópole. São caturrice de alguns, felizmente repelidas por outros. (Albuquerque, 1959, p. 188)

A língua sempre esteve no centro do jogo de poderes, sejam eles coloniais ou pós-coloniais, bem como nas lutas de afirmação identitária de sujeitos que,

⁶ Incluíam a CPLP, na época, sete países – Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe. Timor Leste só viria a ser nação independente em 1999, após o que passou a integrar a CPLP.

pela língua, contestavam um poder centralizador. Analisando estas forças em jogo no contexto do Brasil pós-colonial – língua, educação, nacionalidade –, é possível perceber como a ortografia foi apenas um dos temas desse conflito mais vasto, de que não podemos esquecer a dimensão econômica:

para alguns filólogos ibéricos, a América do Sul, a América central e o México não passam de antigas colônias, que não merecem mais atenções. Para eles, os falares americanos são apenas deturpações, fenômenos linguísticos inferiores, transformações da língua da metrópole. São extravagâncias de colonos... pensam meio desprezivelmente. (Albuquerque, 1959, pp. 190-191)

Esquecem-se que já estamos emancipados, de que as antigas colônias estão opulentas, mais prósperas que as metrópoles, ocupam, sem favor, posição de realce entre os demais países. (Albuquerque, 1959, p. 191)

Hoje, como então, ao contestar o mais recente acordo ortográfico, as figuras mais conservadoras de Portugal receiam uma mudança que toque no que se supõe ser a dimensão ontológica da língua, como se a grafia espelhasse algo da “alma” da língua e dos portugueses. Hoje, com então, considera-se a língua como imaginário identitário de uns poucos, como marca de distinção e de prestígio socioliterário de eleitos (Bourdieu, 1996, 2011). A isto se contrapõe uma noção de língua como bem móvel, mutável e partilhável, língua de herança de outros, que contemple o *interesse*, não apenas de uma população nacional, mas, dentro da CPLP, o *interesse* das populações que continuam a necessitar de uma grafia que se adapte às suas falas, de uma grafia que os inclua em vez de excluir e facilite a criação efetiva de um espaço comum, com projeção global.

Porém, a visão sobre estas questões não pode ser simples ou dicotômica, pois não se trata simplesmente de um embate entre colônia e ex-colônia ou apenas entre ricos e pobres, mas entre elites várias e o seu envolvimento em jogos de poder; isto é, a questão abarca grupos transversais aos dois territórios nacionais, ou seja, as elites são as mesmas e defendem as mesmas causas de um e de outro lado do atlântico. Não é apenas por um recorte político colônia-ex-colônia que a questão deve ser lida, em nosso entender, mas por um recorte de grupos com influência social ou lutando por ela, grupos que entre si disputam influência simbólica a pretexto dos interesses do povo e da nação. Nada é simples e a sua simplificação implica, de algum modo, que a questão está a ser instrumentalizada para outros fins. Por isso este artigo se tece entre vários fios discursivos, várias perspectivas – é que, nesta disputa por grafias e normas estamos perante algo mais complexo, entre o poder dos escritores, gramáticos, editores e classes aristocráticas, entre um desejo de permanência de uma certa ordem e a incerteza de outras possibilidades; e mesmo hoje, o *interesse* de várias populações está no

cruzamento de outros *interesses* que, com argumentos apoiados em ortodoxos pensamentos sobre a Pátria e na ideia de idioma como coisa estática e como propriedade sua, se opõem aos apelos por maior acesso à educação, à leitura e à escrita, bem como a uma literatura em língua mais facilmente partilhada. Hoje, como ontem, a ex-metrópole debate-se no conflito identitário de já não ser “dona” da língua, na ambiguidade entre ter feridas nacionais por sarar e a urgência de nova presença a construir no meio de Outros, com os Outros.

Este trabalho construiu-se em torno de um eixo, a partir do qual se procurou entender as tentativas de alteração ortográfica em Portugal e no Brasil, na primeira metade do século passado. Articulando *grafia, educação, e identidade nacional*, foi possível indicar a polarização dos argumentos que à grafia associavam diferentes ideais, quer de educação para as elites, quer para as massas, a que correspondiam, respetivamente, uma ideia de essência intocável da língua, percebida como património de uns poucos ou, pelo contrário, a ideia de língua como fluir coletivo e sempre improvisado, pelas falas de muitos. Os dois polos possibilitam uma maior compreensão das opções ortográficas, inicialmente da ABL e depois do Estado brasileiro, as quais sempre equacionaram ortografia, identidade e nacionalidade nas relações pós-coloniais Portugal-Brasil. Com a necessidade de uma maior afirmação do “génio” brasileiro, por oposição a Portugal, importava lembrar que o Brasil possuía uma sensibilidade literária local de pleno direito, “por ser um país independente”. A propósito da grafia, mas bem para lá dela, os sul-americanos continuaram a bater-se, durante muitos anos, ora pelo reconhecimento dos seus regionalismos, por uma maior validação dos seus “brasileirismos”; se necessário fosse, procurando mesmo transformar o seu falar em dialeto do português, ou mesmo numa língua autónoma, a “língua brasileira”, o que se discutiu desafiadoramente, durante as décadas de 30 e 40, inclusive na Câmara do Rio de Janeiro, em meados da década de 1935.

À questão da grafia juntaram-se os debates sobre a terminologia do idioma no Brasil, a questão dos vocábulos (regionalismos, brasileirismos), da prosódia e mesmo da sintaxe (sobretudo com a colocação dos pronomes), para reforçar a causa de toda uma população brasileira e o seu “modo tipicamente brasileiro de reivindicar a língua comum”. A língua, assumida por toda uma população brasileira, quer pelas elites quer pelas massas, como “coisa sua”, passa a ser fator de identidade nacional:

A essência do Brasileirismo tem carácter psicológico. Pouco importa que o giro frásico e a nova aceção vocabular apareçam nos antigos ou sejam de criação moderna, para lhes conferir a condição de brasileirismo. Para isso, basta que o escritor nelas pressinta a marca de **criação nossa**, ou lhes comunique o timbre nacional, no modo de as empregar. (Filho, 1880, p. 318, negrito nosso)

Nas intervenções dos deputados da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 1935, a favor de uma mudança terminológica da língua nacional do Brasil, é bem visível esta apropriação nacional de um idioma cujas marcas diferenciadoras são orgulhosamente assumidas, ainda que as opiniões continuam clivadas. O deputado Jansen Muller declara “não quero ver o samba transformado em língua nacional, não quero ver aquella linguagem adoptada no recesso da minha intimidade” (Dias, 1996, p. 56), ao que o deputado Romero Zander lhe responde - “essa é língua carioca. É regional nossa” (Dias, 1996, p. 56). A língua do povo, até então ostracizada, tida como erro, desvio, corrupção de uma norma padrão de inspiração colonial, essa a língua das favelas, falada com ritmo de samba, passa a ser orgulhosamente assumida. O centro da língua desloca-se de um alhures europeu para o aqui e agora da realidade brasileira, e, mesmo dentro do Brasil, parece alternar entre o recinto fechado da Academia ou dos jornais para as próprias ruas, cuja população começa a fazer reconhecer cada vez mais essa “meia-língua” que Muller desacredita, mas que, de acordo com a proposta apresentada por Frederico Trotta, é “o idioma fallado e escripto pelos verdadeiros brasileiros” (Dias, 1996, p. 59). Outro deputado afirmará, aludindo ao tamanho do Brasil em relação à ex-colônia como fator de valorização da variante idiomática local:

Nada mais pueril do que pretendermos falar o escasso “português de Portugal”, como se só podessemos ser vistos pelo lado avesso de um binóculo, apertados numa minúscula área asfíxiante, diminuídos liliputianamente cinco ou seis vezes, por amor da “unidade” absoluta da língua. (Dias, 1935, p. 202)

6. Reflexões finais

Partindo da abordagem de Michel Foucault, sobre uma “história do presente”, interrogámos fontes do passado, a fim de entendermos o que hoje determina a política da língua portuguesa. Percebemos que campos agonísticos, então como agora, se distribuem, em termos gerais, por um movimento de *conservação* da grafia e da própria língua *versus* um movimento de *inovação* gráfica, vocabular e prosódica, a que correspondem, respetivamente i) uma ideia de língua como propriedade e identidade de uma elite de inspiração “lusa” e ii) uma ideia de língua como herança de todos os povos que a falam, e que, por isso, com total legitimidade sobre o destino e a grafia da língua comum.

A análise das fontes faz vacilar algumas das posições contra as reformas ou acordos ortográficos, em Portugal, mais precisamente aquela que invoca a “propriedade da língua” e reclama a defesa de uma “essência etimológica”. Torna também atual o já mencionado artigo de Carolina Michaelis, que apela “sem

tardanza”, a um acordo ortográfico para o interesse da educação e da literatura dos países envolvidos. Este artigo fomenta ainda uma reflexão baseada na ideia de que os debates sobre a língua e a sua grafia não poderão alhear-se de um diálogo com outras novas nacionalidade de língua oficial portuguesa, os quais, recusando-se a ser “liliputianos”, agora donos do seu destino e da sua língua, poderão hoje subscrever o que já foi outrora dito pela primeira ex-colónia:

[...] esquecem que os papéis estão invertidos. Sem o mínimo intuito de fazer patriotada, pode-se afirmar que o centro da civilização portuguesa passou do velho reino para o Brasil. Economicamente, Portugal já é uma colónia do Brasil. Ora, a supremacia económica precede e arrasta as outras. Se, portanto, a língua portuguesa ainda poder esperar um grande papel no mundo, será pelo desenvolvimento que tiver no nosso país. Assim, é perfeitamente justo que a nós toquem as iniciativas. (Albuquerque, 1910, p. 32)

A um novo equilíbrio de poderes terá de corresponder outro tipo de relacionamento, já claramente explicitado por um membro da Academia brasileira de Letras, em meados do século passado:

Não sejamos arrogantes nem subservientes: sejamos irmãos, com iguais direitos de enriquecer o idioma comum e iguais deveres de zelar pela sua pureza, de lutar pelo seu não abastardamento. (Albuquerque, 1959, 196)

É precário, no entanto, o equilíbrio entre o que se pode entender por preservar a língua, modernizá-la ou abastardá-la. Passou a ser mais complicado, no início do século XXI, deixar a decisão aos oficialmente nomeados, aos especialistas escolhidos para o fazerem, pela sua formação e conhecimento das complexidades que entram na equação. Hoje, a sociedade civil atribui-se poderes de representação de interesses gerais, contesta decisões já oficialmente tomadas, busca revogar o que dificilmente foi acordado. Em Portugal, tal movimento foi liderado por Vasco Graça Moura e Miguel Sousa Tavares, com os argumentos que mencionámos no início deste artigo e, no Brasil, Ernani Pimentel representa o movimento intitulado *Simplificando a Ortografia*⁷. Ambos parecem aproximar-se, no que respeita ao apelo que fazem à sociedade civil, mas divergem nos objetivos em função dos quais convocam a participação dos cidadãos. Em Portugal, pretendem defender e preservar a pureza da língua, enquanto que, no Brasil, a

⁷ Em Portugal, destacam-se os nomes de Vasco Graça Moura e de Miguel Esteves Cardoso, pela presença frequente e apaixonada na imprensa diária, onde regularmente se manifestaram, além de terem assinado o *Manifesto em Defesa da Língua Portuguesa contra o Acordo Ortográfico*, de que resultou uma petição com o mesmo nome, apresentada no Parlamento em 2009 e a que sucedeu a *Petição pela desvinculação ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990* (AO90), apresentada à Assembleia da República em 2013; no Brasil, Ernani Pimentel lidera o movimento *Simplificando a Ortografia*, a apresentar para debate ao Senado.

intenção explícita de Ernâni Pimentel, com a sua proposta de uma *escrita sónica*, é modificar não apenas a grafia mas algumas regras gramaticais, ao sabor das dificuldades de todos e cada um; eis uma proposta que evoca os “radicalismos exagerados” que Carolina Michaelis apontava à *escrita sónica*, ou *fonética*, de Barbosa de Leão, o que nos traz uma sensação de *déjà vu*, tão frequente numa perspetiva genealógica.

Nos dois lados do oceano, o *interesse* dos cidadãos é evocado para sustentar opiniões já previamente cristalizadas sobre a língua e a identidade nacional; o povo a educar ou a alfabetizar é de novo utilizado para sustentar argumentos que parecem encobrir outros objetivos de grupos particulares. A simplificação da ortografia a que dá voz Ernani Pimentel, apresentado como um “especialista em gramática e autor de livros”, em nome de uma maior coerência das regras gramaticais pretende eliminar exceções e escrever de acordo com a fonética, com o que, afirmava, se facilitaria o processo de alfabetização (cf. Lopes, 2014; cf. Paraizo 2013). A proposta de uma *escrita fonética*, ou *sónica*, que Ernani Pimentel apresenta com ares de ousada inovação, mais não repete que exauridos argumentos cuja validade não passou o exame de outros especialistas do início do século XX os quais, como veremos, debruçando-se sobre a questão da simplificação da língua, propuseram, sim, uma escrita que conciliava a ortografia etimológica e sónica, no sentido de uma maior simplificação.

Em nome das massas, porém, o que parece estar em jogo é um braço de ferro entre o Senado e a Academia Brasileira de Letras, entre técnicos, políticos e académicos:

Alguns, como eu, entendem que poderíamos aproveitar a oportunidade para simplificar de verdade a ortografia. Outros, como académicos e membros de associações de especialistas, defendem que nem se deva discutir o tema. Para eles, o Senado teria cometido uma heresia ao formar um grupo para tratar do assunto sem pedir-lhes a honorável bênção. (Pimentel, cit. in Paraizo, 2014)

O senado promoveu anteriores debates sobre a ortografia, para os quais convidou, sem sucesso, a ABL; agora pretende abrir um debate público na TV do Senado, em que os especialistas da ABL sejam confrontados. Pelo trecho transcrito, podemos perceber que temos políticos contra académicos, os do senado, que se apresentam como representantes do povo e querem uma discussão pública, aberta a todos os usuários da língua e que, nessa posição, se atribuem competências que de outro modo não teriam, nomeiam como parceiros de debate quem nunca o seria, como os linguistas membros da ABL. O povo parece servir como pretexto, enquadramento e assistência garantida para o confronto entre especialistas.

A língua, essa, irá sempre evoluir um pouco alheia às paixões que suscitam o desejo de a governar, essa tendência para, através do controle da língua, se controlarem os homens que nela falam e escrevem. Até porque, como declara o especialista Pasquale de Cipro Neto, da Comissão do Senado que examinará as propostas de alteração ortográfica, o tempo, nestas coisas, é determinante:

a reforma ortográfica é mais ou menos como a garrafa pep, você sabe que ela jogada na natureza leva aproximadamente cem anos para se decompor e acontece algo semelhante na reforma ortográfica. O sujeito cria e depois convive. (Neto, cit. in Lopes, 2014).

Iniciada há mais de cem anos, esta discussão sobre a ortografia da língua portuguesa promete ser bem mais longa que a conservação da mencionada “garrafa pep”, e propicia-se como pretexto para muitos espetaculares momentos de protagonismo sob os holofotes da imprensa e da TV. Entre tantos e distintos discursos sobre alfabetização, identidade nacional e diplomacia internacional, os sucessivos “governos da língua” oscilam entre uma maior abertura educativa para muitos e as manobras de distinção, social e política, de uns poucos. Ou seja, continuaremos a ver a luta pelo poder simbólico que a língua e a literatura representam e de que o mais evidente é, sem dúvida, a ortografia, uma vez que pode ser percebida como marca identitária.

Breve cronologia

1880 – *proposta de Barbosa de Leão* de uma “ortografia sónica”, na Câmara do Deputados (19.3.1880), com parecer publicado no mesmo ano, em Diário da Câmara dos Deputados, a 3.5.1880. Latino Coelho presidiu a Comissão encarregue deste parecer;

1904 – publicação da obra *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, que estará na base da futura reforma ortográfica portuguesa;

1911 – legislação, a 11 de Setembro, da reforma ortográfica em Portugal, de acordo com as sugestões do relatório da comissão de linguistas oficialmente nomeados – Gonçalves Viana, Leite de Vasconcelos, Adolfo Coelho e Carolina Michaelis, entre outros; assinado por Teixeira de Pascoaes no último dia enquanto primeiro presidente da República;

1915 a 1919 – período em que em a ABL se orientou pela ortografia portuguesa, ainda que não a tivesse adotado completamente;

1931 – primeiro acordo ortográfico Luso-Brasileiro, que não entra em vigor;

1935 – discussões na Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro para a mudança de terminologia de “língua brasileira” para a língua nacional no Brasil, que permanecerá, apesar da proposta, conhecida como “língua portuguesa”;

1943 – formulário ortográfico de 1943;

1945 – Acordo Ortográfico entre Portugal e o Brasil, que o Brasil não ratifica, continuando a reger-se pelo formulário de 1943;

1971 – novas tentativas, infrutíferas, de acordo ortográfico entre Portugal e Brasil;

1986 – Acordo Ortográfico entre Portugal e os países de língua portuguesa, que não vinga;

1988 – elaboração da pré-proposta de acordo ortográfico, que virá a ser aprovado dois anos depois;

1990 – Acordo Ortográfico entre os sete países da então CPLP – Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo-verde, Guiné e São Tomé e Príncipe; Timor participará deste acordo depois da sua constituição como país independente, a partir de 1999;

1998 - Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa - retira do texto original a data para a sua entrada em vigor;

1994 – Segundo Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico – determinada que, em lugar da ratificação por todos os países, passa a ser suficiente que três membros ratifiquem o Acordo Ortográfico de 1990 para que este entre em vigor nesses países.

Referências bibliográficas

A) Monografias

Albuquerque, Medeiros (1907). Os Projetos de Reforma. In E. Bechara (dir.) (2012), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo I 1910-1920* (pp. 9-13). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

Albuquerque, Medeiros (1910). A Questão Ortográfica. In E. Bechara (dir.) (2012), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo I 1910-1920* (pp. 31-37). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

Albuquerque, Medeiros (1930). Justificação de voto. In E. Bechara (dir.) (2013), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo II 1921-1930* (pp. 474-479). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

Albuquerque, A. Tenório de (1959). Novos idiomas? Não! Formas divergentes apenas. In E. Bechara (2006) (dir.), *A língua Portuguesa na Revista Brasileira Tomo II* (pp. 182-196). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

- Alencar, Mário (1911). Ata da sessão de 3 de Junho de 1911. In E. Bechara, (dir.) (2012), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo I 1910-1920* (pp. 249-253). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Araguaia, Visconde de (1880). Orthographia da Lingua Portugueza. In E. Bechara (2005) (dir.), *A língua Portuguesa na Revista Brasileira Tomo I* (pp. 189-192). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Bourdieu, Pierre (2011). *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, Pierre (1996). *As regras da Arte: génese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dias, Luiz Francisco (1996). *Os sentidos do Idioma Nacional: As bases enunciativas do Nacionalismo Linguístico no Brasil*. Campinas: Pontes.
- Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade II. O Uso dos Prazeres*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Foucault, M. (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Foucault, M. (2005). *A Arqueologia do Saber*. Coimbra: Edições Almedina.
- Filho, A.M. M. (1880). Brasileirismo. In E. Bechara (2006) (dir.), *A língua Portuguesa na Revista Brasileira Tomo II* (pp. 317-320). Rio de Janeiro: Academia de Brasileira de Letras.
- Galvão, Ramiz (1929). Declaração. In E. Bechara (2013) (dir.), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo II 1921-1930* (p. 481- 484). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Leão, José Barboza (1880a). Reforma da ortografia portugueza. In E. Bechara (2005) (dir.), *A língua Portuguesa na Revista Brasileira tomo I* (pp. 173-179). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Leão, José Barboza (1880b). Ortografia da Lingua Portugueza. In E. Bechara (2005) (dir.), *A língua Portuguesa na Revista Brasileira Tomo I*, (pp. 193-207). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Marques, Xavier (1924a). A questão dos brasileirismos. In E. Bechara (dir.) (2013), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo II, 1921-1930*, (pp. 131-135). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Marques, Xavier (1924b). A questão dos brasileirismos. In E. Bechara (dir.) (2013), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo II, 1921-1930* (pp. 163-169). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Michaelis, Carolina (1911, 14 de março). *Primeiro de Janeiro*, 1.
- Moura, V. G. (2011, 27 de julho). Deveras dececionado. *Diário de Notícias*.
- Moura, V. G. (2014, 22 de janeiro). O ensino do Português e o acordo ortográfico. *Público*.
- Ó, J. (2012). Republican Deliveries for the Modernization of Secondary Education in Portugal in the 19th Century: From Alexandre Herculano, Ramalho

- Ortigão, and Bernadin Machado to Jaime Moniz. In Troler, Popkewitz e Babaree (eds.), *Schooling and the making of Citizens in the Long Nineteenth Century: comparative visions*. London: Routledge.
- Rohan, H. de Beaurepaire (1879a). Reforma da orthographia portugueza I. In E. Bechara (2006) (dir.), *A língua Portuguesa na Revista Brasileira Tomo II* (pp. 3-5). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Rohan, H. de Beaurepaire (1879b). Reforma da orthographia portugueza II. In E. Bechara (2006) (dir.), *A língua Portuguesa na Revista Brasileira Tomo II* (pp. 6-10). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Veríssimo, José (1910). A reforma ortográfica da Academia Brasileira. In E. Bechara (2012) (dir.), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo I, 1910-1920* (pp. 37-43). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Veríssimo, José (1911a). Ainda a questão ortográfica. In E. Bechara (2012) (dir.), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo I, 1910-1920* (pp. 43-49). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Veríssimo, José (1911b). Ainda a questão ortográfica. In E. Bechara (2012) (dir.), *A Língua Portuguesa na Revista da Academia Tomo I, 1910-1920* (pp. 254- 269). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

B) Fontes digitalizadas

- <http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=DPAO2013>. Última consulta a 11 de Setembro de 2014.
- Lopes, C. (2014). Imprensa foi “preguiçosa” nas pautas sobre o acordo ortográfico, diz Professor Pasquale, <http://www.portalimprensa.com.br/noticias/brasil/67723/imprensa+foi+preguicosa+na+pautas+sobre+acordo+ortografico+diz+pasquale+neto> a Última consulta a 10.9.2014.
- Paraizo, D. (2013). “As pessoas só decoram as regras” diz autor de projeto que simplifica a ortografia”, <http://www.portalimprensa.com.br/noticias/brasil/62720/as+peessoas+so+decoram+as+regras+diz+autor+de+projeto+que+simplicifica+a+ortografia>. Última consulta a 10.9.2014.
- www.ipetition.com/manifestolinguaportuguesa. Última consulta a 11 de Setembro de 2014.

Os Pilares, as Plataformas e as Pontes das Teias da Língua Portuguesa

CARLOS FRAGATEIRO
Universidade de Aveiro

“Não se vai nunca tão longe como quando não se sabe para onde se vai.”

Cristóvão Colombo

É comum dizer-se, quando nos confrontamos com dificuldades ou falta de solidariedade nas relações entre empresas de países de língua portuguesa, que os outros não apostam na defesa deste universo da língua que, para nós portugueses, é considerado estratégico. Esqueçemo-nos que, neste domínio, o que de mais significativo temos vindo a fazer como país é a afirmar e reivindicar o papel de dono e fundador da língua, o que nestes tempo de profunda mudança acaba por contribuir para reabrir as feridas ainda não cicatrizadas da dominação colonial. A nossa falta de visão e de estratégia leva a que, por exemplo, vejamos a venda da PT pela Oi como um sinal da recusa do Brasil em apostar e privilegiar o mercado da língua portuguesa, quando o que está a acontecer não é mais do que resultado da ganância que atravessa o mundo da finança, tal e qual como há dois anos aconteceu com a venda da Vivo à Telefónica, e nessa altura falou-se muito do interesse nacional, mas o poder do dinheiro acabou por falar muito mais alto e os acionistas portugueses venderam a sua participação na Vivo quando a Telefónica aumentou significativamente a oferta.

Um Portugal de Costas para a Língua

Por muito que o queiramos ignorar, a verdade é que Portugal não tem apostado em iniciativas estratégicas no quadro do universo da língua, veja-se o que aconteceu em 2012, ano de Portugal no Brasil e do Brasil em Portugal, onde o

Brasil apostou na qualidade das delegações que enviou a Portugal, e Portugal, em contrapartida, limitou-se a nomear um Comissário que não mostrou ter uma única ideia sobre o que estava em causa e seria importante fazer. Também a Guimarães Capital Europeia da Cultura ignorou estas comemorações perdendo a oportunidade de lançar pontes entre o Brasil e a Europa, quando seriam essas pontes que poderiam fazer a nossa diferença e a nossa força, um sentido estratégico de que Agostinho da Silva falava quando dizia que uma das funções de Portugal na Europa era a de mostrar aos europeus que havia outras realidades e outros mundos que poderiam ajudar muito esta Europa envelhecida e em crise.

Mas o que aconteceu em 2012 não foi caso único, pois esta ignorância ou indiferença já tinha acontecido em 2008 com as comemorações dos 300 anos do nascimento do padre Tomás Pereira, que viveu na China e foi astrónomo e músico, cujas comemorações aconteceram mais em Pequim que em Lisboa, e nos 400 anos do nascimento do padre António Vieira, cujas comemorações foram prolongadas até meados de 2009, a pedido do Brasil. Ainda em 2009 esteve prevista a publicação na Europa do livro *Tien Wen Lueh, Tratado de Questões sobre os Céus*, que o padre Manuel Dias publicou, em 1615 na China, sobre as descobertas realizadas cinco anos antes por Galileu graças às observações com telescópios, mas penso que esta edição não se concretizou, o que parece não ter inquietado ninguém. A mesma falta de estratégia e empenhamento aconteceu com a organização, em Portugal e em 2009, dos segundos jogos da Lusofonia, e com o projeto do museu do mar/descobrimientos e da língua portuguesa, previsto para a zona de Belém em Lisboa, e que estava a ser estruturado em íntima articulação com o Museu da Língua de São Paulo.

Um Compromisso e uma Aposta

“Se tiverem pão e se eu tiver um euro, e se eu vos comprar o pão, eu ficarei com o pão e vocês com o euro e vemos nesta troca um equilíbrio: A tem um euro, B um pão. Mas se vocês têm um soneto de Verlaine, ou o Teorema de Pitágoras e eu não tiver nada, se vocês me ensinam, no final desta troca eu terei o soneto e o teorema, mas vocês também. No primeiro caso há um equilíbrio, é a mercadoria, no segundo há um crescimento, é a cultura.”

Michel Serres (1994)

Em Portugal, o pioneiro da globalização ou a primeira aldeia global como hoje é considerado, parece que é difícil perceber que não são os negócios que geram e mantêm as cumplidades, negócios que desaparecem e se deslocalizam sem

nenhuns estados de alma quando o lucro desaparece ou diminui. Para alimentar as múltiplas teias que agora se estão a tecer neste universo único com mais de 250 milhões de falantes em todo o mundo, é fundamental apostar noutras dimensões que não a financeira, dimensões como as da cultura e do conhecimento que suportaram as muitas cumplicidades que sobreviveram desde o período dos descobrimentos, cumplicidades que permitiram que, na altura, Portugal tivesse sido capaz de provocar uma revolução do conhecimento na Europa e revelar ao mundo que o homem é feito de muitos homens, muitas raças.

Esta capacidade de revelar outros mundos tem sido transportada através dos tempos pelo espírito da língua portuguesa, fazendo com que as teias criadas a partir das relações, centradas na cultura e no conhecimento, perdurem ao longo dos séculos, dimensões em que hoje teremos que apostar se quisermos reforçar as novas teias e cumplicidades, numa estratégia que deve passar por uma intervenção em sete eixos:

1. Língua como Plataforma de Invenção do Futuro

“Os Portugueses de Quatrocentos e Quinhentos, ao longo de um processo evolutivo de mais de cem anos, foram os pioneiros na inovação tecnológica e geoestratégica numa época de transição. Valeram-se do improvisado organizacional, de uma lógica incremental e de um pensamento «out-of-the-box». Souberam agarrar uma janela de oportunidade da História que não se repetiria.”

Nascimento & Devezas (2009)

Num mundo dominado pelos conflitos entre as diferentes culturas e religiões, onde é cada vez mais difícil pormo-nos no lugar do outro e fomentar e incentivar o diálogo, ter condições para criar espaços ou plataformas onde se possa juntar na mesma mesa gente de diferentes culturas e religiões a falar sobre o estado do mundo e os futuros possíveis é, necessariamente, uma vantagem estratégica no contexto internacional. A língua portuguesa com os seus 230 milhões de falantes, é a terceira língua europeia mais falada no mundo, tem condições privilegiadas para ser uma dessas plataformas pois transporta dentro dela todas as culturas, religiões e modos de ver o mundo, e dá corpo a um universo onde há uma efetiva capacidade de diálogo entre os vários parceiros e países.

Criar estas plataformas, estes espaços de diálogo e troca, é o primeiro desafio que contribuirá para que possamos ter em português um olhar e uma ideia sobre o mundo e perceber de que forma esse olhar, tal como aconteceu no século XVI, pode contribuir para ajudar a inventar os futuros possíveis, um mundo diferente.

2. Equipas Multidisciplinares e Multilocais

Se hoje existe uma clara consciência que há necessidade de trabalharmos com equipas multidisciplinares para sermos capazes de construir um conhecimento global e complexo, começa também a haver a consciência que temos de trabalhar com elementos das diferentes partes do mundo para que as diferentes culturas e os diferentes olhares se encontrem, se cruzem e se contaminem, na procura de uma ideia cada vez mais clara e global desta nossa Terra Pátria, como diria Edgar Morin.

É essencial descobrir novos mundos, novas formas de vida, novos modelos de desenvolvimento, com a consciência de que uma parte do GPS que nos pode orientar nesta aventura o podemos e devemos ir buscar à memória, aos princípios e pressupostos das realizações que nos levaram a lugares que não vinham nos mapas, à capacidade de realização individual e de aventura que caracterizou uma parte significativa da história do universo de língua portuguesa. Um processo onde teremos que refazer as teias da memória, como se se estivesse a cruzar um trabalho de pesquisa arqueológica com a montagem das redes digitais de comunicação, trabalhando na base de parcerias que devem envolver estruturas de criação artística e tecnológica, departamentos de universidades e/ou unidades de investigação e empresas ligadas à inovação.

A importância de olhares de diferentes lugares que, naturalmente, trazem diferentes perspetivas, é de uma riqueza única para a compreensão do mundo complexo e múltiplo em que hoje vivemos. O projeto *Faz Ideias em Português*, da Fundação Calouste Gulbenkian, suportado por olhares cruzados entre portugueses que vivem dentro e fora de Portugal, tem sido uma prova de que se juntarmos olhares múltiplos sobre uma determinada realidade, as propostas que surgem são efetivamente inovadoras pois na verdade o terreno propício para a inovação é o dos espaços múltiplos, onde a discussão e o confronto de ideias são possíveis¹.

As equipas multilocais deveriam ser, na nossa perspetiva, estruturadas a partir de uma rede de especialistas que, nos diferentes países e nas diferentes áreas do conhecimento, sejam figuras de referência ou com uma carreira emergente e significativa e com projeção internacional, a que chamaríamos os Embaixadores do Conhecimento do projeto. Seria a partir desta rede que se poderia começar a:

¹ - FAZ, ideias de origem portuguesa, é uma iniciativa das Fundações Calouste Gulbenkian dirigida à diáspora portuguesa. Sabe-se que existem 2,3 milhões de portugueses no mundo, nascidos em Portugal, e que se contarmos com os descendentes, a soma aumenta para os 5 milhões. Com o mote “Lá se pensam, cá se fazem”, FAZ desafia esses 5 milhões a conceberem, um projecto de empreendedorismo social a concretizar em território português. No fundo, FAZ é um concurso de ideias, mas também um apelo aos talentos da diáspora portuguesa para que se mobilizem no sentido de construírem o futuro da comunidade que é de todos.

- Definir as temáticas que interessem e respondam às preocupações e desejos dos diferentes países e comunidades de língua portuguesa, tanto ao nível da afirmação da memória, da análise e questionamento do presente e da invenção de cenários para os futuros possíveis.
- Sistematizar o conhecimento produzido em língua portuguesa ou por cientistas de língua portuguesa, tanto ao nível da história, como do presente;
- Perspetivar as possíveis novas conquistas e áreas de inovação que possam vir a emergir e a ter importância internacional.
- Desenvolver projetos no domínio do cruzamento entre as diferentes áreas do conhecimento e as tecnologias onde se experimentem estratégias capazes de colocar o homem no centro do processo de desenvolvimento social e de incentivar a interferência e o cruzamento das diferentes áreas do conhecimento. Estes projetos devem trabalhar sobre duas preocupações centrais: reavivar a memória das ideias e dos projetos multiculturais e mestiços que potenciem o saber e a experiência da história falada em português; inventar o futuro potenciando as ideias de todos aqueles que, por todo o mundo e nesta dimensão multicultural e mestiça, pensam o futuro em português.
- Criar uma plataforma Web ou um projeto multimédia que ligue figuras e projetos de referência que, ao nível das diferentes áreas do conhecimento, existem nos países de língua portuguesa e nas comunidades da diáspora, para que, em cada momento, possamos ter acesso ao que em português se pensa sobre o futuro, às sínteses das ideias que pelo mundo são produzidas ou lidas em português.

Hoje sabemos da importância estratégica que as redes sociais e as plataformas Web têm para a divulgação e a troca/contaminação das ideias, permitindo-nos alargar numa forma exponencial os contactos e o acesso, em cada momento, à informação produzida e às novas ideias, como se tivéssemos o mundo, o mundo todo, à distância dum clique, do encontro de uma palavra-chave que nos abre as portas ou as alamedas do conhecimento. Daí que as plataformas WEB terem que ser instrumentos privilegiados para o desenvolvimento de um projeto que se proponha pôr em interação pessoas, instituições e projetos que fisicamente seria impossível pôr em contacto com a frequência necessária para se produzirem novas ideias.

Mas as plataformas Web não respondem a todas as questões que um processo de troca, cruzamento e a produção de novas ideias implica, pois, como alerta Joël de Rosnay (2008), há uma necessidade de compensar a virtualidade das

relações desenvolvidas nas plataformas com um efetivo contacto humano. Este espaço de encontro deve ser concretizado a dois níveis: com a realização de fóruns permanentes, momentos ideais para a produção de sínteses resultantes das múltiplas discussões e troca de ideias realizadas na Plataforma Web.

Finalmente há comunicar as sínteses, as ideias chave encontradas nestas interações, de forma a contaminarem e a serem parte integrante das preocupações e dos projetos quotidianos das pessoas e das comunidades. Esta dimensão pode e deve ser trabalhado no domínio da criação e produção artística que, tal como a plataforma Web, permite pôr as pessoas em contacto, a interagirem sobre as situações, personagens, ideias, a responder a situações imprevistas, e a criar novos cenários, produzindo produtos artísticos onde as sínteses e as ideias força estejam presentes, numa dimensão à dimensão humana, mas capaz de criar objetos e ideias que podem ser divulgados pela web à escala planetária. Esta capacidade de trabalhar ao mesmo tempo numa dimensão planetária e humana, onde a relação olhos nos olhos pode e deve estar sempre presente, criando em permanência sínteses das discussões que atravessaram o mundo, sínteses essas com uma forte componente estética e artística que será reenviada a todo o mundo é o grande desafio com que nos vamos confrontar.

3. Cromos da Língua Portuguesa

“O conhecimento, seja pensamento ou invenção, não cessa de passar de um lugar mestiço a outro, expondo-se sempre, não existindo por isso conhecimento puro e estável. O próprio conhecimento é tecido como uma colcha de retalhos, como um manto de Arlequim. Os saberes não se delinham como continentes cristalinos ou sólidos fortemente definidos, mas como oceanos viscosos.”

Michele Serres (1994)

Entrar num projeto que atravessa um universo com esta dimensão obriga a que cada um de nós se assuma cidadão da língua, dizendo como Pessoa que a nossa Pátria é a Língua Portuguesa. É sermos capazes de nos descentrarmos, no que penso ser a maior dificuldade deste projeto, e, para além de portugueses, sermos também brasileiros, angolanos, timorenses, cabo-verdianos, guineenses e moçambicanos. Uma dimensão que encontramos num conjunto significativos de cidadãos dos diferentes países de comunidades, a quem chamámos os *Cromos da Língua Portuguesa*, como, entre muitos outros, Mário Andrade, cartoonista de Goa, Dona Berta, a dona da pensão Central em Bissau, B.Leza, compositor e músico de Cabo Verde que compôs mornas e fados, autor da “Sôdade”

imortalizada por Cesária Évora que também integra esta lista, Fernando Pessoa e os seus heterónimos, Professor Agostinho da Silva² e os Jesuítas Tomás Pereira e António Vieira, o primeiro na China, onde foi conhecido como músico e astrónomo e trabalhou diretamente com o Imperador, e o segundo no Brasil que, entre muitos outros, contribuíram para este modo de estar em português no mundo. Uma lista a que é importante acrescentar todo um conjunto de personalidades que, tanto na atualidade como na história desta língua, têm dimensão universal e podem ser consideradas a Selecção da Língua Portuguesa: Sérgio Vieira de Mello e a sua luta para salvar o mundo, Jorge Sampaio e o diálogo de civilizações, António Guterres e os refugiados, Carlos Lopes da Guiné, coordenador do grupo das migrações, e, mais recentemente, o brasileiro José Graziano da Silva, eleito Diretor-Geral da FAO, todos eles com ligações às Nações Unidas, ou o ex-Presidente Lula ou uma figura como a do Rei D. João II que muito consideram um dos maiores estrategas mundiais e o criador da matriz dos descobrimentos. Mas também Saramago, Zeca Afonso, Xanana Gusmão, António Lobo Antunes, Ximenes Belo, Vasco da Gama, Augusto Boal, Chico Buarque, Óscar Nimeyer, Amália, Mário Soares, Samora Machel, Siza Vieira, Manuel de Oliveira, Amílcar Cabral, Prof. Egas Moniz, Salazar, Marquês de Pombal, Camões, Paula Rego, Humberto Delgado, Mia Couto, António Damásio, Henrique Galvão, José Ramos Horta, Pélé, Eusébio, como se viu com o Campeonato do Mundo da África do Sul, para não falarmos em José Mourinho ou Cristiano Ronaldo. Esta é uma lista feita a partir de um olhar português que tem, naturalmente, de ser completada com os outros olhares e perspectivas.

² No final de contas não tenho feito mais do que apresentar e repetir o que foi a obra e o pensamento de muitos portugueses do século XIII, de Camões, do Padre Vieira, de Fernando Pessoa, Não sou nenhuma espécie de génio ou de visionário.

Ideias que não podiam ser aplicadas no tempo em que ele viveram, mas podem ser agora. Não só para que Portugal se reinstale, para que volte a si próprio depois de ter sofrido a tal invasão europeia. Mas até para ajudar a Europa quando se fala de adesão de Portugal à CEE eu vejo aquilo como um desembarque na costa da Europa, para a ajudar, para ver se tem algum jeito depois de toda a confusão em que anda.

O grande feito do Camões foi contar o que se passava na Ilha dos Amores e não tirar conclusão nenhuma. Nenhuma! [...] Para que essa Ilha dos Amores possa existir, que o Homem possa entender que o Capitalismo existe não para ficar continuamente, ter mais lucro, descontando mais juros e pagando mais dívidas ou pedindo mais dinheiro emprestado mas para terminar num ponto em que a Economia desapareça completamente, em que haja tudo para todos, primeiro ponto.

Segundo ponto: que aí o Homem possa passar à sua verdadeira vida, que é a de contemplar o Mundo, de ser poeta do mundo, de tal forma que ninguém se preocupe por fazer tal e tal obra, mas por ser tal ou tal objecto no mundo. Por ser único no mundo, entre os tais biliões que existem. E isso aí é algo que muita gente hoje pode ter como ideal. [...] E que talvez um dia tome conta de todo o Mundo. E quando o nosso amigo diz “Quinto Império” ele está-se a referir aos quatro que desabaram e aquele Império é o Quinto, mas não há Sexto, é aquilo que ficará para todo o sempre.

(Agostinho da Silva)

Todas estas são ou foram personalidades que olharam e olham para o mundo e desenham o seu mapa não só com a perspetiva do lugar onde têm a sua vida, mas a partir de diferentes lugares e perspetivas, no que é uma das grandes riquezas que temos entre mãos. O depoimento de Maria de Lourdes Sousa nos cinquenta anos do regresso de Goa à União Indiana mostra a multiplicidade de muitos de nós e o facto de vivermos no espaço do entre, nas fronteiras, que é onde a criatividade e as invenções acontecem.

Pertenço a uma geração que até ao processo de descolonização tinha a questão da nacionalidade resolvida. Depois fica-se entre duas pátrias. Há mesmo duas pátrias. Dizia o meu pai que um dia isto tem de voltar a ser indiano, porque é à Índia que nós pertencemos. Quando aconteceu foi uma incógnita. Olhávamos para os indianos e pensávamos afinal somos todos indianos. Mas achávamos que eramos diferentes. E sou. Só que também não era igual às raparigas de Lisboa³.

Ou como Mário Miranda, para Paulo Varela Gomes⁴ era português, indiano e goês, que ganhou o direito a que não o amarrassem às categorias de identidade nacional com que nos diminuimos como humanos e com as quais tornamos o mundo mais difícil e mais hostil.

4. Cartografia para o Universo da Língua Portuguesa

A criação e aprofundamento das teias/redes de cumplicidades, suporte fundamental para um projeto no domínio do universo da língua portuguesa, implica o lançamento ou o reforço das rotas/pontes entre os diferentes países e comunidades. Um entrelaçado, teia ou rede, que se tornará cada vez mais denso a partir do momento em que as pontes se diversifiquem e traduzam cada vez mais a multiplicidade dos vários olhares e culturas que há em português no mundo, permitindo sínteses capazes de nos dar, a cada momento, uma ideia do estado deste mundo complexo e global. Rotas ou pontes que têm que interessar e servir da mesma forma os dois ou mais destinos que ligam, uma ponte que não será de um ou de outro lado, mas sim um espaço do entre, mestiço, um terceiro que é produto da contaminação entre os mundos e que vai contribuir para a emergência de uma realidade outra que já não é de cada um dos destinos, mas sim da pátria que é a língua portuguesa de que falava Pessoa.

Se para o desenvolvimento desta ideia de pátria da língua necessitamos de cidadãos globais, os cromos da língua portuguesa de que já falámos, para suportar as pontes necessitamos de pilares que, em cada país ou comunidade,

³ “À procura de ser português”, *Público* (18/12/2011).

⁴ *Público* (18/12/2011).

sejam espaços de convergência e cruzamento de culturas, tenham já no seu ADN os germens deste mundo global da língua. Tal como os terrenos de cultivo, há realidades mais propensas e férteis para que estas ideias e projetos cresçam, para potenciar espaços de encontro, troca de ideias e realização de projetos de interesse comum.

Uma terceira dimensão importante, que resulta e está intimamente ligada à ideia dos pilares, é a das plataformas, pontos de encontro e confronto entre pessoas, parceiros e projetos, onde se toma conhecimento com diferentes realidades e se descobrem os interesses comuns donde, naturalmente, nascerão os projetos ponte. A casa de Mário Andrade em Goa e a Pensão Central da Dona Berta em Bissau, sendo pilares, são ou foram também plataformas, uma dimensão que também encontramos, por exemplo, na administração da GALP que integra uma pessoa de Portugal, do Brasil, de Angola e de Moçambique, pois consideram que é fundamental trazer trazer para o centro do projeto os olhares e as perspectivas dos quatro países onde a empresa intervém ou tem negócios.

No fundo estas diferentes realidades são ao mesmo tempo pilares e plataformas, pilares porque suportam e criam condições para que algo exista, para que as pontes se possam começar a erguer, e plataformas porque pontos de encontro e troca entre as gentes de diferentes culturas e olhares. Sem estes espaços de plataforma não há os encontros que permitem a troca de ideias de que poderão nascer os projetos/pontes da língua portuguesa, de que o filme *Lusofonia A (R) Evolução*, sobre projetos de fusão de música entre músicos de língua portuguesa, é um exemplo paradigmático⁵.

Hoje já é possível identificar algumas cidades e/ou estados que são exemplos de sociedades de fronteira, de contaminação de culturas, de mestiçagem, e que podem servir de âncoras para a construção dos primeiros esboços de uma cartografia do e para o universo que pensa e fala em português: **São Paulo**, esta cidade que tem todo o mundo dentro dela; **São Salvador**, a cidade mais africana do Brasil; **Manaus** que hoje pode ser o grande centro internacional

⁵ -*Lusofonia, A (R)Evolução* - O documentário *Lusofonia, A (R)Evolução* surge sob a produção da Red Bull Music Academy e actividades que tem desenvolvido em Portugal. Este é um evento à escala mundial direccionado para a formação de músicos, DJs e produtores, que acontece uma vez por ano numa cidade mundial.

Foi, tendo em conta o imenso potencial musical que reside no espaço lusófono que nasceu um documentário, que durou cerca de dez meses a produzir, e tem como base 35 entrevistados, 33 bandas e videoclips e pesquisa bibliográfica. O seu objecto foi a fusão entre elementos musicais autóctones de Portugal, Brasil e PALOP (Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau) e a sua integração em géneros de música urbana actual. O resultado deste cruzamento é o nascimento de produtos musicais específicos da lusofonia, revelando uma identidade singular dos seus executantes no cenário mundial.

Lusofonia, A (R)Evolução é um documentário onde se exprimem os ecos de sons que se aventuram numa raiz cultural única para se afirmarem.

<https://www.youtube.com/watch?v=3hFJkc8NkmQ>

da ecologia e do ambiente e da defesa das culturas e das língua minoritárias e em vias de extinção; **Lisboa** que desde os descobrimentos tem sido uma cidade de encontro e contaminação de culturas; **Goa** a cidade/estado de cruzamento e encontro entre o ocidente e o oriente; **Macau**, o entreposto de ligação de Portugal e do universo lusófono com a China; as cidades das diásporas como são **Paris e Santos** (portuguesas), **Londres e Nova Iorque** (brasileiras) e **Antuérpia** (cabo-verdiana); **Cabo Verde e São Tomé** que foram entrepostos do tráfico de escravos e hoje são países mestiços por excelência; a **Ilha de Moçambique** que é um efetivo espaço de contaminação entre o oriente e o ocidente, a **Ilha de Tanegashima** (onde chegaram os Portugueses) e **Nagasaki** (com uma forte presença do Cristianismo) no Japão; e o **Faial**, com o Café Peter e o centro de Oceanografia, tal como Cabo Verde, uma verdadeira plataforma no Atlântico

5. Da Língua portuguesa para o Universo das outras Línguas

Naturalmente que um projeto que pretenda concretizar as potencialidades do universo da língua portuguesa não para ficar fechado na língua, mas sim partir dela, das suas estruturas, para criar pontes e articular projetos com as diferentes regiões do mundo, aproveitando a pertença a redes cruzadas que os diferentes países têm ao nível das suas regiões. Aprofundar a língua como instrumento de afirmação e identidade, e não ficar fechado dentro dela, mas aproveitar estrategicamente as diferentes plataformas em que os países e as comunidades de língua portuguesa estão inseridas, é fundamental para que esta forma tão especial de estar e ler o mundo se possa cruzar com outros olhares e modos de estar e pensar o mundo.

A razão de Timor continuar a apostar na língua portuguesa, quando a maior parte dos seus habitantes não a compreendem, e quando seria mais fácil adotar o inglês que tornaria mais fácil a comunicação com os seus vizinhos, foi porque o português foi visto, para os políticos timorenses, como algo estratégico que serviu como um símbolo poderoso para mostrar que Timor era diferente da Indonésia. Por isso é fundamental ter consciência do poder simbólico e diferenciador desta língua, para se perceber a força e a dimensão que ela tem hoje e a que pode vir a ter num futuro próximo. A língua portuguesa já está no coração de plataformas regionais tão significativas como a ASEAN, Associação de Nações do Sudeste Asiático, o Mercosul, a Comunidade Europeia e a Southern African Development Community (SADC), que se cruza e complementa com a CPLP e dá ao universo de língua portuguesa uma infinidade de articulações e de cruzamentos.

Esta ideia da língua portuguesa cruzar com outras línguas e poder contaminá-las, pode-se traduzir com a forma como Paulo Varela Gomes, na crónica do jornal *Público* que já referimos, caracterizou a casa de Mário Miranda que considerou o lugar do mais feliz encontro de gente de todo o mundo: falava-se inglês, português, hindu, concani, francês, espanhol, urdu, marata.

6. Com uma Forte Matriz Inovadora

“Apesar de termos consciência que a cultura política dominante em Portugal é uma cultura de condicionamento ao sentido de risco e de aventura, acreditamos que este Portugal diferente não é utópico – é possível.”

Diogo Vasconcelos⁶

Naturalmente que este movimento tem que ter como referências projetos com uma forte matriz inovadora, projetos que, tal como as pessoas, tenham passado o limbo da invisibilidade social. Dimensão que vamos encontrar nas canoas Nelo, as canoas dos atletas que ganharam a maior parte das medalhas nos Jogos Olímpicos de Londres, um projeto surpreendente pela estrutura, pelo rigor e impacto internacional. A organização e estrutura das canoas Nelo obedece a uma matriz que pode e deve ser uma referência – equipas multidisciplinares com especialistas nas diferentes áreas, pesquisa permanente de novos materiais, como acontece com o material da fibra das canoas, ou com os remos, presença nas várias competições internacionais com uma equipa multidisciplinar para perceber ao vivo e no momento os problemas com que os atletas e as equipas se confrontaram, construção personalizada de forma a que as canoas sejam a extensão natural do corpo de cada atleta, existência dum espaço de experimentação e treino onde as diferentes equipas de todo o mundo podem vir experimentar e treinar, estruturas de comunicação permanente com as diferentes equipas e atletas. Acrescentaria que o Nelo conhece o assunto pois foi canoista durante muito tempo.

7. A Nova Escola de Sagres

“Mais do que uma comunidade linguística, é uma articulação convergente de espaços e de povos que estabelecem plataformas estratégicas a partir de um entendimento comum do que é o espaço de possibilidades.”

Ernâni Rodrigues Lopes (2011)

⁶ <http://www.jornaldenegocios.pt>

Hoje temos de voltar a ser capazes de *inventar futuros*, de criar um país ou uma *Plataforma do Futuro*, um espaço de referência ao nível da produção de conhecimento, que, tal como em mil e quinhentos, seja capaz de atrair e juntar especialistas de todo o universo da língua portuguesa e das diferentes áreas do conhecimento, de romper com a tendência para o conhecimento super-especializado, e as visões setoriais ou disciplinares da realidade, assim como com a visão única e centralista, a do nosso lugar como centro do mundo que temos tendência a tomar como única. O conceito de plataforma/espaço de fronteira, espaço de ninguém e de todos, onde os países, as culturas, as disciplinas e as ideias se encontram e se contaminam, é aqui fundamental, pois é nesta franja fina, nesta fronteira entre a ordem perfeita e a anarquia total, neste estado de transição instável e estabilizado, temporário e permanente, que se situam os fenómenos que constroem a vida, a sociedade, o ecossistema.

Uma plataforma capaz de trabalhar sobre as temáticas ligadas às diferentes regiões onde a língua portuguesa está ou já esteve presente, que nos permita cruzar mundos, fazer leituras plurais, confrontar culturas e civilizações, potenciar a nossa capacidade de em língua portuguesa fazermos leituras cruzadas do mundo, reavivarmos a memória, revelarmos a realidade que atravessa os mundos em que vivemos, experimentarmos a nova cultura, a 3ª cultura, antecipando muitas das questões com que vamos ser confrontados e a que vamos ter de dar resposta no futuro. O universo da língua portuguesa tem hoje todas as condições para se assumir como um laboratório do diálogo e contaminação de culturas, agora já não como império, mas como plataforma ou interface para a emergência de uma outra cultura, a cultura do conhecimento. É no espaço de interface, de fronteira, na zona de ninguém ou de todo o mundo, que a inovação acontece e que o novo surge. É aí que está a invenção dos novos tempos.

Por tudo isto parece-nos fundamental constituir um fórum/incubadora/laboratório de projetos de e para este universo, uma grande rede de comunicação/teia de cumplicidades que atravesse os países e os oceanos, de Timor ao Brasil, e mobilize as diásporas de língua portuguesa que estão espalhadas por todo o mundo. No fundo necessitamos de um sonho, de uma Nova Escola de Sagres, como a que permitiu que, no séc. XVI, D. João II e o Infante D. Henrique tivessem sido capazes de atrair para Portugal uma elite de cientistas de outras partes da Europa, iniciando um diálogo com peritos e “scholars” de várias áreas do conhecimento, criando um primeiro *think tank*, a Escola de Sagres. Houve de facto uma operação audaciosa de gestão do conhecimento da época, de atração de talentos, de adjudicação de trabalho científico de alto nível na Europa e de criação de uma base naval na parte mais meridional do país, um movimento estratégico no Sul do país a que Agostinho da Silva chamou “a construção de

um cais” e que Alex MacGillivray comparou “ao Cabo Canaveral da NASA nos anos 1960”.

Porque, como dizia Pessoa, a nossa pátria é a língua portuguesa⁷.

Referências bibliográficas

- Barros, J.(Coord) (2011). *Vidas a Descobrir. Mulheres Cientistas do Mundo Lusófono*. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Ferguson, M. (1981). *Les Enfants du Verseau. Pour un Nouveau Paradigme*. Paris: Calmann-Lévy.
- Fragateiro, C.(2012). Ler o Mundo em Português, uma Plataforma para a Lusofonia. In *Reinventar Portugal* (pp. 35-67). Lisboa: Estampa.
- Lopes, H. R. (2011). *A Lusofonia Uma Questão Estratégica Fundamental*. Lisboa: Jornal Sol.
- Morin, E.& Kern, A. B. (1993). *Terre Patrie*. Paris: Seuil.
- Page, M. (2008). *A Primeira Aldeia Global. Como Portugal Mudou o Mundo*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- Real, M. (2012). *A Vocação Histórica de Portugal*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Reto, L. (Coord.) (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, J. N. & Devezas, T. (2013). *As Lições dos Descobrimientos. O que nos Ensinam os Empreendedores da Globalização*. V.N. Famalicão: Centro Atlântico.

⁷ - O Museu da Língua Portuguesa está localizado no centenário prédio da Estação da Luz em São Paulo, cidade com o maior número de pessoas que falam português no mundo (mais de 11.000.000 de habitantes). Inaugurado oficialmente no dia 20 de março, o Museu da Língua Portuguesa abriu suas portas ao público no dia 21 de março de 2006. O Museu contou com uma equipe de criação e pesquisa composta por mais de trinta profissionais qualificados, dentre eles sociólogos, museólogos, especialistas em língua portuguesa e artistas que trabalharam sob a orientação da Fundação Roberto Marinho, instituição conveniada ao Governo do Estado de São Paulo responsável pela concepção e implantação do museu.

O Museu da Língua Portuguesa, dedicado à valorização e difusão do nosso idioma (patrimônio imaterial), apresenta uma forma expositiva diferenciada das demais instituições museológicas do país e do mundo, usando tecnologia de ponta e recursos interativos para a apresentação de seus conteúdos.

Os principais objetivos do Museu da Língua Portuguesa são:

- mostrar a língua como elemento fundamental e fundador da nossa cultura;
- celebrar e valorizar a Língua Portuguesa, apresentada suas origens, história e influências sofridas;
- aproximar o cidadão usuário de seu idioma, mostrando que ele é o verdadeiro “proprietário” e agente modificador da Língua Portuguesa;
- valorizar a diversidade da Cultura Brasileira;
- favorecer o intercâmbio entre os diversos países de Língua Portuguesa;
- promover cursos, palestras e seminários sobre a Língua Portuguesa e temas pertinentes;
- realizar exposições temporárias sobre temas relacionadas à Língua Portuguesa e suas diversas áreas de influência.

<http://www.museulinguaportuguesa.org.br/index.php>

- Rodrigues, J. N. & Devezas, T. (2009). *1509. A Batalha que Mudou o Comércio Global*. V.N. Famalicão: Centro Atlântico.
- Rodrigues, J. N. & Devezas, T. (2008). *Portugal O Pioneiro da Globalização. A Herança das Descobertas*. V.N. Famalicão: Centro Atlântico.
- Rosnay, J. (2008). *2020: Les Scénarios du Futur*. Paris: Fayard.
- Serres, M. (1994). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wilcken, P. (2005). *Império à Deriva. A Corte Portuguesa no Rio de Janeiro 1808-1821*. Porto: Civilização.

Para a internacionalização da língua portuguesa: factos e políticas

INÊS DUARTE

Universidade de Lisboa

O número crescente de títulos que se ocupam da internacionalização da língua portuguesa parece, à primeira vista, paradoxal: por razões históricas e políticas, a língua portuguesa é internacional, no sentido em que nela se trata da coisa pública em países espalhados por quatro continentes. Mas quando falamos de internacionalização, falamos do reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento estratégico para a projeção da ciência, da cultura e da economia de Portugal e dos restantes países da CPLP. E falamos das políticas que fazem falta para que ela possa desempenhar esse papel.

É neste contexto que podemos compreender a necessidade de iniciativas como as *Conferências sobre a língua portuguesa no sistema mundial*, que tiveram lugar em 2010 em Brasília e em 2013 em Lisboa, o *Encontro Internacional sobre Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas num Universo Globalizado*, promovido pela União Latina e realizado em 2010 em Lisboa, a publicação *Potencial Económico da língua Portuguesa*, encomendada pelo Camões a uma equipa do ISCTE-IUL e datada de 2012, e a exposição com o mesmo nome, organizada pelo Camões e pelo ISCTE-IUL, em exibição no Parlamento Europeu entre 17 e 21 de fevereiro do corrente ano.

Se olharmos para os dados constantes dessa exposição, não podemos deixar de sentir surpresa e orgulho por a língua que aqui nasceu, produto de contactos das populações locais com sucessivos invasores falantes de latim, de línguas germânicas e de línguas semíticas, figurar hoje entre as poucas línguas do mundo consideradas supercentrais, ser a língua mais falada no hemisfério sul ou ser uma das línguas com maior potencial de crescimento por razões demográficas e económicas.

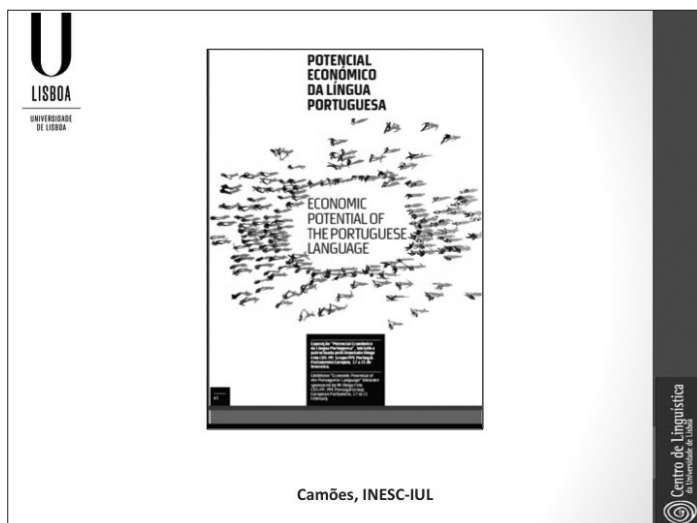


Figura 1

Mas um olhar desapaixonado sobre esses dados, o tipo de olhar que define um cientista, mostra claramente que o *marketing* da língua e, através dele, o apelo ao investimento nos países em que o português é língua oficial, levou à falta de rigor na seleção de dados comparativos homólogos.

Começemos pelo lugar do português no *ranking* das línguas mais faladas no mundo. O gráfico reproduzido na figura 2 dá-lhe o quarto lugar em número de falantes.

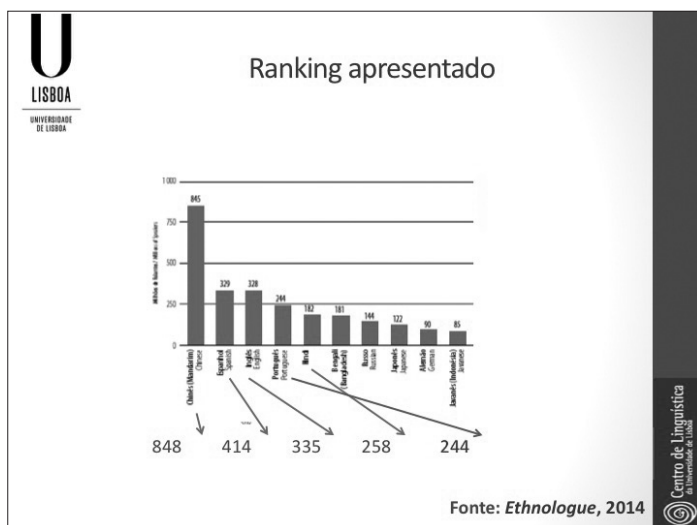


Figura 2

Mesmo aceitando o número aí indicado para o português, o número de falantes de hindi está subavaliado: como indica o *Ethnologue* de 2014, este cifra-se em 258 milhões, pelo que o português deveria descer para o quinto lugar.

Além disso, os números constantes do gráfico para o espanhol, o inglês e o hindi apenas consideram os falantes de L1. Como se pode ver na figura 3, se contabilizarmos também os falantes de L2, chegamos a números que, no caso do inglês, quase triplicam e, no caso do hindi, aumentam em cerca de um terço o número de falantes.

| | L1 | L2 | L1+L2 |
|----------|-------------|--------------------------------|-------------|
| Inglês | 335 milhões | 505 milhões | 840 milhões |
| Espanhol | 414 milhões | 15 milhões (Espanha+França) | 429 milhões |
| Hindi | 258 milhões | 120 milhões | 378 milhões |

Fonte: Ethnologue, 2014

Figura 3

Ora estão contabilizados para o português tanto os falantes de L1 quanto os de L2 e também os emigrantes (não sabemos se apenas os de 1.^a geração ou igualmente os falantes de herança). Esta minha afirmação decorre do cálculo das percentagens de falantes considerados nos vários países da CPLP pelo *Observatório da Língua Portuguesa*, que constituiu a fonte para o número total de falantes considerado para o estabelecimento do *ranking*, como se pode inferir da observação dos dados apresentados na figura 4.

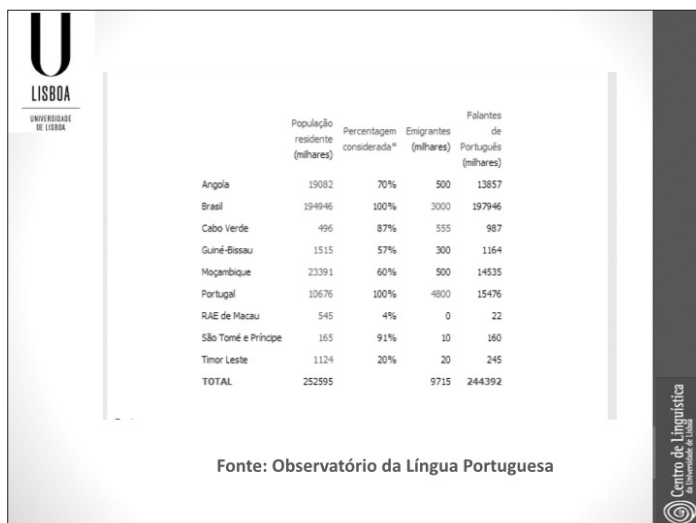


Figura 4

Em conclusão, o gráfico que apresenta a língua portuguesa em 4.º lugar no *ranking* das línguas com maior número de falantes tem como base dados não homólogos e, portanto, não comparáveis com os apresentados no mesmo gráfico para o espanhol, o inglês e o hindi. Como dizem os humoristas, não havia necessidade

Claro que, para além do número de falantes, outros fatores contam, e de que maneira, para avaliar o prestígio de uma língua e o seu valor económico. Na Exposição “Potencial Económico da Língua Portuguesa”, são apresentados dados impressionantes sobre este último aspeto. Em particular, destaco a descoberta de grandes depósitos de gás natural e de petróleo no Brasil, em Moçambique e em Angola, que tiveram como consequência que, na área da energia, o português já seja uma das línguas em que os contratos internacionais são redigidos.

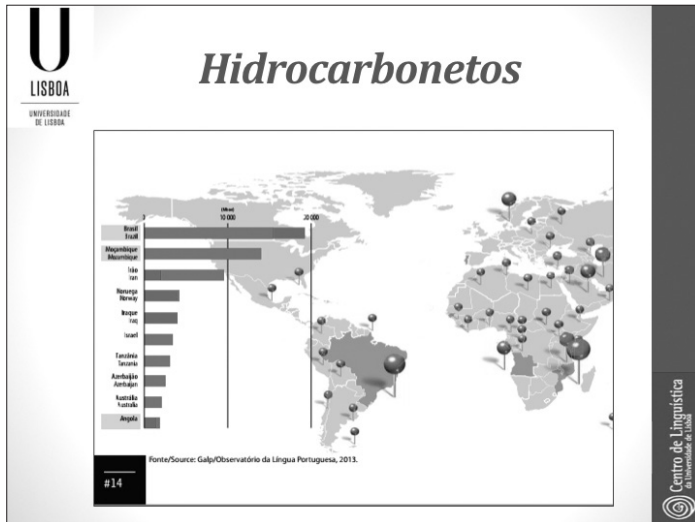


Figura 5

Por outro lado, se nos concentrarmos nos fatores que determinam o prestígio de uma língua, encontraremos novamente outras variáveis porventura mais relevantes do que o número de falantes. De facto, o peso de uma língua no contexto internacional tem em conta o número de países em que ela é idioma oficial, o que determina que línguas como o hindi ou o bengali, apesar do enorme número de falantes, não assumam a mesma importância no panorama internacional que a língua oficial dos países da CPLP, apesar de alguns destes terem uma população diminuta.

Para a Unesco, um dos fatores que determinam o prestígio de uma língua é o número de publicações por ano. Neste *ranking*, a língua portuguesa desce para 8.^a posição, embora devamos ter em conta que estes não são dados muito recentes.

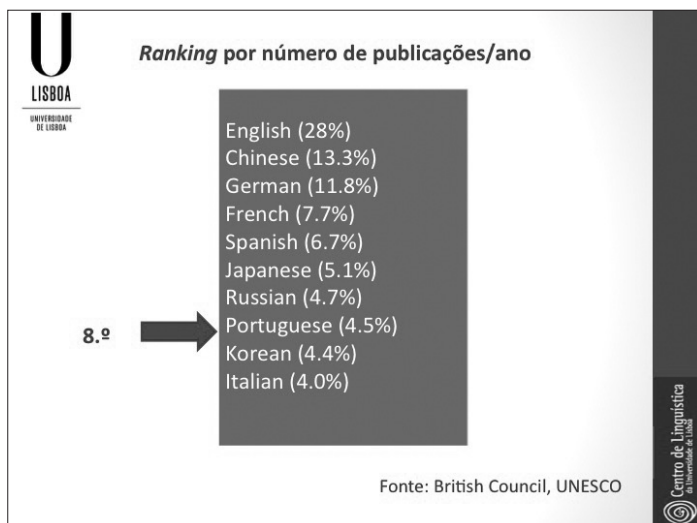


Figura 6

Parece igualmente incontroverso que outro dos fatores a ter em conta quando consideramos o prestígio de uma língua é o nível de escolaridade da população, pelo impacte que tem nas indústrias criativas e culturais, na ciência, na tecnologia e no empreendedorismo. A este respeito, os dados da **frequência** do ensino secundário nos países da CPLP são ainda claramente insatisfatórios, exceção feita para Portugal e para o Brasil.



Figura 7

Contudo, quando se considera não a frequência mas a titularidade do ensino secundário na coorte da população entre os 25 e os 64 anos, a situação piora bastante no caso português, com apenas 40% (e piorará certamente também no caso brasileiro, embora eu não tenha conseguido obter dados fiáveis para este país).

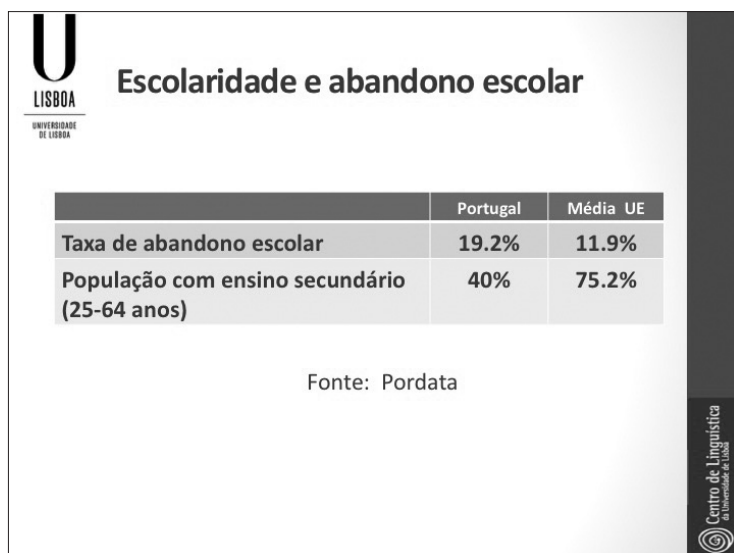


Figura 8

O mesmo acontece com a taxa de abandono escolar em Portugal, francamente superior à da média da União Europeia. Ainda a este respeito, foi tornado público esta semana um dado assustador pela Pordata: 70.6% dos trabalhadores por conta própria não têm o ensino secundário completo. Podemos facilmente imaginar por que setores de actividade económica se distribui a maioria destes trabalhadores; e é legítimo supor que não será o empreendedorismo gerador de inovação o que caracterizará a maioria deles.

Atualmente, o dia-a-dia de cada cidadão traz as marcas do mundo globalizado, tanto na vida profissional como na vida pessoal. Neste contexto, as sociedades que oferecem aos seus cidadãos oportunidades escolares e extra-escolares para o plurilinguismo encontram-se em vantagem. Igualmente em vantagem se encontram as línguas preparadas para o que de melhor a era digital tem para oferecer quando se trata de ultrapassar barreiras linguísticas: as tecnologias da linguagem.

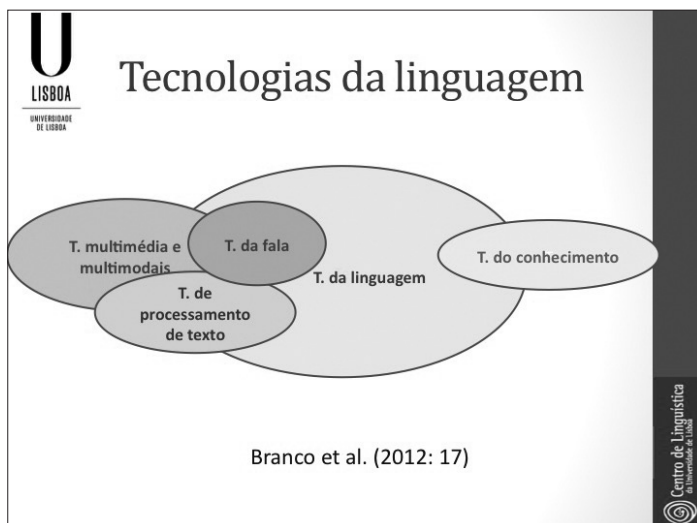
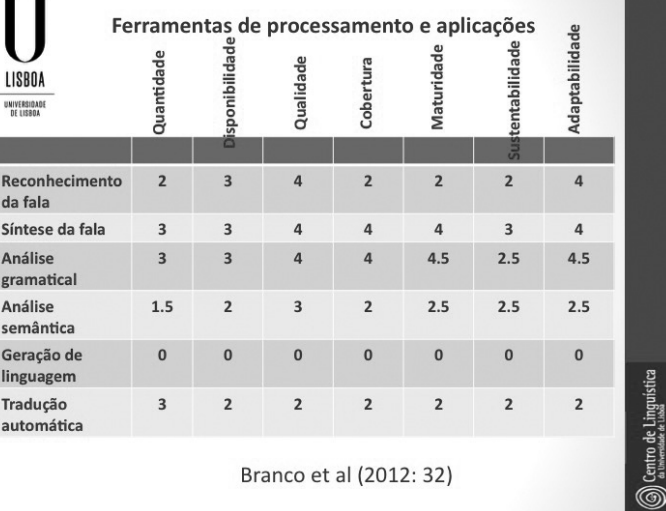


Figura 9

Como se pode ver na figura 9, trata-se de tecnologias de vários tipos, orientadas para diversos fins (verificação de linguagem, acesso a bases de dados de conhecimento, sistemas de interação usando a fala, acesso a bases de dados lexicais, uso de módulos gramaticais, etc.), e com aplicações a vários contextos (tradução, terapia, apoio a invisuais, ensino de línguas, etc.).

No que a elas diz respeito, o consórcio português da rede META-NET identificou as ferramentas e os recursos já disponíveis para o português e submeteu-os à avaliação de um conjunto de especialistas, que os classificaram quanto ao estado de desenvolvimento numa escala de **0** (muito baixo) a **6** (muito alto). Podem ver o resultado desta avaliação na figura 10 para as ferramentas, e na figura 11 para os recursos.

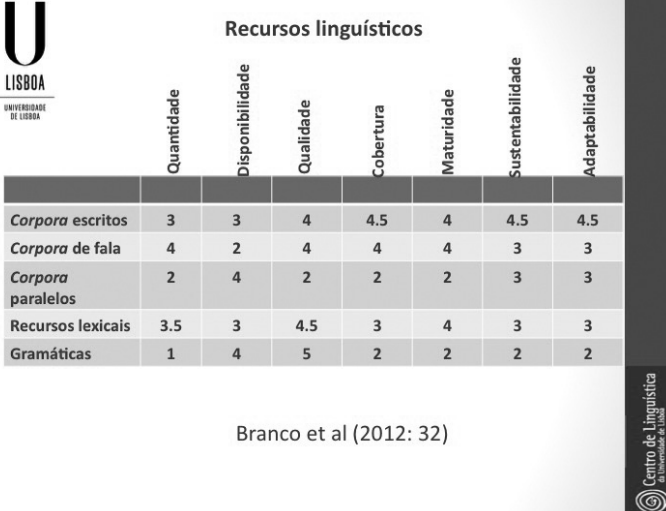


Ferramentas de processamento e aplicações

| | Quantidade | Disponibilidade | Qualidade | Cobertura | Maturidade | Sustentabilidade | Adaptabilidade |
|------------------------|------------|-----------------|-----------|-----------|------------|------------------|----------------|
| Reconhecimento da fala | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| Síntese da fala | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Análise gramatical | 3 | 3 | 4 | 4 | 4.5 | 2.5 | 4.5 |
| Análise semântica | 1.5 | 2 | 3 | 2 | 2.5 | 2.5 | 2.5 |
| Geração de linguagem | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tradução automática | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Branco et al (2012: 32)

Figura 10



Recursos linguísticos

| | Quantidade | Disponibilidade | Qualidade | Cobertura | Maturidade | Sustentabilidade | Adaptabilidade |
|-------------------|------------|-----------------|-----------|-----------|------------|------------------|----------------|
| Corpora escritos | 3 | 3 | 4 | 4.5 | 4 | 4.5 | 4.5 |
| Corpora de fala | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Corpora paralelos | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Recursos lexicais | 3.5 | 3 | 4.5 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Gramáticas | 1 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Branco et al (2012: 32)

Figura 11

Quanto às ferramentas, as nossas maiores lacunas residem, não inesperadamente, na análise semântica e na geração de texto; nos recursos, a situação é mais equilibrada, embora com fragilidades em vários indicadores nos *corpora* paralelos e nas gramáticas. No cômputo geral e como os quadros mostram, há trabalho de qualidade desenvolvido em condições de permanente instabilidade financeira, mas é longo o caminho a percorrer.

Falei até aqui de fatores que propiciam a internacionalização de uma língua, que contribuem para definir o seu lugar no sistema mundial. Contudo, para promover essa internacionalização, nomeadamente, atuando no sentido da melhoria de indicadores como os que tenho vindo a referir, é necessário desenhar, implementar e financiar sem descontinuidades políticas adequadas e coerentes.

Numa intervenção datada de 2009, Ivo Castro identificava quatro tipos de políticas para a internacionalização da língua portuguesa: uma política nacional, uma política definida multilateralmente no espaço da CPLP, uma política europeia e uma política global. Vou limitar-me a destacar alguns aspetos e dimensões destas políticas que considero fundamentais.

A meu ver, uma pedra angular na conceção de todas estas políticas é a consciência de que o **multilinguismo** é sempre uma vantagem competitiva para as sociedades (e as línguas). Promover o ensino do português nos sistemas educativos dos países da União Europeia e nos estados com quem pretendemos intensificar relações políticas, culturais e económicas é denominador comum das políticas de internacionalização europeia e global. Este objetivo tem sido cometido e bem, nos últimos anos, a uma única instituição, o Camões. Creio já serem evidentes os bons frutos desta política, na crescente presença do português nos sistemas educativos de muitos países e na criação de cursos de ensino superior com componente portuguesa em parcerias de universidades e outras instituições nacionais com instituições homólogas estrangeiras.

Paradoxalmente, também a política de internacionalização da língua portuguesa a nível doméstico envolve como um dos seus eixos o multilinguismo. Uma política ativa e informada de ensino de português L2 aos emigrantes que a partir da década de oitenta procuraram o nosso país e nele ainda residem com as suas famílias permitirá que todas as minorias linguísticas residentes no nosso país se tornem falantes de pleno direito da nossa língua e possam apropriar-se dos produtos culturais, científicos e tecnológicos a que ela dá acesso. Infelizmente, tal não acontece ainda. Quando acontecer, os 10 milhões de falantes nativos do português engrossarão com adolescentes e jovens capazes de comunicar em português, de trabalhar em empresas portuguesas com sucursais noutros países da CPLP, de ensinar ciência em português. Claro que, ao lado deste eixo, esperamos todos uma atenção redobrada ao ensino do português L1: infelizmente, os três últimos anos assistiram à adoção de medidas de um conservadorismo retrógrado; destaco apenas uma delas, pela sua singularidade no quadro europeu: a drástica redução do período de aulas devida à multiplicação dos exames entretanto instituídos. E esperamos igualmente um apoio sustentado, concedido através de regras claras e com alguma estabilidade, à investigação científica, à sua

comunicação e divulgação não só em inglês, nos fóruns científicos internacionais, mas também em português.

Não resisto a citar Brock-Une (2003, pp. 11-12), sobre as razões aduzidas pelo então director do currículo nacional do Sri Lanka para a opção pelas línguas nacionais como línguas de escolarização das disciplinas científicas:

The transition from English to the national languages as the medium of instruction in science helped to destroy the great barrier that existed between the privileged English educated classes and the ordinary people; between the science educated elite and the non-science educated masses; between science itself and the people. It gave confidence to the common man that science is within his reach and to the 12 teachers and pupils that a knowledge of English need not necessarily be a prerequisite for learning science. (Ranaweera, 1976, pp. 423)

Ranaweera [...] found the greatest need to switch over to the national languages in the science subjects. He gives two reasons for this claim:

- First, science education was considered the main instrument through which national development goals and improvements in the quality of life of the masses could be achieved. Thus, there was a need to expand **science education**. He tells that the English medium was a great constraint, which hindered the expansion of science education.
- Secondly, he notes that in order to achieve the wider objectives of science education, such as inculcation of the methods and attitudes of science, the didactic teaching approach had to be replaced by an activity- and inquiry-based approach. Such an approach requires greater dialogue, discussion, and interaction between the pupil and the teacher and among the pupils themselves. As Ranaweera (1976, p. 417) notes: “Such an approach makes a heavy demand on the language ability of the pupils and will be more successful if the medium of instruction is also the first language of the pupils”.

Destaquei a negrito o termo **science education**: educação científica, educação para a ciência. Como língua de cultura que somos, não podemos prescindir de educar para a ciência as nossas crianças e adolescentes, despertando-lhes a curiosidade intelectual, ensinando-lhes a disciplina da interrogação sobre o porquê, treinando-os para a colaboração em equipa na realização de experiências e projetos. Nada disto é esquecer que o inglês é hoje a língua de comunicação entre cientistas: pelo contrário, é preparar os nossos jovens para os deveres de um cientista – trabalhar na fronteira do conhecimento (aí falamos e escrevemos em inglês) e transmitir aos mais jovens não só os resultados mas, sobretudo, a forma de os obter (aqui, nada melhor do que fazê-lo na nossa língua).

Para terminar, referirei a dificuldade demonstrada na definição e implementação de políticas multilaterais de internacionalização da língua portuguesa a

nível da CPLP. Até ao momento, tanto quanto sei, o esforço tem-se concentrado essencialmente na elaboração dos vocabulários ortográficos que servirão de suporte ao acordo ortográfico, aliás em fases diferentes de (não) aplicação nos vários países. Em minha opinião, a concentração neste objetivo desviou recursos e tempo que teria sido mais bem aproveitado noutras áreas prioritárias. Referirei apenas uma, que reputo de essencial se queremos que as diferentes variedades nacionais da língua portuguesa tenham linguagens especializadas comuns: as terminologias científicas e técnicas.

A importância que as terminologias científicas e técnicas assumem no mundo contemporâneo e a necessidade da sua harmonização estão bem patentes na *Declaração de Bruxelas para uma Cooperação Terminológica Internacional*, subscrita em 2002 por muitas associações nacionais e internacionais, redes e centros de documentação em terminologia. Vale a pena recordar algumas das medidas que este documento convidava os Estados e os governos, os organismos intergovernamentais e as organizações internacionais, bem como as entidades implicadas nas políticas linguísticas, a tomarem:

- ✓ “apoiar a criação de infra-estruturas de terminologia nos grandes conjuntos económicos, tais como a Europa e a futura Área Livre de Comércio das Américas, e apoiar as outras infra-estruturas terminológicas existentes;”
- ✓ “incentivar as agências nacionais de normalização a participarem activamente nas instâncias que regulam (por exemplo, o CT 37 da ISO “Terminologia e outros recursos linguísticos”), naquelas que harmonizam, em nível mundial, as questões terminológicas, e nas que regulam a Internet, de modo que todas as especificidades culturais e linguísticas estejam presentes;”
- ✓ “promover as iniciativas voltadas para o uso apropriado da terminologia, principalmente em todos os níveis de ensino e de especialização, universitária e não universitária;”
- ✓ “promover a difusão e o acesso gratuito das terminologias, sobretudo daquelas contidas nos documentos oficiais dos governos e das instituições internacionais;”
- ✓ “favorecer o diálogo entre os países de uma mesma língua que tenham normas linguísticas diferentes a fim de harmonizar a criação neológica e a normalização terminológica, levando em conta as diferentes variedades de uma mesma língua, aplicando os princípios da localização, sem esquecer a necessidade da intercompreensão”.

Como várias instituições de investigação e muitos investigadores portugueses e brasileiros têm vindo a defender há pelo menos três décadas, sem terminologias científicas e técnicas harmonizadas no espaço lusófono, estamos privados de uma pedra angular da internacionalização da língua portuguesa.

Com efeito, a existência de terminologias científicas e técnicas harmonizadas em todo o espaço lusófono constitui (i) uma mais-valia em termos económicos, (ii) um importante instrumento de consolidação e de reforço da língua portuguesa nas organizações internacionais europeias, americanas e africanas a que pertencem países de língua oficial portuguesa e (iii) um meio privilegiado para veicular informação e construir conhecimento na comunicação especializada.

Mais-valia em termos económicos. Com a massificação do ensino superior e a necessidade de formações profissionais cada vez mais exigentes, o mercado dos livros científicos e técnicos cresceu enormemente. Sem a harmonização dos termos científicos e técnicos, o que poderia ser um mercado único dos estudantes do ensino superior e dos profissionais diferenciados de todos os países da CPLP, encontra-se hoje dividido em pelo menos dois mercados menores. Assim, para as grandes editoras especializadas neste segmento do mercado, cada vez mais concentradas, a edição de manuais universitários e de livros científicos e técnicos é mais arriscada comercialmente e menos lucrativa, o que desencoraja a sua publicação. O mesmo acontece, por exemplo, com as bulas dos medicamentos e com os manuais de instruções associados a produtos de *software*, bem como a todo o tipo de instrumentos e máquinas, das industriais às de uso doméstico.

Associado a este mercado, tem-se vindo a constituir um outro grande mercado, o da tradução de textos técnicos e científicos, sejam eles livros, revistas ou manuais de instruções. Também aqui, evidentemente, a dimensão do mercado faz toda a diferença em termos económicos.

Importante instrumento de consolidação e reforço da língua portuguesa nas organizações internacionais europeias, americanas e africanas a que pertencem países de língua oficial portuguesa. Terminologias harmonizadas para todo o espaço da CPLP, em versões eletrónica e em papel, são também um indispensável instrumento de trabalho para os tradutores e intérpretes de conferência. Elas deveriam existir e estar disponíveis como recursos nos cursos de tradução e de interpretação, o que garantiria que os profissionais de todos os países lusófonos utilizassem os mesmos termos, independentemente da sua nacionalidade e instituição de formação.

Meio privilegiado para veicular informação e construir conhecimento na comunicação especializada. A compreensão do nosso quotidiano nas sociedades contemporâneas, tão dependente das tecnologias, colocou na agenda educativa o acesso de todos os jovens à cultura científica e técnica. Terminologias científicas e

técnicas harmonizadas em todo o espaço da CPLP constituiriam um instrumento importante de concretização deste objetivo, já que a mobilidade dos estudantes e dos profissionais dentro deste espaço é uma realidade cada vez mais importante quantitativamente. Se se pode argumentar que a comunicação entre especialistas pode dispensá-las, já que o conhecimento dos assuntos supre as diferenças terminológicas existentes e que os investigadores comunicam privilegiadamente em inglês, o objetivo de educar para a ciência e a tecnologia, quer no ensino formal, quer através de obras de divulgação que visam o público em geral e que utilizam diversos meios e suportes, requer o uso da língua portuguesa. E aqui, de novo, a dimensão do mercado faz toda a diferença.

Alguns dos presentes estarão porventura a interrogar-se sobre a gravidade do problema. Perguntar-se-ão talvez se existem assim tantas diferenças entre as terminologias usadas no Brasil e em Portugal. Mas a resposta é: infelizmente, sim, existem muitas diferenças. Dou apenas alguns exemplos. Miranda (1989) recolheu, em fontes portuguesas e brasileiras da especialidade, 1807 termos de informática (1 063 brasileiros e 972 portugueses). Nesse universo, apenas 228 termos eram coincidentes, ou seja, apenas existia coincidência em 12.6% dos termos. No domínio das ciências biomédicas, do lado de lá do Atlântico existe, por exemplo, *câncer*, *AIDS*, *cromossomo*, *pressão arterial*, enquanto do lado de cá há *canço*, *SIDA*, *cromossoma* e *tensão arterial*. No domínio das ciências da linguagem, termos consagrados na tradição gramatical luso-brasileira são cada vez mais substituídos por traduções diretas do inglês tanto em traduções editadas no Brasil quanto em trabalhos produzidos por investigadores brasileiros; são disso exemplo as *sentenças* (leia-se *frases*), as *cláusulas* (leia-se *orações*), a *vinculação* (leia-se *ligação*), o *alçamento* (leia-se a *elevação*). Parece, portanto, claro, que, a não existirem medidas urgentes que promovam a harmonização das terminologias e a sua utilização efetiva nos países lusófonos, as linguagens especializadas tenderão a divergir cada vez mais.

Infelizmente, não tenho conhecimento de progressos significativos neste domínio.

Em 1983, Houaiss definia do seguinte modo língua de cultura: “língua que, por sua tradição escrita, é capaz de lidar com quaisquer tempos e lugares, temas humanos e divinos, científicos ou políticos, particulares ou universalistas, o que parece dar-lhe o direito a aspirar ao estatuto de língua de cultura de ponta”. Sem a harmonização das terminologias científicas e técnicas no espaço da CPLP, dificilmente poderemos aspirar ao estatuto, cito, de “língua de cultura de ponta”. Mais precisamente, dificilmente os nossos parceiros internacionais reconhecerão, subjacente às suas diferentes variedades nacionais, uma língua internacional nas

trocas económicas, no palco da diplomacia, no plano da cooperação científica e tecnológica. Em síntese, uma língua global.

Referências bibliográficas

- (2002). *Declaração de Bruxelas para uma Cooperação Terminológica Internacional*.
<http://www.eaft-aet.net/fileadmin/files/declaration/pt.pdf>
- Branco, A. et al. (2012). *The Portuguese Language in the Digital Age – A Língua Portuguesa na Era Digital*. Berlim: Springer-Verlag.
- Brock-Utne, B. (2003). “*But English is the language of science and technology*” – *the language of instruction in Africa – with a special look at Tanzania*. pdf.
http://www.netreed.uio.no/articles/Papers_final/brock_utne.pdf
- Castro, I. (2009). O português como língua técnica e científica – desafios. In Tadeu Soares (Ed.), *A Internacionalização da Língua Portuguesa*. Lisboa: ASDP, ID.
- Houaiss, A. (1983). *A Crise de Nossa Língua de Cultura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Miranda, L. M. C. (1989) Terminologia de Informática em Língua Portuguesa: Uma Análise Linguística e Terminológica. *Ci. Inf.*, Brasília, 18 (2), 183-190, jul./dez.

