



pelos mares da
**língua
portuguesa 4**

EDS.

ANTÓNIO MANUEL FERREIRA
CARLOS MORAIS
MARIA FERNANDA BRASETE
ROSA LÍDIA COIMBRA





pelos mares da
língua
portuguesa 4

EDS.
ANTÓNIO MANUEL FERREIRA
CARLOS MORAIS
MARIA FERNANDA BRASETE
ROSA LÍDIA COIMBRA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Pelos Mares da Língua Portuguesa 4

EDITORES

António Manuel Ferreira
Carlos Morais
Maria Fernanda Brasete
Rosa Lúcia Coimbra

EDITORA

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

EDIÇÃO

1.ª edição – dezembro de 2019

ISBN

978-972-789-624-0

GRAFISMO

Grafismos sobre uma imagem criada por Álvaro de Sousa
Arranjo gráfico de Diogo Henriques

APOIOS

universidade de aveiro  dlc departamento de línguas e culturas
cllc centro de línguas, literaturas e culturas

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

FUNDAÇÃO
MÁRIO SOARES

AVEIRO
CÂMARA
MUNICIPAL

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

Nota de abertura

O IV Congresso Internacional “Pelos Mares da Língua Portuguesa”, que teve lugar na Universidade de Aveiro, situou-se entre dois marcos importantes para a língua portuguesa: o dia do autor português, a 22 de maio, e o dia de África, a 25 de maio. Pretendeu-se, assim, na linha das três edições anteriores, sublinhar a importância da língua portuguesa como meio de comunicação intercultural.

O programa do congresso incluiu conferências plenárias, mesas-redondas, comunicações livres, pôsteres, exposições, distribuídas por quatro painéis temáticos: 1. Pelos mares de África; 2. Pelos mares da América; 3. Pelos mares da Europa; 4. Pelos mares do Oriente. Nesses quatro painéis foram focados os seguintes tópicos: o português, uma língua de comunicação e culturas; diversidades linguísticas, culturais e literárias; a língua portuguesa na era digital; geografias da língua portuguesa – redes de ensino (língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua de herança); roteiros da língua portuguesa (museológicos, científicos, turísticos, literários); diálogos interartes (cinema, música, ilustração, fotografia, pintura, etc.); a língua portuguesa em diálogo com outras línguas; vozes literárias em língua portuguesa: textos, contextos e intertextos; a língua portuguesa nos negócios e na diplomacia.

Da Comissão Científica do evento, para além dos organizadores, fizeram ainda parte os professores Agnaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT/AML, Brasil), Alberto Sismondini (Universidade de Coimbra), Álvaro Iriarte Sanromán (Universidade do Minho), Ana Paula Arnaut (Universidade de Coimbra), Andrés J. Pociña López (Universidad de Extremadura, Espanha), Andrés Pociña (Universidad de Granada, Espanha), António Fernando Cascais (Universidade Nova de Lisboa), Aurora López-López (Universidad de Granada, Espanha), Benjamin Abdala Júnior (Universidade de São Paulo, Brasil), Carlos Ascenso André (Universidade de Coimbra / Instituto Politécnico de Macau), Catarina Xu (Universidade de Línguas Estrangeiras de Xangai, China), Cristina Martins (Universidade de Coimbra), David Gibson Frier (University of Leeds,

UK), Elisabeth Battista (UNEMAT, Brasil), Fernanda Cavacas (Ensaísta), Fernando Curopos (Sorbonne Universités, França), Fernando Venâncio (Universiteit van Amsterdam, Holanda), Flavia Maria Corradin (Universidade de São Paulo, Brasil), Francisco Maciel Silveira (Universidade de São Paulo, Brasil), Francisco Topa (Universidade do Porto), Inês Cardoso (York University, Toronto, Canada), Isabel Falé (Universidade Aberta, Lisboa), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta, Lisboa), João Manuel Nunes Torrão (Universidade de Aveiro), João Nuno Corrêa-Cardoso (Universidade de Coimbra), João Paulo Silvestre (King's College, Londres, UK), José Teixeira (Universidade do Minho), Kathrin Saringen (Universität Wien, Áustria), Luís Filipe Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro), Marisa Mendonça (Diretora Executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa), Martin Neumann (Institut für Romanistik, Universität Hamburg, Alemanha), Martins Mapera (Unizambeze, Moçambique), Miguel Gonçalves (Universidade Católica, Braga), Nobre Roque dos Santos (Unizambeze, Moçambique), Olga Maria Castrillon-Mendes (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil), Rolf Kemmler (UTAD, Vila Real), Simone Caputo Gomes (Universidade de São Paulo, Brasil), Solange Fiuza (Universidade Federal de Goiás, Brasil), Sónia Catarina Gomes Coelho (UTAD, Vila Real), Tania Celestino Macêdo (USP, Brasil), Tania Martuscelli (University of Colorado Boulder, EUA), Vera Maquêa (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil) e Xavier Frias Conde (UNED, Espanha).

As comunicações apresentadas, após uma revisão científica por pares, deram origem a duas publicações da responsabilidade dos mesmos elementos que integraram a Comissão Organizadora do evento, o presente *ebook* e um volume, pela editora Peter Lang, intitulado *Pelos Mares da Literatura em Língua Portuguesa*.

Os editores

Índice

- 11 Adrianna Machado Meneguelli
O roteiro poético-visual de Murilo Mendes
- 17 Aline Bazenga & Lorena Rodrigues
Usos do clítico *lhe* em variedades do português
- 35 Andrés José Pociña Lopéz
Fontes do léxico do crioulo caboverdiano
- 45 Angelina Paulino Comé
Desvios gramaticais dos alunos moçambicanos em Língua Portuguesa: norma(s) de língua em uso e estratégias de ensino
- 63 Angelina Comé, Josefina Caetano Ferrete & Tomásia Mataruca Nhazilo
O Ensino do PLE em Moçambique: referências
- 77 Ângelo Ferreira & António Neto-Mendes
A timoridade pela língua portuguesa: o caso do Externato de São José durante a ocupação indonésia
- 97 Benjamin Abdala Junior
Liberdade e censura nos periódicos dos tempos coloniais, a partir de *O signo da ira* (Orlando da Costa) e de *Luuanda* (Luandino Vieira)
- 103 Carlos Rodrigues, Ana Grifo & Emanuel Leite Jr.
Panorama da investigação em Políticas Públicas na CPLP
- 123 Catarina Santos, Jorge Costa Lopes & Paula Cristina Isidoro
Vergílio Ferreira: da minha língua vê-se a montanha
- 133 Cleide Inês Wittke & Jossemar de Matos Theisen
Desenvolvimento da competência de escrita através de gêneros textuais
- 147 Cristina Vieira da Silva & Cláudia Andrade
Os recursos digitais ao serviço do ensino e aprendizagem da gramática
- 163 Danuza Américo Felipe de Lima
A Crónica 1344 e seu construtor de passados: visita à produção de Dom Pedro de Barcelos

- 175 Danuza Américo Felipe de Lima & José Luís Pires Laranjeira
A criouliidade na obra de José Eduardo Agualusa
- 181 Delfim Correia da Silva
Viagem da Língua Portuguesa pelo mar “susegad” de Goa: Uma breve perspetiva histórica e sincrónica do estado dos Estudos Portugueses
- 201 Dina Maria Silva Baptista & Sónia Catarina Lopes Estrela
Os desafios da comunicação digital nas PME
- 219 Djair Rodrigues de Souza
O papel da Biblioteca frente à queda de público leitor
- 223 Edyta Jablonka
O omnipresente inglês: moda ou necessidade?
- 235 Eliete Sampaio Farneda & Marina Nédio
A abordagem comunicativa através de gêneros textuais no processo de ensino de Português Língua Estrangeira
- 245 Elisabeth Battista
“Sem o direito fundamental de voltar para casa”: Maria Archer – uma autora portuguesa no exílio
- 257 Emanuel Madalena
Fazer no silêncio catedral: a leitura e a escrita em Jesusalém, de Mia Couto
- 275 Fernando Venâncio
Luís de Camões e Luís Fróis: o Oriente como espaço de renovação para a língua portuguesa
- 283 Filipa Filipe
Pelos mares da América: uma aprendizagem contextualizada da Língua Portuguesa nos Estados Unidos da América
- 297 Giselle Menezes Mendes Cintado
Uma interação sociolinguística através da Gramática Comunicativa com universitários em aulas de PLE: alguns casos de estudo no sul da Andaluzia
- 305 Helena Maria da Silva Santana & Maria do Rosário da Silva Santana
O sonho e a Arte reditos na magia de uma obra: *As Feiticeiras* de António Chagas Rosa e Maria Teresa Horta
- 317 Inês Costa
***Granta África*: uma leitura pós-colonial**
- 339 Irene Mendes
O léxico em textos jornalísticos: da morfologia à semântica

- 343 Isabelle Simões Marques
Navegando pelas línguas: interculturalidade e plurilinguismo literário
- 351 Jerónimo Simão, Hildizina Norberto Dias & Luísa Álvares Pereira
Competências de leitura e escrita em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique
- 373 José Teixeira
Decálogo de clichês mais ou menos enganadores sobre a língua portuguesa
- 389 Jossemar de Matos Theisen & Cleide Inês Wittke
Estudos dos letramentos: letramento digital e leitura *online* na universidade
- 397 Julio Reis Jatobá
Uma China de distância: a cultura dos PLP em materiais didáticos para o Ensino de PLE
- 411 Juvêncio Sidumo, Ana Margarida Ramos & Martins Mapera
Estratégias de intervenção intercultural no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique
- 429 Kathrin Sartingen
Pelos mares do filme lusófono: Navegando, Naufragando, Narrando
- 441 Luciene Lages Silva
Memória, ficção e história na configuração das terras brasileiras por Luiz dos Santos Vilhena
- 453 Luís Filipe Barbeiro
Aprender Língua Portuguesa: do mar de possibilidades aos rochedos de incorreções
- 471 Lurdes de Castro Moutinho & Rosa Lídia Coimbra
Sociolinguística urbana: um estudo de caso na cidade do Porto
- 483 Manuella Bezerra de Melo
Breviário do Brasil de Agustina-Bessa-Luís: um contributo para a manutenção do olhar colonizador e eurocêntrico no espaço lusófono
- 493 Maria da Nazaré Marques Cardoso, Cecília de Lurdes Falcão & Cláudia Susana Nunes Martins
Os cinco sentidos no diálogo idiomático do Português Europeu com Línguas Estrangeiras
- 507 Maria do Carmo Mendes
“O oceano parece um grande lago”: o mar e a diáspora cabo-verdiana
- 515 Maria João Macário, Cristina Manuela Sá & Cristina Vieira da Silva
Relações entre o Português europeu e as suas variedades internacionais: um estudo com futuros profissionais da Educação

- 531 Maria João Marçalo & Cecília Santanchè
A criação do contexto para o ensino do PLA
- 543 Maria José Dias
Maria Velho da Costa: um mistério glososo
- 553 Maria José Coracini
Linguagem-Trauma e resistência: o caso de moradoras de rua
- 561 Martins José Chelene Mapera
Rir junto é um abraço pelos mares da Língua Portuguesa
- 571 Matilde Gonçalves & Rute Rosa
O suporte digital na leitura e compreensão textual
- 589 Renata Junqueira de Souza, Daniela Maria Segabinazi & Jhennefer Alves Macêdo
Ensino de literatura e letramento literário: as estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores
- 607 Rosana Baptista dos Santos
Apontamentos sobre o fantástico nos contos de Murilo Rubião e de Mário de Carvalho
- 615 Sérgio de Carvalho Rodrigues
A Identidade Nacional na Poesia de Agostinho Neto: “O Içar da Bandeira” e “A voz Igual”
- 627 Sílvia Ribeiro
Se decausativo em PB e em PE: entre a manutenção e a perda
- 643 Simião Alberto Muhate
Abordagem mitocrítica dos répteis prenunciadores da morte no grupo etno-linguístico dos varhonga
- 659 Tomásia Alícia Mataruca Nhazilo
Representações sociolinguísticas do Português na sua aprendizagem como L2
- 675 Wenjun Gu
Pronomes clíticos na aprendizagem de PLE: um estudo empírico sobre a sua produção por falantes de chinês
- 689 Xavier Frias Conde
O galego dentro do padrão português

O roteiro poético-visual de Murilo Mendes

ADRIANNA MACHADO MENEGUELLI

UALG / IFES

Pertenço à categoria não muito numerosa dos que se interessam igualmente pelo finito e pelo infinito. (Murilo Mendes por Murilo Mendes)

Na realidade, quanto mais as artes se desenvolvem, tanto mais dependem umas das outras para se definirem. (E. M. Forster)

Murilo Mendes – poeta modernista brasileiro dos mais refinados e dos menos explorados pela crítica – legou-nos uma vasta produção em prosa poética a se deslocar por uma Europa de lugares, línguas e personas. Portugal, através da obra *Janelas verdes* (1970), sobreleva-se poeticamente, e não somente em monumentos e personagens, mas, para além do rés do chão, na lida com a língua portuguesa, que se abrilhanta na tentativa de traduzir o que não pode ser visto, mas tão somente intuído e sentido.

Se num primeiro momento a produção poética do poeta possui uma força modernista, de incontestável influência surrealista, num segundo momento, e principalmente com a experimentação com a prosa, sua escrita volta-se para uma realidade mais concreta. Não que a vocação de uma “poesia como totalidade”, ou mesmo “conciliadora de contrários”, tenha desaparecido, mas a abordagem de pessoas e de lugares concretos – aliada a uma lapidação constante da linguagem que os transcende – revelam uma experiência poética singular: histórica e interiorizada, concreta e emotiva, literária, pictórica, mais até, fílmica.

Os poemas de *Janelas verdes* palmeiam o território lusitano como se estivesse o poeta a percorrê-lo com a câmara na mão. Guimarães abre as janelas:

Evitando uma descortesia com a história, palavra hoje dominante das nossas vidas, não direi que sou insensível ao fato de em Guimarães ter nascido Dom Afonso Henriques, inventor do reino desunido de Portugal, África, Tungstênio e Algarve (já que é incerto o nascimento aqui dum nome da minha grande saudação, Gil Vicente). Entretanto, abstraindo sua beleza, quero no momento considerar em Guimarães o número espantoso de janelas, maior do que nas demais cidades portuguesas abraçadas por mim [...]. (Mendes, 1995, p. 1365)

Ao saudar mais amorosamente o dramaturgo (Gil Vicente) do que o personagem histórico (D. Afonso Henriques), o poeta permite-nos entrever o pendor pela ficção, ou pelo que a literatura – mais do que o registro histórico tradicional e normativo – permite à alma humana alcançar. Afinal, estamos falando de um poeta que, na “Microdefinição do autor”, não somente bradara um “congênito amor à liberdade, que se exprime justamente no trabalho literário”, mas também assumira o “não-reconhecimento da fronteira realidade-irrealidade”. De qualquer modo, é pela assunção da literatura, que tem na ficção a sua maior chancela, que o poeta apresenta as janelas de Portugal, país cujas cidades foram por ele “abraçadas”, conforme se lê no excerto.

O abraço do poeta, porém, é carregado de visualidades, uma vez que as cidades que ele “guarda” – e “guardare” em italiano significa “olhar” – dentro de si, em seu amplexo, traduzem-se numa prosa cuja força imagética aproxima-a das artes visuais. Essa aproximação, diga-se de passagem, é detectada por vários estudiosos de sua obra, como o crítico de arte Giulio Carlo Argan que, em artigo de 1991, tecera a seguinte observação sobre Murilo: “Sempre preocupado com a vitalidade das imagens, não podia ignorar as relações e as associações entre imagens visíveis e fonéticas”. Também Murilo Marcondes destacara que a leitura da obra do poeta mineiro implicava em repassar aspectos da história da arte em nosso tempo, dada a inquestionável “confluência” artística presente em tal escrita.

A prosa de *Janelas verdes* pode ser lida, e vista, como uma sequência de enquadramentos, concebidos a princípio tanto pictórica quanto fílmica e fotograficamente. São quadros marcadamente sinestésicos, com especial apelo ao visual, a lançarem mão de uma expressão linguística, fonética, que os acumplicia em seu pendor imagético. À guisa de exemplificação, sobre Viana do Castelo discorre o poeta: “Desamarro a cara, dum só golpe suprimo a basílica: mantenho, cinematograficamente falando, o miradouro e o parque” (Mendes, 1995, p. 1381). O olhar-câmera efetua o corte na cena: tira do enquadramento a basílica e mantém, numa tomada aberta, grande-angular, o miradouro e o parque.

Além de ampla a visada, é plástica a escritura muriliana; plasticidade expressa em imagens e palavras, que se deslindam em assonâncias e em aliteraões propícias (e por que não dizer perfeitas?) para a configuração de um quadro quiçá final, definitivo. Assim a escrita abarca e

desvenda – linguística e visualmente – Aveiro: “Eis os longos longes lençóis brancos das salinas mais o inesperado jardim de palmeiras desta sem cartazes Aveiro, exótica no contexto da geografia portuguesa” (Mendes, 1995, p. 1389). Alitera-se o “l” ao passo que libera ao olhar distâncias, paisagens longínquas, a serem grafadas pela pena e gravadas pela visão: grafite-retina sobre o papel. Conluio da língua portuguesa com a imagem, insiste a aliteração: “Quase salta ao nível da rua o peixe branco azul ou vermelho. As não-inquietantes aveirenses riem recíprocas, quem sabe saberão o sal” (Mendes, 1995, p. 1389).

Brinca o poeta ao sabor (palavra que salta ao texto sem estar nele grafada) da língua, enquanto pinta um quadro único, absoluto; pouco estático, porém. A câmera-olhar em movimento ressalta o dos peixes, assim como o das raparigas, ao bel prazer da insinuada aliteração. Vale aí ressaltar o movimento da câmera mais fílmica do que fotográfica, e não somente pela referência, intratextual, ao cinema, mas pela movimentação mais próxima das ruas do que do tripé.

Ademais, aprendemos já com Roland Barthes que aquele ou aquilo que se fotografa, isto é, o alvo ou referente, é o *spectrum*, “[...] porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o ‘espetáculo’ e a ele acrescenta essa coisa um pouco terrível que há em toda fotografia: o retorno do morto” (Barthes, 2015, p. 17). Se o caráter estático da fotografia é um dos pontos que justifica essa associação, podemos considerar que a movimentação muriliana pelas cidades de portuguesas janelas – ainda quando nelas invocam-se os monumentos – é potencialmente cinemática, e assentada em contínuo desafio ao presente e ao futuro, a partir de renovados enquadramentos, em panorâmicas e closes, e em montagens. Agora em outro sítio:

A luz de Évora, a multiplicidade e riqueza dos seus aspectos singulares, os contrastes dos planos, a presença do manuelino-mourisco, a figura de monumentos consideráveis, destacando-se São Brás, São Francisco e a Sé [...] conferem a Évora uma personalidade ímpar no quadro das cidades portuguesas. (Mendes, 1995, p. 1381)

Personifica-se a cidade, em imagem modernista, cujos planos se contrastam, intercambiam-se, em múltiplas imagens e sentidos. Murilo Marcondes de Moura, crítico sensível e certo, afirmara já esse caráter cinemático da obra do poeta mineiro, retomando uma declaração em que o escritor relaciona sua poesia à linguagem do cinema: “Procedi muitas vezes como um cineasta, colocando a ‘câmera’ ora em primeiro, ora em segundo ou terceiro plano; planos estes representados pelo encontro ou pelo isolamento de palavras, pela sua valorização ou afastamento no espaço do poema” (Mendes, *apud* Moura, 1995, p. 31).

Se o estudo do crítico volta-se para os versos, a declaração do poeta acaba iluminando também a sua, diga-se de passagem profícua, produção em prosa, cujos blocos poéticos favorecem – mormente na configuração de quadros visuais – a aproximação com as tomadas levadas a termo

pelo cinema, assim como a sobrelevância da técnica da montagem, indiscutível nessas produções. Aliás, Murilo Marcondes ressalta a associação entre essa técnica e outros procedimentos modernistas presentes na obra de Murilo Mendes: a colagem, o corte (do poema ou do quadro, conforme enunciado pelo próprio poeta nos *Retratos relâmpago*, de 1973), e mesmo o confronto, ou a combinação, de elementos díspares.

O roteirista e ensaísta Jean-Claude Carrière, lembrando os primórdios do cinema, afirma que o mesmo não fora visto como uma linguagem realmente nova até que os autores começassem a cortar o filme em cenas, isto é, até o surgimento da montagem. Diz Carrière: “Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra que o cinema realmente gerou uma nova linguagem” (Carrière, 2015, p.14).

O que ele anuncia como inovador (no processo fílmico) fora já concebido por Einstein como fenômeno passível de abrigar também a literatura que, aliás, desde os textos mais clássicos, apresentara por vezes imagens justapostas a conduzirem a um único resultado, ou cena, ou interpretação. É certo que Carrière ressalta justamente o fato de estando as duas cenas em movimento, a segunda acaba anulando a outra ao lhe suceder; donde a consideração de que “nenhuma outra mídia ostenta um processo como esse” (Carrière, 2015, p. 14). Mas será que – mesmo em se tratando de dois meios intersemióticos distintos – não haveria uma interface possível com a literatura?

Eisenstein defendia ser a montagem um procedimento literalmente universal, presente tanto na literatura como no cinema, passível de enriquecer mesmo as narrativas mais tradicionais. Trata-se de um fenômeno que age transformando representações separadas, ou díspares, em uma imagem única. Referindo-se a uma cena em que Maupassant leva o leitor a experimentar a sensação da meia-noite em vários lugares ao mesmo tempo, conclui o cineasta: “Essa tendência de juntar numa unidade dois ou mais objetos ou qualidades independentes é muito forte, mesmo no caso de palavras isoladas que caracterizam diferentes aspectos de um único fenômeno” (Eisenstein, 1990, p. 14).

Importa, pois, citar um ilustrativo excerto de *Janelas verdes*:

A noite se avoluma, se ovoluma, reconsidera-se, de repente pára: carrega forças arcaicas que nos acusam; caminham outra vez, vai registrando longínquos ruídos corais e individuais, em todas as partes do universo, vai gerando suavidade e fúria; e vai anoitando. Pressente-se a luz sarapantada do farol de Montedor: tenta um diálogo com o mar que já agora, fechando o rádio, desdobra suas eternidades exclusivamente para si. (Mendes, 1995, p. 1401)

As figuras de linguagem – metáforas, hipérboles e personificações – dominam essa “tomada”, uma vez que os elementos verbais coadunam-se com os fílmicos, propondo inclusive uma alternância de câmera, que abre mão do plano-sequência ao passo que reitera a força da montagem: o anoitecer é externo (próximo e longínquo) e ao mesmo tempo interno. Reforça ainda essa ideia o olhar de Ismail Xavier:

No cinema, as relações entre visível e invisível, a interação entre dado imediato e sua significação tornam-se mais intrincadas. A sucessão de imagens criadas pela montagem produz relações novas a todo instante e somos sempre levados a estabelecer ligações propriamente na tela. A montagem sugere, nós deduzimos. (Xavier, 2000, p. 368)

Ora, também a prosa de Murilo Mendes sugere para que nós deduzamos, e a partir de uma sucessão de imagens que, a todo instante, produzem novas relações; isso, porém, no texto, e não na tela. Sendo assim, creio ser possível identificar que, na captação das terras portuguesas pela prosa poética de *Janelas verdes*, dispõem-se as mais modernas técnicas de produção de imagem. Essas – assentes no olhar-câmera do poeta, assim como no movimento oscilatório (interior/exterior) em contínua justaposição de imagens – conjugam-se, por seu turno, com uma das mais antigas constantes na história humana: a viagem, sempiterno operador temático e simbólico, dentre outras injunções teórico-literárias.

Sendo a viagem um tema de extrema relevância na literatura portuguesa, aposta Murilo, porém, naquela de direção um pouco diversa à dos portugueses quando da chegada à “Terra de Vera Cruz”. Ora, a relação colônia-metrópole (ainda entranhada no imaginário de muitos europeus), tinha por base um expansionismo predatório e aculturador, como bem expressa Frantz Fanon: “Às colônias a verdade se mostrava nua; as ‘metrópoles’ queriam-na vestida; era preciso que o indígena as amasse” (Fanon, 1968, p. 3). Para tanto, amordaçavam-lhes os sons de sua cultura, enquanto lhes gravavam a ferro a cultura dita ocidental.

Nessa “tomada” via *travelling*, o poeta brasileiro propõe-se a revelar espaços e personagens lusitanos com atitude de suave elegância e respeito à alteridade, o que bem traduz sua escrita, mesmo quando se reveste de sutis ironias, mormente concernentes ao “estar no mundo”. Aposta Murilo na renovação – afetuoso ardil que jaz na base de sua poética – do passado e do presente, dos monumentos, das cidades e personagens, que seu olhar humanista e libertário, aliado à pena que o traduz, faz por bem revelar. Afinal, a língua portuguesa, de Brasil e Portugal, adquire aí um estatuto de arte, o que a torna universal.

Tida por muitos teóricos como complexa, a escrita muriliana não deixa de fazer jus à fama que a antecede; afinal, estamos diante de um poeta de pendor erudito, com laivos de perfeccionismo, que não se contenta com o abarcável. Na ousadia, porém, de repintar, de

redesenhar, e mesmo de refilmar, via poesia, as terras de ruas mouriscas e portuguesas janelas o poeta modernista esquivava-se a quaisquer rebuscamentos linguísticos que, de algum modo – quer pela prolixidade, quer pela escolha vocabular por demais erudita – atentariam contra a essência lusitana que procurou decantar.

Da conjugação de uma escrita marcadamente visual – a apostar na solidária confluência de procedimentos artísticos diversos – e ao mesmo tempo vocabular e estruturalmente lapidada, a obra *Janelas verdes* revela, ao fim, um roteiro poético extremamente afetivo, que faz dessa obra uma delicada estufa a abrigar a “última flor do Lácio”, inculca e bela, herança que Murilo teima em não deixar murchar.

Referências bibliográficas

Ashwin, P. (2006). *Changing higher education: The development of learning and teaching*. London: Routledge.

Barthes, R. (2015). *A câmera clara*. Trad. Júlio Castañon. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Carrière, J. C. (2015). *A linguagem secreta do cinema*. Trad. Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Eisenstein, S. (1990). *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Zahar.

Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Mendes, M. (1995). *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Moura, M. M. (1995). *Murilo Mendes: A poesia como totalidade*. São Paulo: Edusp.

Xavier, I. (2000). Cinema: Revelação e engano. In A. Novaes, *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras.

Usos do clítico *lhe* em variedades do português

ALINE BAZENGA¹

LORENA RODRIGUES²

Universidade da Madeira

1. Introdução

Tendo por referência o sistema pronominal padrão em PE, marcado por um grau elevado de complexidade não só em termos de número de constituintes, mas também de regras de uso, pretende-se, com este trabalho, elaborar uma síntese das diferentes estratégias não-padrão do pronome *lhe* em uso em variedades do português (geográficas, L1, L2). A literatura sobre o assunto refere o contraste existente entre as variedades padrão do PE e do PB. Na primeira, *lhe(s)* corresponde ao caso dativo e marca a função OI de terceira pessoa do singular e do plural (3PS e 3PP, respetivamente), como em “Como o cão estava com fome, dei-*lhe* comida”, já na segunda, este uso é quase inexistente, ocorrendo preferencialmente em dois contextos, como dativo de segunda pessoa do singular (2PS), como em “Estou-*lhe* escrevendo para dizer que não estou nada contente” e acusativo de segunda pessoa do singular (OD.2PS), como no exemplo “ Estarei em Penedo este final de semana, *lhe* espero” (Nascimento, 2010). Estudos recentes no âmbito do PE, tendo por base o *Corpus Sociolinguístico do Funchal* (CSF)³, de que faz parte o *Corpus Concordância*, permitiram identificar ocorrências *lhe* OD.3PS, numa das variedades do português falado na Ilha

¹ Universidade da Madeira. Professora Auxiliar da Faculdade de Artes e Humanidades. Investigadora do CLUL e do CIERL-UMa. Doutor em Letras – Linguística Francesa.

² Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós Graduação em Linguística. Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais (CIERL-UMa). Doutora em Linguística. Bolsista CAPES/PDSE.

³ CSF, ou *Corpus Sociolinguístico do Funchal*, coordenado por Aline Bazenga (CIERL-UMa e /CLUL) está a decorrer desde 2014. Dele faz parte o *Corpus Concordância*, com entrevistas realizadas entre 2010-2013, no âmbito do Projeto *Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias*, um projeto internacional do CLUL, Portugal (Maria Antónia Mota, Investigador Responsável) e UFRJ, Brasil (Maria Sílvia Brandão, Investigador Responsável), iniciado em 2008 e financiado pelo CAPES/GRICES. Em 2018, o CSF conta com quase 100 entrevistas e cerca de 60 horas de gravações.

da Madeira que, no seu conjunto, constituem variedades insulares marcadamente singulares no conjunto das variedades e grupos dialetais do PE (Brissos, Gillier e Saramago, 2016).

Com este trabalho pretende-se, ainda, contribuir para a reflexão que tem vindo a ser realizada sobre a convergência/divergência entre o PE e o PB, e a construção histórica do PB, na qual se destacam duas hipóteses, a hipótese externalista, ou crioulista, que privilegia os fatores externos aos da própria língua nas mudanças observadas no PB, quando comparado com o PE, e a hipótese internalista, dita “derivista” (Queriquelli, 2013), que salienta o facto de muitas dessas mudanças seguirem as tendências já inscritas no PE no momento em que este é implementado no Brasil. Ambas as hipóteses podem ser caracterizadas como a seguir indicado:

A hipótese externalista sugere que os aspectos distintivos do PB decorrem de um processo de crioulistização prévio motivado pelo contato massivo com línguas africanas no período da escravidão. A hipótese internalista, embora não ignore o contato de línguas na formação do PB, afirma que tal contato não foi determinante para o surgimento das suas características distintivas e sugere que essas características remetem a possibilidades estruturais já inscritas na deriva da língua. (Queriquelli, 2013, pp. 38-9)

Este artigo está dividido em três secções. Após uma breve apresentação da metodologia (secção 2) e a anteceder a secção reservada às considerações finais, serão apresentados dados de *lbe*, organizados em torno do binómio padrão / não-padrão (secção 3).

2. Metodologia

A recolha de dados para a elaboração desta síntese fez-se com recurso à consulta de trabalhos (teses, artigos e comunicações) publicados. Muitos destes trabalhos, em particular aqueles que têm por foco as variedades africanas do Português ocupam um lugar preponderante na secção Bibliografias – Variedades do Português do site “Cátedra do Português Língua Estrangeira”⁴. A leitura de publicações de referência no âmbito das variedades europeia e brasileira completou esta primeira fase na investigação. Os trabalhos sobre variedades do PE, continentais e insulares, têm por objeto de análise amostras de português falado, selecionadas a partir do corpus *CORDIAL-SIN*⁵ e do *CSF*, respetivamente.

3. *Lhe(s)* em variedades do português

Esta secção apresenta uma descrição dos diferentes usos do clítico *Lhe* em variedades do português, de acordo com a seguinte ordem: enquanto constituinte do subsistema pronominal do

⁴ <http://catedraportugues.uem.mz/?__target__=variedades-nao-europeias>

⁵ O projeto *CORDIAL-SIN – Corpus Dialetal para o Estudo da Sintaxe* -, do CLUL, teve o seu início em 1999, sob a coordenação de Ana Maria Martins. Trata-se de um corpus anotado, que integra uma coleção de registos sonoros realizados no âmbito de outros projetos de geografia linguística do CLUL.

PE padrão (3.1), a sua aquisição em PE (3.2), e os seus usos não-padrão atestados em variedades do português (3.3).

3.1 Variedade padrão do PE

A Tabela I., a seguir, permite observar o lugar do pronome pessoal *Lhe* no conjunto de formas disponível no PE padrão.

Tabela I. Pronomes pessoais do português [europeu] (clíticos e não clíticos) – (Martins, 2013, p. 2233)

	FORMAS ÁTONAS (Clíticas)			FORMAS TÓNICAS		
	Acusativo	Dativo	Nominativo	Nominativo	Acusativo	Oblíquo/Dativo
	(Compl. Direto)	(Compl. Indireto)	(Sujeito)	(Sujeito)	(Compl. Direto)	Compl. Preposicionado/ indireto
1ª sg.	me	me		eu		mim, comigo
1ª pl.	nos	nos		nós, a gente	a gente	nós, connosco, a gente
2ª sg.	te	te		tu, você		ti, contigo, você, si, consigo
2ª pl.	vos	vos		vós, vocês		vós, convosco, vocês
3ª sg.	o, a, se	lhe	Se (impess.)	ele, ela		ele, ela, si, consigo
3ª pl.	os, as, se	lhes		eles, elas		eles, elas

Os pronomes *lhe/lhes* integram o paradigma dos clíticos do caso dativo, 3PS e 3PP, com função sintática de Objeto Indireto (OI):

- (1) a. Pensei muito neles.
b. *Pensei-lhes muito. (Duarte, 1987, p. 166)
- (2) a. Eles assistiram ao espetáculo.
b. *Eles assistiram-lhe. (Gonçalves, 1991, p. 104)
- (3) a. O João deu (à Maria) um livro (à Maria).
b. O João deu-lhe um livro. (Gonçalves, 2016, p. 102)

Os exemplos (1) a (2) mostram que *lhe* não substitui todos SP introduzidos por *a*, apenas podendo realizar um constituinte [+ animado] com a função OI, como ilustrado em (3) (Mateus *et al.*, 1983, p. 229).

Por outro lado, a função OI é marcadamente complexa. A sua complexidade está relacionada, entre outros aspetos, com a sua não-homogeneidade, como salienta Brito (2009, p. 142); não só existem dativos dependentes de verbos de três, como em (4) e (5), e de dois

argumentos, como em (6), pertencentes a diferentes classes semânticas, como podem assumir diferentes interpretações semânticas, nomeadamente, as de beneficiário, destinatário, origem:

- (4) Verbos transitivos de 3 lugares; Verbos de transferência / mudança de posse
 a. O Pedro deu/entregou/vendeu o livro *ao António* [destinatário]
 b. O Pedro roubou/tirou/comprou o livro *ao António*. [origem]
 c. O Pedro construiu uma casa *aos pais* [beneficiário]
- (5) Verbos transitivos de 3 lugares; Verbos diretivos
 a. O Professor ordenou *ao aluno* que saísse da sala. [destinatário]
- (6) Verbos transitivos de 2 lugares;
 Psicológicos: a. O concerto agradou *ao público*. [destinatário]
 Posse: b. Este livro pertence *ao professor* [destinatário]
 (Gonçalves & Raposo, 2013, pp. 1171-1180).

Em certos contextos, pode constituir a realização de um argumento [- animado]. Tal ocorre, por exemplo com predicadores de dois lugares (*obedecer ao regulamento, sobreviver ao massacre*), ou ainda com **dar** ou **fazer**, predicadores seguidos de um OD cujo núcleo é um nome deverbal, como ilustrado em (7)

- (7) a. A Maria **deu** [uma *pintura*]_{OD} [às estantes]_{OI}
 b. Eles **fizeram** [uma enorme *limpeza*]_{OD} [à casa]_{OI}

que permitem a construção onde OI passa a ter função de OBLI:

- (8) a. A Maria deu [uma *pintura*]_{OD} [nas estantes]_{OBL}
 b. Eles fizeram [uma enorme *limpeza*]_{OD} [na casa]_{OBL}
 (Mateus *et al.*, 1983, p. 289).

Para além destas propriedades, *lhe* e *lhes* podem ser combinados com clíticos *o(s)*, *a(s)* com função OD, produzindo amálgamas pronominais, ou formas contraídas, como *lho(s)*, *lha(s)*.

3.2 Aquisição de *lhe* em PE (L1, L2)

Os dados da aquisição dos clíticos verbais no PE, língua materna (L1), nos quais se inclui *lhe(s)* mostram que “a omissão do objeto (cf. (9a.), ‘leísmo’, ou seja substituição do pronome acusativo de 3ª pessoa pelo pronome dativo (cf. (9b.)), e a reduplicação do clítico, ou seja, a sua ocorrência simultânea em posição pré- e pós-verbal” (cf.(9c.) são as estratégias preferenciais observadas junto de crianças portuguesas.

- (9) a. o menino estava a chamar (L.M., 5 years)
 b. depois atirou-lhe # ele # para o rio (L.M., 5 years)
 c. não te engasgas-te nada!

No que se refere à omissão de clíticos, esta estratégia atinge mais os clíticos dativos e de 3.^a pessoa do que de 1.^a e 2.^a pessoas, “o que nos permite afirmar que a especificação de pessoa gramatical interfere no desempenho das crianças portuguesas.” (Carmona & Silva, 2007, p. 209). A Tabela II dá conta dos resultados de investigação realizada por Silva (2009) no que se refere à produção de clíticos dativos em contextos obrigatórios por parte de diferentes grupos etários de crianças portuguesas.

Tabela II. Produção clíticos dativos em contextos obrigatórios por grupo etário - (Silva, 2009, p. 533)

	[3,0-4,0[[4,0-5,0[[5,0-6,0[[6,0-6,5[Grupo de controlo
Clítico	36/540 6,67%	308/972 31,69%	400/756 52,91%	201/360 55,83%	502/540 92,96%
Forma nula	296/540 54,82%	460/972 47,33%	200/756 26,45%	93/360 25,84%	9/540 1,67%
DP	24/540 4,44%	50/972 5,14%	48/756 6,35%	26/360 7,22%	29/540 5,37%
Pronome forte	184/540 34,07%	154/972 15,84%	108/756 14,29%	40/360 11,11%	05/540 0%

Estes resultados mostram, como também referido por Costa, Fiéis & Lobo (2016, p. 370), que a estabilização da produção é tardia, sendo a omissão a estratégia dominante na gramática das crianças até aos cinco anos. Os dados da aquisição do PE L2 revelam “dificuldades a nível da realização morfológica dos clíticos, sobretudo nos níveis iniciais, (...) particularmente, a nível das distinções casuais ((25) a. *Levei-lhes para a praia.* (Grupo 1.1, L1 francês, 7 meses; Grupo 1.2, L1 alemão, 7 meses)), como referido por Madeira, Crispim & Xavier (2006, p.184).

Observamos, assim, que o “lhéismo”, ou o emprego da forma *lhe* como OD (Nascentes, 1960), encontra-se atestado em dados de aquisição do PE (L1 e L2). Esta dificuldade, assim como a da omissão, poderá estar relacionada com a hipótese de complexidade, mencionada em Silva (2009, p. 529). Esta hipótese, defendida entre outros por Costa & Lobo (2006, 2007), considera que a elevada percentagem de omissão dos clíticos durante o processo de aquisição em PE (L1) se deve a fatores relacionados com a complexidade do sistema linguístico (a posição variável dos pronomes clíticos - ênclise e próclise -) às quais acrescentamos a existência de um paradigma rico em termos de número de constituintes.

3.3 *Lhe(s)* não-padrão em variedades do português

3.3.1 Variedades europeias (PE): PE peninsular (PEpen) e PE insular (PEins)

Kekäläinen (2015), na sua tese de Mestrado intitulada *Sobre los paradigmas de los pronombres Átonos de la tercera persona en las zonas Fronterizas de España y Portugal*, procura analisar as ocorrências de clíticos de terceira pessoa (*lhe*, *lhes*) nas zonas fronteiriças de Portugal continental e de Espanha. No que se refere o PE, a amostra utilizada contém dados selecionados e correspondentes aos pontos de inquérito assinalados (Figura 1), retirados do CORDIAL-SIN.

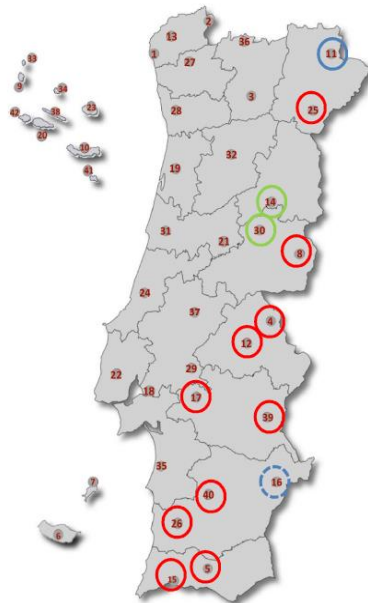


Figura 1. Amostra do PE (pontos de inquérito selecionados), a partir do CORDIAL-SIN, no trabalho de Kekäläinen (2015, p. 80)

- Vermelho: *lhe* (referência plural)
- Azul: *lhes* (1 ocorrência)
- Verde: *lhe* (referência plural) + usos de clítico OD (chamar, deixar)

A autora observa a inexistência de “*lheísmo*” nos dados do PE, sendo o único desvio significativo a ausência do uso do clítico *lhes*, no plural, em contexto referencial plural. Assim, na “*mayoría de los casos este pronombre ha sido reemplazado por el pronombre singular *lhe*. Solo em las localidades fronterizas de Outeiro (Bragança) y Serpa (Beja) se encuentra este uso en plural*” (Kekäläinen, 2015, p. 65).

Na variedade insular do PE (Funchal), para além do clítico *lhe*, enquanto realização de OI, ou variante padrão do PE, ilustrada em (10a.), também está em uso deste clítico com a função OD, e referência de 3PS, como em (10b.).

- (10) a. pa ficar bem bem com a professora_ eh_ disse-*lhe* que sabia e que podia arranjar-*lhe* uma saquinha de terra (FNC15_HC1.1, 209)
 b. mas o chefe *lhe* indicou que eu tinha mais conhecimentos do que ele (FNC10_MA3.1, 227)

A par da variante padrão, também foram atestados (Bazenga, 2018b.), embora de forma menos expressiva, usos da construção com preposição a seguida de pronome forte, uma variante não-padrão, muito frequente em variedades do PB (Gráfico 1).

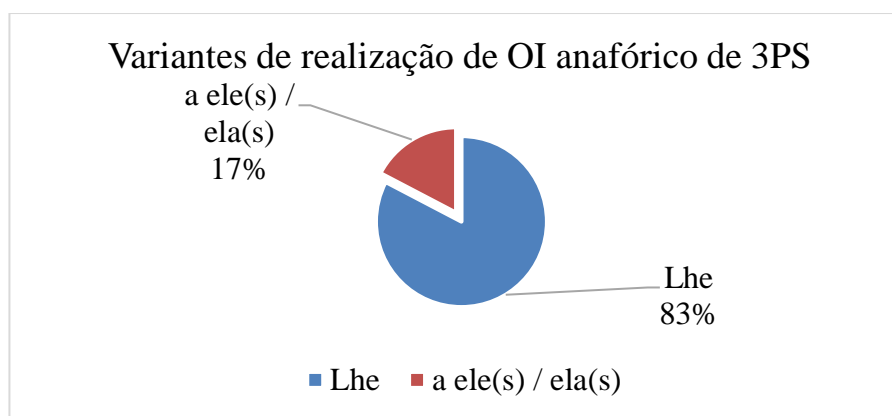


Gráfico 1. Variantes de realização de OI anafórico de 3PS numa variante insular do PE (Funchal), in Bazenga (2018)

Nesta variedade insular também estão atestados usos não-padrão de variantes de 3PS que realizam a função OI, como a da construção SP de tipo a + ele(s)/ela(s), como em (11):

- (11) a. a mãe claro tem que ter poderes para isse pa pa ligar *a eles* (FNC13_MB1.3, 367)
 b. os pais tamém se falam duas três quatro vezes cinco vezes e mais por aí e [...] não dá intimidade *a eles* (FNC15_MB1, 191)

Rodrigues (2018) dá conta dos resultados de um trabalho de investigação levado a cabo por estudantes da Universidade da Madeira, em 2014, e objeto de publicação por Bazenga, Rodrigues & Andrade (2016, no prelo). Este trabalho, com base numa amostra com dados de 6 informantes pouco escolarizados do Funchal, selecionada a partir do CSF, evidencia, no conjunto de variantes de realização de OD anafórico de 3P, uma tendência mais marcada para a estratégia da repetição lexical (37,1%) logo seguida da omissão de clítico (36,4%) e a do recurso ao pronome forte *ele* (19,6%). O uso do clítico *lhe* também foi registado, mas com apenas 4,2% (Gráfico 2).

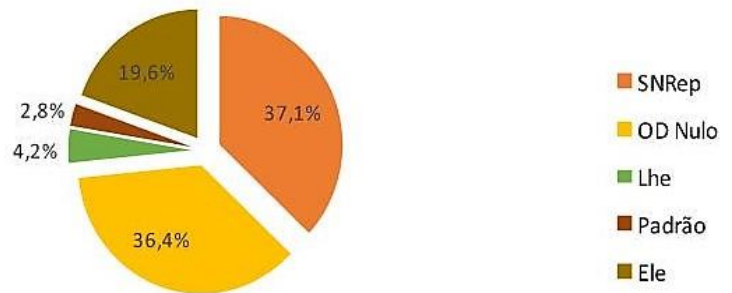


Gráfico 2. Estratégias de realização de OD anafórico de 3.ª pessoa
(6 Informantes pouco escolarizados do Funchal, in Bazenga, Rodrigues & Andrade, 2016, no prelo)

Para além dos dados de *lhe* não-padrão, com valor de acusativo de 3PS, atestados na variedade insular do PE (Funchal) como em (12), também foi identificada uma ocorrência desta variante em dados de variedades continentais do PE (13).

- (12) a. é irmã de do homem qu'eu [que eu] tou [estou] agora foi esse atual mo meu namorado _ e e o nessa altura eu não gostava dele nem *lhe* podia ver a frente _ (FNC-A-1-M)
 b. e ele provocava-me e eu tamém [também] *lhe* provocava e no fim disto tudo a gente ficámos amígues [amigos] (FNC-A-1-M)
 c. ele batia no chão minha mãe já sabia que ele que vinha tava minha mãe tirava-*lhe* o comer e dava-*lhe* a ele e lavava-*lhe* a roupa. (FNC-B-1-M)

Rodrigues (2018, p. 114, p. 120)

- (13) neste momento têm uma língua praticamente deles é o oficial é português mas têm uma língua dele praticamente eles falam entre si e ninguém *lhe* {os africanos} percebe agora a cultura deles temos que respeitar (LIS_B_1_H)

(Rodrigues, 2018, p. 114)

Os dados sobre os usos de *lhe* no PE insular (Funchal) no trabalho de Bazenga (2018b.) apontam para uma maior frequência da variante padrão, como dativo de 3PS (Gráfico 3.).

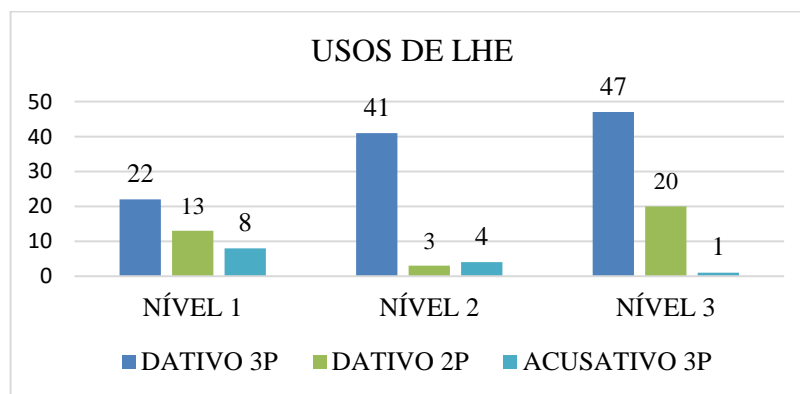


Gráfico 3. Padrões de realização de *lhe* numa variedade insular do PE (Funchal)

Esta frequência aumenta consoante o nível de escolaridade dos falantes. Inversamente, o uso da variante não-padrão *lhe* acusativo de 3PS é produtivo no grupo de falantes com menos estudos e vai diminuindo à medida que aumenta o nível de escolaridade.

3.3.2 Variedades do português do Brasil (PB)

Nas variedades do PB, regista-se, paralelamente aos usos tradicionais de *lhe*, correspondente ao dativo, com a realização de 3PS (14a.), em queda muito acentuada, o uso produtivo tanto de 2PS (14b.) como de formas inovadoras, não-padrão, em função OD e valor acusativo, de 3PS (15a), sobretudo nos dialetos nordestinos (Almeida, 2016, p. 60), e de 2PS (15b.):

- (14) a. Se o encontrarem, não *lhe* digam nada ainda. (OI/Dativo – 3.^a pessoa)
 b. Meu filho, vou *lhe* contar uma história. (OI/Dativo – 2.^a pessoa)
- (15) a. O falante opta por uma forma que não *lhe* comprometa. (OD/Acusativo – 3.^a pessoa)
 b. Eu *lhe* vi no cinema ontem. (OD/Acusativo – 2.^a pessoa)
- (Almeida, 2016, p. 125)

Para a realização do dativo, para além da estratégia da realização zero, ou objeto nulo, também em uso quando se trata de OD/acusativo, os falantes do PB recorrem ainda a sintagmas preposicionais, como em (16):

- (16) O Jose□ deu o livro **a** ela / **para** ela.

No entanto, o PE padrão (Gonçalves & Raposo, 2013, pp. 1171-1180) não inclui no seu subsistema pronominal esta construção. Como demonstram estes autores, esta variedade do PE configura propriedades sintáticas distintas. Com efeito, embora os SP com *a* e *para* partilhem o mesmo significado básico de beneficiário, como no exemplo (17), a seguir:

- (17) O João comprou uma casa **ao** filho / **para** o filho

Apenas o SP introduzido por *a* pode redobrar um clítico dativo:

- (18) a. O João comprou-*lhe* uma casa, **ao** filho
 b. *O João comprou-*lhe* uma casa, **para** o filho

e unicamente o SP introduzido por **para** pode conter um pronome forte:

- (19) a. O João comprou uma casa **para** ele
 b. *O João comprou uma casa **a** ele

Os autores concluem que, nesta variedade, as duas construções SP com **a/para** não gozam do mesmo estatuto funcional, não podendo ser, assim, serem consideradas variantes.

No PB, a realização *lhe*, de dativo de 3PS, tida como padrão no PE, está quase em desuso na modalidade oral. No entanto, o seu uso ainda é atestado na modalidade escrita, como dá conta o trabalho de Freire (2005, 2011), correspondendo, nesta variedade, à estratégia menos utilizada.

Tabela III. Variantes de **dativo** de 3PS, dados da modalidade escrita (Freire, 2011, p. 26)

	<i>Lhe</i>		SP anafórico		Objeto Nulo	
PB	41/155	26%	65/155	42%	49/155	32%
PE	90/108	83%	3/108	3%	15/108	14%

A Tabela III permite ainda pôr em evidência o contraste entre as tuas variedades no que se refere a este domínio da gramática. No PB, a variante com SP corresponde ao uso preferencial; já no PE esta construção é a menos frequente.

No PB, o clítico *lhe* integra o sistema de formas de tratamento de 2PS, tanto como acusativo (função OD) como dativo (função OI). O trabalho de Lopes, Rumeu & Carneiro (2013), com base em *corpora* escritos, constituídos por cartas pessoais de falantes oriundos de três localidades (Salvador da Bahia, 1880-1950; Rio de Janeiro, 1870-1940; e de Minas Gerais, 1900-1960), apresenta resultados sobre os usos de *lhe*, acusativo (Tabela IV) e dativo (Tabela V).

Tabela IV. Variantes de acusativo de 2P em cartas brasileiras – (Lopes, Rumeu & Carneiro, 2013, p. 202)

Acusativo	te	você	lhe	o/a	Total	
RJ	157	08	-	01	02	168/237
	93,5%	4,8%	-	0,6%	1,2%	(71%)
BA	04	01	17	10	02	34/237
	12%	6%	50%	29%	6%	(14%)
MG	15	02	03	15	-	35/237
	42%	0,5%	08%	42%	-	(15%)
Total	176	11	20	26	04	237
	74%	4,6%	8,4%	11%	1,7%	

Tabela V. Variantes de acusativo de 2P em cartas brasileiras – (Lopes, Rumeu & Carneiro, 2013, p. 204)

Dativo	vos	te	lhe		a você	Para você	Prep+ você	Prep. + ti	Prep. + o Sr.	A si	Total
RJ	-	230	29	49	08	15	-	12	-	-	343
	-	67 %	8,5%	0,6 %	1,2%	4,4%	-	3,5%	-	-	
BA	06	01	84	10	02	01	-	-	16	01	131
	4,5 %	0,8 %	64,1 %	29%	6%	0,8	-	-	12%	0,8 %	
MG	-	45	82	15	-	02	01	05	-	-	160
	-	28 %	51%	42%	-	0,1%	0,1%	0,2%	-	-	
Total	06	276	195	82	22	18	01	17	16	01	237
	0,9 %	44 %	31%	13%	3,5%	2,9%	0,1%	2,7%	2,5%	0,1 %	

Em ambos os casos, é possível observar percentagens significativas de usos de *lhe* no nordeste do Brasil (Salvador da Bahia), e que superam os usos da forma padrão *te*, com 12%, no caso acusativo, e 0,8% no caso dativo. Merece destaque o facto de haver uma grande diversidade de estratégias para realizar o dativo e do uso não-padrão, com *lhe*, se aproximar, em termos de percentagem dos valores totais, do uso padrão com *te*, com 31% e 44% respetivamente.

Oliveira (2004, p. 296) sustenta que o emprego de *lhe* como OD deriva da reanálise do OD preposicionado como [+pessoa], favorecido pelo traço [+humano] do objeto, passando a referir a 2PS indireta, independentemente da transitividade do verbo. Tal poderia ter tido origem na alta produtividade deste tipo de OD em Salvador da Bahia nos séculos XIX e XX e de *lhe* com verbos transitivos diretos.

Para Ramos (1992, p. 80), a mudança na transitividade verbal, com perda da preposição *a*, ocorrida desde o século XIV ao século XX, terá contribuído para o uso *lhe* de 2PS. Lessa (1976: 145) documenta este fenómeno a partir da análise de textos de autores brasileiros modernistas, sendo de referir os usos não recomendados pela norma, ou seja, sem a preposição *a* de verbos como, por exemplo, *agradar*, *avisar*, *convencer*, *informar*, *obedecer*, *perdoar*. Os dados dialectais do PE também dão conta desta variação na transitividade verbal, como observa Maia (1975, p. 64), no seu trabalho sobre os *Falares do Algarve*, e de que são retirados os exemplos (22) e (23):

- (22) Lembrar-se de V_{inf} . > lembrar-se a V_{inf} : lembrei-me a dezer (Pat.)
- (23) Precisar de > precisar N:
 a. a porta não precisa a chave, tem trâmela (Bord.)
 b. ele precisa o chapéu (Olh.)

3.3.3 Variedades africanas: PAng, PMoç e PST

Nas variedades africanas, atendendo aos dados, predominantemente orais mas também escritos, que integram o *Corpus Africa*⁶, e os coletados no âmbito de projetos de investigação realizados sobre o Português de Angola (PAng) – Chavagne (2005), Inverno (2009), Bento (2010), Adriano (2014), Manuel (2015), Figueiredo, Jorge & Oliveira (2016) – do Português de Moçambique (PMoç) – Gonçalves & Stroud (1998), Mapasse (2005), Cesar (2014) – e do Português de São Tomé (PST) de Gonçalves (2016), regista-se o uso do clítico *lbe*, tendo por referência a 3PS, tal como descrito na variedade padrão do PE.

No entanto, os subsistemas de cada uma das variedades africanas apresentam algumas especificidades. Nas variedades PAng e PMoç, observa-se uma tendência para o uso de *lbe* em contexto de acusativo de 3PS (Hagemeyer, 2016, p. 58), como ocorre em algumas variedades do PE, nomeadamente insulares, e não de 2PS como em variedades do PB.

Os exemplos, do PAng, em (24), mostram os usos de *lbe*:

- (24) a. Mandei uma moça *lbe*_{ACU} chamar. [PE padrão: chamá-lo] (Miguel 2003, p. 71)
 b. [...] eu peguei no camarada, comecei a *lbe*_{ACU} espancar [PE padrão: espancá-lo], *lbe*_{DAT} dei uns socos [PE padrão: dei-lhe uns socos] , dei uns socos (Anexo 1, p. 208, linhas 25 e 26). (Chavagne, 2005)
 c. depois, um dia *lbe*_{ACU} esperamos [PE padrão: esperamo-lo] a noite (*Corpus Africa: Angola-Oral*) (Nascimento et al., 2008, p. 52)

Nesta variedade também se observam variantes despalatalizadas, como em (25):

- (25) a. Hoje ainda não *le*_{ACU} vi. [PE padrão: não o vi] (Bento, 2010, p. 35)
 b. A pessoa tem que *lbe*_{ACU} [li] ignorar (EBA) [PE padrão: os acusar] (Manuel, 2015, p. 47)
 c. doze hora quando saio aqui *le*_{ACU} encontro em casa [JOMIC3] [PE padrão: encontro-os] (Figueiredo, Jorge & Oliveira, 2016, p. 255)
 d. aquele num *le*_{ACU} poupa [JOMIC3] [PE padrão: não o poupa] (Figueiredo, Jorge & Oliveira, 2016, p. 255)

⁶ O *Corpus África*, é um projeto do CLUL, iniciado em 2004, reúne dados de variedades africanas do português, com 3 milhões de palavras do discurso escrito e oral, constituído por 5 subcorpora comparáveis de 600 mil palavras cada um, correspondentes às variedades de Angola, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

É de assinalar também que nem sempre *lhe* tem por referência um argumento [+animado], como nos exemplos (26a) e (26b):

- (26) a. uma sigla porque lemos-*lhe* letra por letra (Inverno, 2009, p. 174)
 b. depois de fazer refogado *lhe* mete água [ROMUSM4] (Figueiredo, Jorge & Oliveira, 2016, p. 255)

Na variedade do PMoç, também se encontram atestados usos de *lhe*, como forma única tanto para realização de OI (padrão) como de OD (não-padrão), de que se fornecem alguns exemplos, em (27), a seguir:

- (27) a. Nós ficávamos a *lhe* provocar (PR/ESM/07/99) (César, 2014, p.73)
 b. Os meus pais tem *lhe* chamado muito (MA/ESM/17/67) (César, 2014, p. 73)
 c. Mas a minha mãe sempre insistia-*lhe* de não fazer aquelas coisas todas (Dc/ESM/21/84) (César, 2014, p. 73)
 d. As pessoas não *lhe* gostam (NA/ESM/163/32) (César, 2014, p. 73)
 e. o marido abandonou-*lhe* (*Corpus África*, Nascimento et al., 2008b, p. 52)
 f. motivou que eu fosse às machambas dos colonos para apoiar-*lhes* (*Corpus África*, Nascimento et al., 2008b, p. 52)

Assim, nestas duas variedades, o sistema de usos de *lhe* exhibe um padrão convergente, constituindo a forma única tanto para a função OD como a OI, ambas na 3PS. No entanto, para Hagemeyer, 2016, p. 58):

Apesar da semelhança superficial entre estas duas variedades, os mecanismos que estão na origem desta propriedade são distintos. No português moçambicano, a ocorrência do clítico Dativo resulta de uma alteração da estrutura argumental de verbos transitivos diretos que consiste na inserção do marcador casual *a* quando o objeto é [+humano].

A variedade do PST, para além do uso do PE padrão, também regista usos não-padrão de *lhe*, com função OD (Acusativo), como em (28):

- (28) a. A ideia era defender tese voltado à linguística. (...) E eu auxiliei-*lhe* a recolher elementos para tal. (Gonçalves, 2016, p. 45)
 b. A minha maneira de conversar levou-*lhes* a ter uma disciplina muito importante. (Gonçalves, 2016, p. 45)

Tal acontece também com a realização de OI, como observa (Hagemeyer, 2016, p. 58):

mais do que o português angolano e o português moçambicano, [o PST] privilegia a ocorrência de pronomes fortes em vez de clíticos”, como em “não fico psicologicamente preparado para falar o crioulo forro, respondi *ele* em nosso português” (PST, Gonçalves, 2009) [...] há outras estratégias características que concorrem para a realização dos complementos indiretos, nomeadamente o uso de *a* ou *para* (*vendi a/para ele*).

Considerações finais

Os dados descritos na secção 3 apontam para a manutenção do clítico *lhe* nas gramáticas dos falantes de Português, mas com especificidades funcionais consoante as variedades. Nas variedades do PB e na modalidade falada, *lhe* corresponde à forma de tratamento de 2PS, com tendência a tornar-se a forma única tanto do caso dativo como acusativo. De acordo com os dados, esta forma de acusativo de 2PS é exclusiva destas variedades, não ocorrendo nem nas europeias (PE continental e insular – Funchal) nem nas africanas (PAng, PMoç, PST). Nestas últimas, mas não no PB nem no PE continental, observa-se uma situação de convergência, na qual uma única forma de 3PS realiza tanto a função OD (não-padrão) como a função OI (padrão). Se se tiver em conta outras propriedades dos subsistemas de cada variedade, observa-se que *lhe* integra paradigmas distintos, conforme consta nas Tabelas VI (*Lhe* – dativo, em diferentes construções ditransitivas) e VII (*Lhe* – acusativo, e diferentes variantes de realização), ambas tendo por referência a tabela formulada por Gonçalves (2016, p. 126) na sua proposta de distribuição de uma tipologia de construções ditransitivas nas variedades do português.

Tabela VI. *Lhe* – de dativo de 3PS, em construções ditransitivas

	PE _{Pen}	PE _{Ins}	PB	PAng	PMoç	PST
Dei um livro ao João	•	•	•	•	•	•
Dei-lhe um livro	•	•		•	•	•
Dei um livro para o João			•			•
Dei um livro no João				•	•	
Dei um livro a / para ele		•	•	•	•	•
Dei ele um livro					•	•

Tabela VII. *Lhe* – de acusativo de 3PS

	PE _{Pen}	PE _{Ins}	PB	PAng	PMoç	PST
Vi o João	•	•	•	•	•	•
Vi	•	•	•	•	•	•
Vi-o		•		•	•	•
Vi ele		•	•	•	•	•
Vi-lhe		•		•	•	•

A situação linguística do clítico *lhe* em variedades do português, brevemente desenhada e sustentada empiricamente, permite acrescentar mais conhecimento a favor da hipótese formulada em Bazenga (2018a.), segundo a qual, apesar dos fenómenos linguísticos divergentes que emergem quando se comparam variedades sociais e geográficas do português, existem

propriedades em comum que permitem estabelecer pontos de contacto. Nesta hipótese, baseada em fatores tais como [complexidade] dos subsistemas gramaticais e [contacto] com outras variedades /línguas (Sampson, Gil & Trudgill, 2009, e Kortmann & Szmrecsanyi, 2012), os pontos de contacto integrariam um conjunto de universais de português falado (UPF). Vistos como tendências comuns às variedades do português, os UPF fundamentam-se em princípios, formulados por Maitz & Németh (2014, pp. 3-6), tais como, por exemplo: o grau de complexidade estrutural das línguas é variável e muda ao longo do tempo, sendo influenciado por fatores sociais. Deste princípio decorrem as seguintes hipóteses: (i) as línguas ou variedades marcadas por um [+ contato, + elevado] tendem à simplificação estrutural; enquanto que (ii) as línguas ou variedades marcadas por [+ contato -elevado] tendem a reter ou a aumentar a complexidade estrutural. Da articulação destes traços resultaria, por exemplo, variedades L1 tradicionais, com maior grau de complexidade e menor grau de contacto, que se distinguiriam de outras variedades L1 e L2, caracterizadas por terem um menor grau de complexidade e contacto elevado. Assim, teremos, por exemplo, do lado do PE, considerada variedade L1 tradicional, o uso de *lhe* padrão, como forma de dativo, pertencente a um complexo subsistema pronominal; já o uso de *lhe* não-padrão como acusativo de 3PS, que ocorre tanto na variedade insular do PE (Funchal) como nas variedades africanas poderia ilustrar o segundo tipo de variedades, ou seja, marcadas com marcadas por [+ contato +elevado].

Referências bibliográficas

- Adriano, P. S. (2014). *Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola* (Tese de doutoramento). Universidade de Évora, Évora.
- Almeida, G de S. (2016). Uso dos pronomes-objeto de segunda pessoa na fala de Salvador e de Santo Antônio de Jesus. *Veredas*, v.20, nº 2, 122-135.
- Bento, C.T. (2010). *Contributos para uma Caracterização Linguística do luandense*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro/ Departamento de Línguas e Culturas.
- Bazenga, A. Andrade, C. & Rodrigues, L. (2016, no prelo). Variantes sintáticas (padrão e não-padrão) em português: representações sociais e atitudes linguísticas de falantes madeirenses, *Atas IV CIDS*.
- Bazenga, A. (2018a.). Variação e Variedades não-dominantes do português: contributo para a configuração de luso-versais (ou universais vernáculos do português). Comunicação apresentada no *XIII Congresso Internacional de Linguística Xeral*. Universidad de Vigo, 13-15 de Junho de 2018.
- Bazenga, A. (2018b.). A realização do Objeto Indireto de terceira pessoa na variedade do português europeu falado no Funchal (ilha da Madeira). Comunicação apresentada no *V CIDS (Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística)*. Universidade Federal da Bahia, Brasil, 11-14 Setembro 2018.
- Berlinck, R. de A. (1996) The Portuguese Dative. In: Van Belle, W. & Van Langendonck, W. *The Dative*. Vol 1: Descriptive Studies, (pp. 119-151). Amsterdam: John Benjamins.
- Brissos, F, Gillier, R. & J. Saramago (2016). O problema da subdivisão dialetal madeirense: estudo dialetométrico da variação lexical. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, Nº 2-10, 31-47. | <<https://doi.org/10.21747/2183-9077/rapl2a2>>

- Brito, A.M. (2014). As construções ditransitivas revisitadas: alternância dativa em Português Europeu?. In *Textos seleccionados, XXIX Encontro nacional da associação portuguesa de linguística*, (pp. 103-119). Porto: APL.
- Carmona, J. & Silva, C. (2007). A aquisição de clíticos dativos em PE: teste piloto. In A. M. Coutinho & M. Lobo (eds.) *Textos seleccionados. XXII Encontro Nacional da APL*, (pp. 199-210). APL/Colibri: Lisboa.
- César, G. R. E. (2014). *O uso de pronomes clíticos em textos de ensino secundário e universitário em Nampula* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- César, G.R. E. (2014). *O uso de pronomes clíticos em textos de ensino secundário e universitário de Nampula*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro
- Chavagne, J.-P. (2005). *La langue portugaise d'Angola: étude des écarts par rapport à la norme européenne du portugais*. Tese de doutoramento. Université Lumière Lyon 2. <http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/lyon2/2005/chavagne_jp>
- Costa, J. & M. Lobo (2006). A aquisição de clíticos em PE: omissão de clíticos ou objecto nulo?. In *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados*, (pp. 285-293). Lisboa: APL.
- Costa, J. & M. Lobo (2007). Complexidade e omissão de clíticos: o caso dos reflexos. *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados*, (pp. 303-313). Lisboa: APL,
- Costa, J. Fiéis, A. & M. Lobo (2016). A aquisição dos pronomes clíticos no português L1. In Martins, A. M. & Carrilho, E. (eds.) *Manual de Linguística Portuguesa*, (p. 431-452). Berlim: Mouton de Gruyter.
- Duarte, I. (1987). *A construção o de topicalização o na gramática do português: regência, ligação o e condição es sobre movimento* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Figueiredo Silva, M. C. (2007). A perda do marcador dativo e algumas de suas consequências. In Castilho, A.T. et alii (Orgs.). *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*, (pp. 85-110). São Paulo: Fapesp, Campinas: Pontes Editores.
- Freire, G. C (2005). *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana* (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Figueiredo, C., Jorge, L. & M. de Oliveira (2016). Clítico argumental “lhe” no Português do Libolo: Estrutura formal e Caso (abstracto). In Figueiredo, C. & M. de Oliveira (Orgs.). *“Projeto Libolo” – Município do Libolo, Kwanza-Sul, Angola: aspectos linguístico-educacionais, histórico-culturais, antropológicos e sócio-identitários*, vol. 1., (pp. 253-264). Lisboa: Chiado Editora.
- Freire, G. C (2011). Acusativo e Dativo Anafóricos de 3ª Pessoa na escrita brasileira e lusitana. *Revista Abralín*, V.10, N°1, 11-32.
- Gonçalves, P. (1991). *A construção o de uma gramática de português em Moçambique: aspetos da estrutura argumental dos verbos*. Lisboa: FLUL.
- Gonçalves, A. & Raposo, E. (2013). Verbo e sintagma nominal. In Raposo, E., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L. & A. Mendes (Orgs.) *Gramática do Português. Vol. I* (pp.1155-1218), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, P. (2013). O português em África. In Raposo, E., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L. & A. Mendes (Orgs.). *Gramática do português. V.1.* (pp. 157-178). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, P. & C. Stroud (1998). *Panorama do Português Oral de Maputo, Vol.III. Estruturas Gramaticais do Português: Problemas e Exercícios*. Maputo: INDE.
- Gonçalves, R. (2016). *Construções Ditransitivas no Português de São Tomé* (Tese de doutoramento). FLUL, Lisboa.
- Hagemeyer, T. (2016). O português em contacto em África. In A. M. Martins & E. Carrilho (eds.). *Manual de Linguística Portuguesa*, (pp. 43-67). Berlim: Mouton de Gruyter.
- Inverno, L. (2009). *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola. Evidence from Dundo (Lunda Norte)* (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Kekäläinen, A. (2015). *Sobre los paradigmas de los pronombres átonos de la tercera persona en las zonas fronterizas de España y Portugal*. Tese de Mestrado. University of Helsinki, Faculty of Arts, Department of Modern Languages. <<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/164249>>
- Lessa, L. C. (1976). *O Modernismo brasileiro e a Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora: Grifo.
- Lopes, C. R. S., Rumeu, M. C. B. & Carneiro, O. N. (2013). A configuração diatópico-diacrônica do sistema de tratamento do português brasileiro. *Revista do GELNE*, V. 15, 187-212.

- Madeira, A., M. de L. Crispim & M.F. Xavier (2006). Clíticos pronominais em português L2. In F. Oliveira & J. Barbosa (Orgs.), *Textos Seleccionados do XXI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, (pp. 495-510). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Maia, M.C. A. (1975). Os falares do Algarve (Inovação e conservação). *Separata da Revista Portuguesa de Filologia*, Vol. XVII, tomos I e II, Coimbra.
- Manuel, F.C. M. (2015). *Aspetos do Português Falado em Benguela*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Maitz P., Németh A. (2014). Language contact and morphosyntactic complexity: evidence from German. *J. Ger. Linguist.* 26 1–29.
- Mapasse, E. (2005). *Clíticos pronominais em Português de Moçambique* (Dissertação de mestrado). FLUL, Lisboa.
- Martins, A. M. (2013). Posição dos Pronomes Pessoais Clíticos. In Raposo, E., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L. & A. Mendes (Orgs.) *Gramática do Português. Vol. II*, (pp. 2231-2302), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus et al. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mendes, B. C. (1985). *Contributo para o estudo da língua portuguesa em Angola*. Lisboa: Instituto de Linguística da Faculdade de Letras de Lisboa.
- Miguel, M. H. (2003). *Dinâmica da pronominalização □ o no Português de Luanda*. Luanda: Nzila.
- Morais, M. A. & R. A. Berlinck (2006). A caracterização do Objeto Indireto no Português: aspetos sincrónicos e diacrónico, In Lobo, T. et al. *Para a História do Português Brasileiro*, Tomo I, (pp. 73-106). EDUFBA.
- Nascentes, A. (1960). Lheísmo no Português do Brasil. *Revista Letras*, 11, 108-113.
- Nascimento, M. E. P. do (2010). *A sintaxe do clítico LHE no Português Brasileiro* (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Nascimento, M. F. B. do et al. (2008a). Corpus África: as cinco variedades africanas do português. In *Textos Seleccionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 373-384). Lisboa: APL.
- Nascimento, M. F. B.do et al. (2008b). Aspectos da unidade e diversidade do Português: as variedades africanas face à variedade europeia. *Veredas*, 9, 35-60.
- Oliveira, M. (2004). A perda da preposição *a* e a recategorização de *lhe*. *Estudos Linguísticos* XXXIII, 292-297.
- Queriquelli, L. (2013). Sobre o settling do português brasileiro. *Fórum Linguístico*, Vol. 10, Nº. 3, 237-250. <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n3p237>>
- Ramos, J. (1992). *Marcação de Caso e Mudança sintática no PB*, Tese de doutoramento, S. Paulo: UNICAMP.
- Rodrigues, L. (2018). *O caso acusativo nos pronomes pessoais de terceira pessoa do português brasileiro e europeu*. Dissertação de doutoramento. Universidade Federal do Ceará, Brasil.
- Salles, H. M. L. & Scherre, M. M. P. (2003). Indirect objects in ditransitive constructions in Brazilian Portuguese. In Núñez-Cedeño, R.; López, L.; Cameron, R. (Orgs.). *A Romance Perspective on Language Knowledge and Use*, (pp. 151-165) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sampson, G., Gil, D. & Trudgill, P. (eds) (2009). *Language Complexity as an Evolving Variable*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, C. (2009). Assimetrias na aquisição de diferentes tipos de clíticos em português europeu. *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 527-541). Lisboa, APL.
- Silva, C. (2015). *Pronomes fortes, clíticos e nulos na aquisição do português europeu: interpretação e produção* (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Kortmann, B. & B. Szmrecsanyi (eds) (2012). *Linguistic Complexity: Second Language Acquisition, Indigenization, Contact*. (Series: *linguae & litterae*). Berlin: de Gruyter.

Fontes do léxico do crioulo caboverdiano

1

ANDRÉS JOSÉ POCIÑA LÓPEZ

Universidade de Extremadura (Espanha)

Qualquer estudo que se pretenda fazer sobre o vocabulário de uma língua crioula (e, sobretudo, das *origens* desse vocabulário), deve partir do reconhecimento de um facto, tão óbvio, que quase parece desnecessário atestar: a fonte principal do vocabulário de um crioulo é, sempre, aquela que figura na classificação genética do mesmo. Ou seja: a fonte mais importante do vocabulário de um crioulo *de base francesa* é a *língua francesa*, de um crioulo *de base portuguesa*, será o português, etcétera. A incontornável obviedade deste asserto, aplicado, no caso vertente, a um crioulo de base portuguesa, e, mais concretamente, ao idioma caboverdiano², não nos demove de o expor aqui, mesmo no início desta comunicação. Sobretudo porque esta obviedade não deixa de trazer implícitas certas dificuldades, não totalmente resolvidas, nem fáceis de resolver, como: que tipo de português está na base deste crioulo?, que tipo de relacionamentos semânticos se verificam entre a língua de base e o vocabulário crioulo?, que palavras, e de que outros idiomas³, poderão ter

¹ Usarei sempre, neste trabalho, a ortografia “caboverdiano/-a” (adjetivo) e “caboverdiano” (substantivo, nome da língua crioula de Cabo Verde), sem hífen, e não “cabo-verdiano/ -a” e “cabo-verdiano”, seguindo nisto a prática preconizada, entre outros, por Manuel Veiga (por exemplo, em Veiga 2002). Repare-se que Cabo Verde se escreve em duas palavras, sem hífen portanto. Para além disto, o adjetivo (e, portanto, também o nome de idioma dele derivado) faz referência a uma entidade *uma*, o *país Cabo Verde*, e não a uma dualidade, ou à junção, combinação ou cruzamento de duas realidades diferentes – o que poderia ter justificado o emprego do hífen.

² Segundo o parecer de Nicolas Quint, um dos melhores conhecedores do crioulo de base portuguesa do território rural da Ilha de Santiago (o chamado “badiu” [< port. *vadio*], denominado pelo autor *badiais*, em francês, no seu trabalho), num estudo monográfico sobre o mesmo, “95% environ du vocabulaire badiais est d’origine portugaise” (Quint 2000, p. 263). A cifra pode aplicar-se, sem dúvida, ao resto dos falares crioulos caboverdianos.

³ Pelo que diz respeito, sobretudo, à influência das línguas de origem africana no crioulo caboverdiano, bem como nos crioulos de base portuguesa da Guiné-Bissau e Casamansa (em francês, Casamance, no Senegal) remeto

coadjuvado à criação do tesouro léxico caboverdiano, ou poderão ter operado no sentido de modificar tal ou qual significação de tal ou qual vocábulo? São questões que não posso tentar abordar, em conjunto, nos limites de um trabalho como este, que mais não pretenderá, portanto, do que mostrar certas perspectivas de estudo que, em meu entender, poderiam ser exploradas, por forma a orientar os estudos de etimologia caboverdiana que puderem vir a ser feitos. Desde já, quero deixar claro que não irei responder, uma por uma, nem de maneira exaustiva, a todas as perguntas atrás formuladas; sim gostava, no entanto, de patentear a importância delas, bem como de indicar alguns caminhos a trilhar, neste sentido. Nem deixará de ser interessante, cuido, tornar bem visível a dificuldade de examinar qualquer uma destas questões de maneira avulsa, haja vista a unidade indestrinçável que entre si liga as umas às outras.

A começar pela questão primeiramente apontada, *que tipo de português é que se pode vislumbrar por trás do idioma caboverdiano (doravante, cv.)?*, devo confessar que a minha resposta parte de uma hipótese, muito razoável, sem dúvida, e muito lógica, mas que nem por isso se encontra confirmada (nem creio que possa nunca vir a ser inteiramente confirmada, dito seja de passagem). Esta hipótese é que o português (doravante, port.) que subjaz ao crioulo seria o chamado português pré-clássico, estado de língua falada, em Portugal e nas suas colónias, entre a época medieval (até meados do século XIV) e a época clássica (desde meados do século XVI, mais ou menos)⁴.

fundamentalmente para o estudo, incontornável, de Rougé (1999). As línguas africanas mais importantes que terão influenciado no crioulo caboverdiano são todas do grupo linguístico Atlântico Ocidental, que se estende pelas costas fronteiras ao Arquipélago e ao qual deve ter pertencido a maior parte dos ascendentes do elemento étnico negro-africano presente ainda hoje em Cabo Verde (Rougé 1999 e Quint 2000, pp. 23-42, 275-278). As línguas com maior repercussão foram, em primeiro lugar, as do sub-grupo mandinga (Quint 2000, pp. 25-28, 275-277), especialmente mandinka, bambará e malinké, em segundo lugar, o wolof (tradicionalmente denominado *jalofo*, em português) (Quint 2000, pp. 28-29, 277), depois, o temné (*ibidem*, 29-31, 278) e outras (31, 278). Entre estas outras, é digna de destacar-se a presença de alguns empréstimos léxicos das línguas bantas ou bantus (especialmente quimbundo e kikongo, Quint 2000, pp. 31-32), faladas muito longe do âmbito do NW africano a que Cabo Verde pertence, e que só puderam ser introduzidas a partir de deslocamentos de população banta provocada pelos portugueses; para Rougé, a presença de palavras de origem banta nos crioulos da Alta Guiné (Cabo Verde, Guiné Bissau e Casamansa) “é o testemunho da grande “circulação lexical” entre os diversos países de África (e doutras partes do mundo) onde houve presença portuguesa” (Rougé 1999, pp. 60).

⁴ É difícil precisar as fronteiras cronológicas entre o português arcaico (ou galego-português), preclássico e clássico (ou moderno?). A divisão por períodos da história da língua portuguesa continua, ainda hoje, sem estar inteiramente definida, pelo menos de um modo unanimemente aceite. Tal indefinição era já observada pelo prof. Paul Teyssier (1982, pp. 35-36). Para o ilustre lusitanista francês, o século XIV marca um limite entre duas épocas claramente diferenciadas, o (galego-)português arcaico e o português moderno, cuja evolução se estende desde esse século até aos nossos dias, sem solução de continuidade e sem ser fácil destrinçar, em todo esse tempo, períodos históricos claros (ou pelo menos, Teyssier não o tenta: Teyssier 1982, pp. 40-74, para o port. europeu; *ibidem*: 75-92, para o port. do Brasil, 93-97, para o port. na África e Ásia). Na sua *Gramática Portuguesa* (Vázquez Cuesta/ Mendes da Luz 1971), Pilar Vázquez Cuesta e M^a Albertina Mendes da Luz propuseram quatro períodos na formação da língua portuguesa: um Período Galego-Português, um Período Pré-Clássico, outro Clássico e, finalmente, um Período Moderno (Vázquez Cuesta/ Mendes da Luz 1971, pp. 195-226). Desta divisão quadripartida interessa-nos, no presente estudo, evidentemente, o segundo período, “Pré-Clássico” (*ibidem*: 202-207), que estas estudiosas fazem começar em 1385, com a subida ao trono da Dinastia de Avis, e que chegaria até 1540, com a publicação da *Gramática da Língua Portuguesa*, de João de Barros (202-203). As balizas cronológicas deste período coincidiriam, *grosso modo*, com as que definem a época de formação do cv., segundo a nossa hipótese. Mais recentemente, a professora Esperança Cardeira, num

Que um tipo especial de português, de características muito específicas, já era falado nas costas africanas nos começos do século XVI, por escravos negros que, às vezes, continuavam a falá-lo em Portugal, quando eram transferidos para a metrópole para servir os seus donos, prova o facto de tal português (chamado, despectivamente, de “língua ou linguajar de preto”, ou “fala [da] Guiné”) ter sido explorado comicadamente, em alguns poemas e peças dramáticas da altura, mais concretamente por alguns dos autores do *Cancioneiro Geral* (1516) compilado por Garcia de Resende, e por Gil Vicente, em certos autos (Pereira 2007, pp. 70-73). O falar, mais ou menos elaborado com fins cómicos, usado por Gil Vicente nos seus autos, foi magistralmente estudado por Paul Teyssier (1959, pp. 227-250). Portanto, os africanos que, sobretudo por causa do comércio escravocrata, foram forçados a aprender português na primeira metade do século XVI, falavam uma variedade muito particular deste idioma, com algumas evoluções fonéticas que são ainda hoje perceptíveis nos crioulos; acresce que neste “português de negro” era visível uma profunda simplificação das estruturas morfo-sintáticas. Apesar disso, não se pode falar ainda de “crioulo”, nem mesmo, “proto-crioulo”, do meu ponto de vista, pois não se verifica, por enquanto, a criação de novas regras morfo-sintáticas propriamente crioulas. O que se opera, portanto, nestes anos – e importa vincarmos bem isto – não é ainda o processo de *criação linguística* do cv. como tal, mas a *apropriação do vocabulário português* (numa época que vai, *grosso modo*, de 1450 a 1550), por parte da comunidade de falantes que, com o tempo (entre 1550 e os alvares do século XVIII), irá criar esse idioma. Importa também relevar o facto, salientado por Jean-Louis Rougé (1999, pp. 54-55), de as palavras de *origem africana* incorporadas aos crioulos da Alta Guiné (isto é, o crioulo da Guiné-Bissau, o crioulo de base portuguesa da Casamansa [em francês, Casamance], no Senegal, e o cv.) terem entrado nestas línguas, em muitas ocasiões, não na forma que tais palavras apresentam hoje em dia nas línguas africanas (mandiga, wolof⁵, temné, etc...) de origem, mas na forma que tais palavras verossimilmente tinham, no estado linguístico que essas mesmas línguas ostentavam entre os séculos XVI e XVIII. O que, de resto, viria em abono da teoria de uma criação do crioulo justamente nessa época.

muito meritório estudo (Cardeira 2005), desenvolveu uma análise muito escrupulosa sobre o estado da língua port. entre 1350 e 1500, aproximadamente, época a que esta professora dá o nome de “Português Médio”, na esteira de Lindley Cintra, que nas aulas de História da Língua Portuguesa na Universidade de Lisboa (Cardeira 2005, p. 27), dava esse mesmo nome, que foi integrado pelo prof. Ivo de Castro (1991), segundo a mesma professora esclarece (Cardeira 2005, p. 27). Observemos que a professora Cardeira estabelece, para o seu período do “Português Médio”, limites sensivelmente mais temporãos do que os observados por Ivo de Castro: entre c. 1350 e c. 1500, no primeiro caso, e entre 1385 (reinado de D. João I) e c. 1550, no segundo. Esta última periodização encaixa mais com a época de formação do crioulo, mas a etapa de mudanças linguísticas entre 1350 e 1500 prepararam, sem dúvida, o português que foi adoptado como base para a criação do cv.; daí que as análises da professora Cardeira sejam fundamentais para uma compreensão cabal do estado do português subjacente a este idioma.

⁵ Língua designada tradicionalmente, em português (já desde o século XVI), como *jalofo*.

Cumpra-nos aqui salientar um assunto de grande transcendência: a partir de um vocabulário, de origem num português muito concreto (dito “pré-clássico”) e submetido, mais tarde, a diversas transformações fonéticas, semânticas e outras, é que se constituirá o pecúlio fundamental da língua – aquilo a que se poderia denominar de *léxico patrimonial caboverdiano*. Sou, portanto, de parecer ser necessária, em referência ao cv. como, de resto, a qualquer outro crioulo, uma distinção fundamental entre *léxico patrimonial*, por um lado, e aquilo a que poderíamos denominar de “cultismos”, por outro: ou seja, vocábulos oriundos do port., tal como os outros, mas de entrada muito mais recente na língua e, por isso mesmo, diversos na sua feição fonética. Tal “novidade” minha consiste, essencialmente, na transposição para o cv. de uma prática de longa tradição nos estudos das línguas românicas, mas que, no caso dos crioulos, praticamente nunca se tinha ensaiado⁶. Relativamente aos estudos romanísticos, será preciso, é claro, destacar que o lugar ocupado nas línguas românicas pelo “latim”, é aqui ocupado pelo “port.”; o que ali é “línguas românicas”, aqui é “crioulo”.

E na verdade, como pode reconhecer-se se uma palavra do cv. pertence ao léxico patrimonial, ou deve considerar-se “cultismo”? Pois da mesma maneira como acontece no caso dos estudos românicos: uma palavra patrimonial do cv. será sempre aquela que cumpra todas as regras da derivação fonética crioula. No nosso caso, até existe um índice bem claro que nos permite desde logo considerar uma palavra como “cultismo”: o facto de essa palavra comportar certos fonemas – nomeadamente consoantes – inexistentes no sistema fonológico original do crioulo. A tarefa não é, porém, nada fácil, pois a diversidade dialetal faz com que certos falares (sobretudo das Ilhas de Barlavento) apresentem uma estrutura fonológica mais próxima àquela que encontramos no português de hoje em dia⁷; um caso idêntico, ou muito semelhante, se verifica na comparação entre os diferentes níveis de crioulo, numa gradação que vai do “crioulo fundo”, ou *basilectal*, ao “crioulo leve”, ou *acrolectal*. Importa, portanto, expor as características mais importantes do sistema

⁶ Um bom estudo sobre a apreensão do vocabulário port. por parte dos crioulos de base portuguesa encontra-se em Dulce Pereira (2007, pp. 47-53). Aí se estuda a entrada das palavras port. nos crioulos, as suas modificações fonéticas e semânticas, mesmo dando-se orientações sobre a diversa acomodação (sobretudo, semântica) do vocabulário, no seio dos diferentes idiomas crioulos; falta, no entanto, nessas páginas, uma reflexão sobre esta divergência fundamental entre vocabulário patrimonial e culto, que aqui pretendo dilucidar. Uma aproximação, ainda maior, ao tema aqui tratado foi feita por Quint (2000, p. 263), que estabelece a diferença entre léxico crioulo e empréstimos do português, ou léxico “re-lusitanizado”, mesmo apoiando-se na fonética, porém sem ser sistemático e fazendo apenas alguns esboços: por exemplo, indicando que palavras como *serveja*, *órden* ou *animal* (“cerveja”, “ordem”, “animal”) revelam, na própria estrutura fonética, o carácter de neologismos ou “lusismos”, que em certas ocasiões ameaçam vir a substituir as formas propriamente patrimoniais para essas palavras: *sarabedja*, *órdi* e *lumária* ou *limária*.

⁷ Uma comparação muito ilustrativa entre as estruturas das variedades crioulas mais representativas do cv. a todos os níveis (fonético, morfológico, sintático) foi estabelecida por Manuel Veiga, no seu livro (em crioulo) *Diskrison struktural di Língua Kabuverdianu* (Veiga, 1982). A comparação entre as estruturas do crioulo de Barlavento (representado pelo falar de São Vicente) e o de Sotavento (representado por Santiago) aparece, nesse livro, entre as pp. 135 e 163; dentro do âmbito de Barlavento, o contraste entre os dois falares mais representativos, S. Vicente e Santo Antão, nas pp. 65-94; por seu turno, a distinção entre os dois falares mais importantes de Sotavento, Santiago e Fogo, é exposta entre as pp. 95-133.

fonológico crioulo⁸, ainda que isto possa parecer um desvio ao tema inicialmente formulado para este artigo (pois é uma questão de fonologia, e não de etimologia, lexicologia ou semântica), pois que esta é justamente a chave para se poder proceder a uma classificação do léxico que me parece fulcral.

No que diz respeito ao sistema vocálico, apenas salientarei duas características, que mostram com evidência um feitio arcaizante, ou de evolução a partir do português pré-clássico, da estrutura fonética do cv., evolução divergente da seguida pelo português moderno:

1) A evolução dos hiatos *e-o* e *e-a*: estes hiatos, ainda conservados nos finais da Idade Média, foram resolvidos em port. pela inserção de uma epêntese: *cheo* > *cheio*, *chea* > *cheia*, *area* > *areia* (Cardeira, 2005, pp. 101-112; Teyssier, 1982, pp. 45). No cv. – abstração feita da variação de género gramatical, inexistente, as mais das vezes, em crioulo – verifica-se, a traços largos, uma situação de compromisso: *e-a* mantém-se em hiato, como vemos em *rea*⁹ ou *area* (*areia*), ou em *mea* (*meia*, peça de vestuário), ao passo que *e-o* interpõe, por via de regra, a vogal epentética, como se observa em *meiu* (adjetivo, masculino e feminino) ou em *feiu*, palavra, esta, que sim oferece a possibilidade de variação de género, e o faz justamente com a forma *fea*, sem epêntese. No caso de *e-o*, contudo, há a salientar que uma opção diferente à resolução por epêntese foi tentada, ainda que não tenha chegado a vingar mais do que em alguns casos isolados, nomeadamente no quantificador *txeu* < port. arcaico *cheo* (= port. mod. *cheio*), palavra que sofreu também uma evolução semântica, conducente à significação de “muito” (advérbio), ou “muito, -a, -os, -as” (adjetivo). Formas como *meia*, *feia*, *reia*/ *areia* e quejandas, explicam-se pelo facto de estas pertencerem a registos acrolectais do crioulo. Do mesmo modo, as palavras acabadas por *-eia*, como *ideia*, deverão ser identificadas como cultismos¹⁰.

2) A evolução convergente das terminações medievais nasais, *-ão*/ *-an*/ *-on*, que em port. conduziu à nivelação em *-ão* (Cardeira, 2005, pp. 113-174; Teyssier, 1982, pp. 45-47). Em cv., apesar de a evolução destas terminações se ter resolvido também por uma convergência, esta pode fazer-se, quer em benefício de *-on*, como acontece em algumas ilhas (como é o caso, sobretudo, de Santiago ou Fogo, onde encontramos *korason*, mas também *kapiton* e *mon*, “mão”), quer em benefício de *-ão* ou de *-an*: a convergência *sempre* se dá, ainda que o seu resultado nem sempre seja o mesmo, escolhendo-se um ou outro, dependendo dos diversos falares locais¹¹. A evolução,

⁸ Uma descrição completa do sistema fonético-fonológico do cv., mais concretamente na variedade santiaguense, na introdução ao dicionário de Jürgen Lang (Lang, 2002, XLVI-XLVII).

⁹ Salvo quando indicado em contrário, todas as vozes citadas pertencem à variedade crioula de Santiago (Sotavento). Por outro lado, os vocábulos santiaguenses citados foram tomados na sua totalidade do *Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago*, feito sob a direção de Jürgen Lang (Lang, 2002).

¹⁰ Em crioulo santiaguense existe também a variante *idéa*, mas é de uso menos frequente do que *ideia*.

¹¹ Não é nada fácil, a este respeito, estabelecer limites entre as terminações, nem sequer de ilha para ilha. Assim, por exemplo, em ilhas como São Vicente podem encontrar-se palavras com a terminação *-on* (como *Djon*, “João”) junto

santiaguense e fogueense, para *-on* é tão vital que, mesmo palavras que se devem considerar cultismos, e até neologismos, como *tiliviḡon* ou *televiḡon* “televisão”, de entrada recente na língua, se adaptaram trocando o *-ão* do português pela terminação local. Por isso mesmo, esta evolução não é um critério que permita distinguir uma palavra como cultismo, ou léxico patrimonial.

Falaremos agora da evolução crioula das consoantes, também a partir do estado mostrado pelo português pré-clássico.

O sistema consonântico do português pré-clássico não diferia grandemente do sistema do port. atual. Notaremos apenas a pronúncia africada do grafema *-cb-* (Teyssier, 1982, pp. 53-54), a pronúncia não chiante do *-s-* em final de palavra ou sílaba (Teyssier, 1982, pp. 54-55) e a pronúncia dental do *-r-* forte (Teyssier, 1982, pp. 65-66). A simplificação do sistema das sibilantes já devia estar em andamento, na época pré-clássica, na maior parte de Portugal; seja como for, e ao contrário da situação que se encontra nos dialetos portugueses atuais (Teyssier, 1982, pp. 49-52), o cv. é homogêneo, no que diz respeito ao sistema das sibilantes, na simplificação do sistema, como acontece nos padrões de Portugal e do Brasil, sempre em benefício das sibilantes dentais, nos três casos; unicamente há a considerar a redução posterior, que estudaremos em seguida, por ensurdecimento do *-s-* sonoro. Os falares caboverdianos, em geral, mantiveram a pronúncia africada de *-cb-* como [ʃ] (em crioulo grafado modernamente como *-tx-*), como se verifica em palavras como *txiga* “chegar”, *txoma* “chamar” ou *txon* “chão”. Não me parece que tal conservação indique uma ascendência portuguesa setentrional dos primeiros povoadores brancos de Cabo Verde, nem creio que seja necessária tal explicação, sobretudo porque é constatável o facto de as primeiras deslocações de reinóis a terras caboverdianas se terem dado ao longo do século XVI, época em que a africada devia ainda ser geral, ou quase geral, por todo o território português. Esta manutenção serve como critério para distinguir as palavras patrimoniais dos empréstimos mais recentes, que entraram na língua cv. por imitação da pronúncia portuguesa e, portanto, com passagem da africada a fricativa [ʃ] (notada *-x-* na ortografia cv.), em palavras como *xukulati*, *xoki* “choque”, ou *xupéta*, para além de variantes acrolectais de palavras que, no crioulo fundo, comportam africada.

Quanto às pronúncias de *-s-* em posição final, bem como de *-r-* forte, a variedade de Barlavento amostra uma evolução paralela àquela que se regista em port. europeu. O crioulo de

a outras acabadas por *-ão* (*algedão*, “algodão”), podendo-se mesmo deparar com palavras que vivem ao mesmo tempo sob as duas formas, como *milhão* = *milbon* “milhão”. Tais oscilações não têm nunca, no entanto, nenhuma explicação de tipo etimológico. No livro, antes referido, de Manuel Veiga (1982), não se faz nenhuma referência às diferenças entre as terminações nasais, entre os diversos dialetos que aí são estudados; veio sim a fazer-se a destriça, porém, noutro livro do mesmo autor, mais recente, orientado à aprendizagem do cv., estudado num contínuo contraste entre as duas variedades maiores (Santiago e S. Vicente), mas sem referência aos crioulos de Fogo e Santo Antão (Veiga, 2002).

Sotavento (particularmente Santiago e Fogo) manteve como dental o *-s-* final e, no que diz respeito ao *-r-* forte, eliminou-o do seu sistema, fazendo-o coincidir, na sua pronúncia, com a de *-r-* débil. Seja como for, nem um nem outro destes pormenores fonéticos permitem estabelecer diferenças, quanto à adscrição, ou não, de tal ou qual palavra, ao léxico patrimonial.

Mais importância revelam, ao nível do consonantismo, certas evoluções, próprias do cv., divergentes daquelas sofridas pelo port., normalmente ocasionadas pelas interferências fonéticas das línguas africanas, especialmente as do grupo Atlântico Ocidental (Quint, 2000, p. 44). É o caso, nomeadamente, da eliminação das fricativas sonoras, devidas, segundo parece, ao influxo daquelas línguas africanas cuja influência mais se deixou sentir na constituição do crioulo, e nas quais não existem fricativas sonoras. Destarte, os fonemas portugueses [v], [z], [ʒ], bem como a líquida palatal [λ] e a vibrante múltipla [r] terão desaparecido do sistema consonântico do proto-crioulo e crioulo mais antigo, sendo substituídos por outros fonemas. Assim, [v] foi substituído por [b] (betacismo), num processo perfeitamente explicável pela inexistência de fricativa labiodental sonora nas línguas africanas, e não por nenhuma influência dos dialetos do N de Portugal; esta evolução é visível em Sotavento, onde “vaca” é *baka*, mas não nas Ilhas de Barlavento, onde temos *vaka* (Veiga, 1982, p. 139), como também acontece em crioulo leve, por todo o Arquipélago. A razão para isto é sempre a mesma: a presença ou ausência de um processo de “reaportuguesamento” fonético. As sibilantes sonoras [z] e [ʒ] desapareceram pelas mesmas razões, ainda que neste caso a mudança só apareça restrita à Ilha de Santiago, pois em Fogo (Veiga, 1982, p. 98) e no grupo de Barlavento (Veiga, 1982, p. 137) esses fonemas sim foram (re)introduzidos. Deste modo, o [z] transformou-se em [s] em Santiago: *kaasa* “casa” (Fogo, Barlavento e crioulo leve: *kaʒa*); [ʒ] pode ter sido substituído por [ʃ] (*axi* “hoje”), por [dʒ] (*djuntu* “junto, juntamente”) ou mesmo por [g] (*genti* [‘genti] “gente”), sempre em Santiago e no crioulo basilectal, pois as outras variantes sim conhecem estes fonemas. Quanto ao *-ll-* português [λ], este costuma ser substituído regularmente por [dʒ] nas ilhas de Sotavento (filho > *fidju*, olhar > *odja*), ao passo que em Barlavento a mudança oscila entre [dʒ] (filho > *fidje*) e [j] (olhar > *oiá*); o caso do [r] forte já foi mencionado anteriormente. Para todos estes casos, uma palavra que contenha o fonema [λ], em qualquer ilha do Arquipélago, [v] em Santiago e Fogo, ou [z] e [ʒ] em Santiago, desde que não exista com variantes “fundas” em que esses fonemas não se registem, deverá ser encarada como “cultismo”, “neologismo” ou “empréstimo recente do português”. Estão no caso, sempre referindo-nos à variante de Santiago, palavras como *vantáji* “vantagem”, *valoriza* “valorizar”, *tilivizion* “televisão”, *okazion* “ocasião”, *jigánti*, etc., palavras, todas elas, que não têm variantes sem os fonemas em causa. Note-se que muitas destas palavras não se consideram “cultismos” ou “neologismos” em português (como também não acontece com *xukulati*, *xupéta*, etc.), mas sim se devem considerar tais (ou, pelo menos, como empréstimos

recentes do port. e, em geral, como palavras alheias ao vocabulário patrimonial) no caso do crioulo. O caso, salientado por Nicolas Quint (2000, p. 263) de *sarabedja* “cerveja”, forma patrimonial, frente a *serveja*, forma “aportuguesada” da mesma palavra, no crioulo de Santiago, é especialmente elucidativo a este respeito.

Acrescentemos, ainda que só seja de passagem, que em crioulo caboverdiano se formaram grupos consonânticos de oclusiva precedida de nasal implósiva em começo de palavra, inexistentes em português, ainda que muito frequentes nas línguas africanas¹², em palavras crioulas como *nportánti* “importante”, *npregadu* “empregado”, etc., bem como exemplos de *s*-líquido (*spia* < espiar, significando “olhar, observar”), mas nada disto parece ter repercussão na distinção entre léxico patrimonial e não patrimonial, uma vez que palavras dos dois âmbitos comportam sequências destes tipos.

No que diz respeito à evolução propriamente *semântica* do vocabulário cv. de origem portuguesa, podemos começar por dizer que a procedência arcaizante do léxico básico pode certificar-se olhando para algumas palavras peculiares. O verbo *kudi*, procedente do port. “acudir”, por exemplo, conservou em crioulo um dos sentidos que tinha em português clássico, “responder”, mesmo a nível coloquial, até ao ponto de ter excluído outras significações. Assim: *Bu ka meste kudi nba purgunta*¹³ “não precisas de responder à minha pergunta”. O caráter arcaizante do crioulo, a sua génese antiga, volta mais uma vez a ficar patente.

Porém, as palavras crioulas que mais surpreendem pela sua semântica são aquelas em que se verifica uma mudança, mais ou menos evidente, no significado. São incontáveis, neste âmbito, as palavras, sobretudo referidas a animais e plantas, que se usam em cv. para designar espécies diferentes daquelas que são crismadas pela palavra original. Assim, as plantas denominadas em cv. *piornu*, *ortiga*, *alikerin*, etcétera, não são as mesmas que em português se chamam “piorno”, “urtiga”, ou “alecrim”, mas variantes tropicais ou sub-tropicais das mesmas, algumas delas endémicas do Arquipélago. O mesmo se verifica no caso de alguns animais, como cv. *fransedja*, do português “francelho”, que denomina um tipo de peneireiro, minhoto ou francelho que não se corresponde, certamente, com aquele que mais abunda em Portugal. A *fransedja* é também um personagem tradicional das dramatizações dos rituais da *tabanka*.

¹² Sequências denominadas, às vezes, como “consoantes pré-nasaladas” (na convicção de se tratarem, verdadeiramente, de consoantes simples, e não de grupos consonânticos, como me parece mais aceitável pensar). Sobre tais grupos, ver Lang (1999, p. 20). Em fonética sintática, grupos deste tipo formam-se, muito frequentemente, quando uma forma verbal, começada por consoante oral, é precedida do pronome pessoal átono, em função de sujeito, da 1.ª p. do singular: *N kanta* “(eu) canto” (pronunciado “nkanta”), *N papia* “(eu) falo” (pron. “mpapia”), etc. (Lang 1999, pp. 21-22).

¹³ Os exemplos em crioulo são da minha responsabilidade.

Outras palavras seguiram, no crioulo, caminhos divergentes da história semântica que essas mesmas sofreram em port.: é o caso de *fronta* (verbo) e *frónta* (substantivo), significando, em caboverdiano, respectivamente, “sofrer uma desgraça, sofrer”, por um lado, e “desgraça”, por outro. Estas palavras procedem do port. “afrontar” e “afrota”, tomados no sentido de “ofender”, e com variação do sentido. Ou pode ser que a mudança de significado esteja condicionada pelo facto de que as desgraças “devem afrontar-se”. A saber.

O que mais chama a nossa atenção, contudo, no que diz respeito à configuração do vocabulário cv., é a enorme criatividade léxica crioula. Através dos mais subtis, complexos ou inesperados métodos, o caboverdiano foi, e vai enriquecendo continuamente o seu vocabulário.

Ocasionalmente, encontramos etimologias a comportar desvios de categoria lexical que, não raro, demonstram uma ousadia imponente. É o caso de *meste*, do port. antigo “mester”, substantivo, correspondente ao port. moderno *mister*, na locução arcaica “ser mester”, hoje “ser mister”. O substantivo original passou ao cv. como *verbo*, no sentido de “precisar, necessitar”, a partir de uma síntese do sentido da locução completa “ser mister”, e tornando-se verbo com empregos pessoais: *N meste, bu meste, e meste, nu meste*, etc.: “eu preciso, tu precisas, etc.” Assim: *N meste pa bu da-m um kanéta* “preciso que me dê uma caneta”. Um passo mais foi dado no crioulo da Guiné, onde *misti*, da mesma origem do cv. *meste*, tem o sentido de “querer”, “desejar”.

A partir da expressão port. “saber bem”, ou “que bem sabe!”, criou-se em cv. o adjetivo *sábi* (Sotavento; em Barlavento, *sabê*), significando “agradável, bom, aprazível, gostoso”, e, como substantivo, “alegria, agrado, felicidade, prazer”, sentido que também oferece o substantivo *sabura*, derivado do crioulo *sábi* através do sufixo crioulo, de origem portuguesa, *-ura*. Um exemplo: *katxupa ki ta kumedu na nos téra é txeu sábi* “a *katxupa* (prato nacional caboverdiano) que se come na nossa terra é muito saborosa”. A partir da negação crioula *ka*¹⁴ (= “não”), seguida de *sábi*, obteve-se o adjetivo *kasábi* “desagradável, feio, de mau sabor”.

Há casos de composição léxica que nos podem parecer também ousados. Alguns são bem conhecidos, mesmo entre aqueles que desconhecem a língua cv. A partir do verbo *kre* < port. “querer”, usado frequentemente em crioulo com o sentido de “amar”, e modificado pelo advérbio *txeu* “muito”, obtemos a expressão *kre txeu* “querer muito”, “amar com paixão”. Ora esta expressão pode aglutinar-se, formando a palavra *keretxeu* “pessoa amada”, frequentemente precedida do possessivo *nba* (= “meu, minha, meus, minhas”), dando origem à expressão *nba keretxeu*, “meu amor”, que todos aqueles que gostam de mornas tão bem conhecem. Ainda mais peculiar pode parecer-nos o substantivo *azáguá* “estação das chuvas, estação húmida das regiões tropicais”, pois que formado a partir do sintagma português “as águas”. O que mais surpreende é o facto de se ter

¹⁴ De origem ainda não inteiramente dilucidada.

mantido, neste termo, o artigo definido, inexistente em crioulo, colado ao substantivo, como que em qualidade de fósil léxico. Repare-se também na inexistência de morfema de plural no final da palavra (*azágua* e não **azáguas*”), apesar de o artigo subjacente ter sido incluído na sua forma plural; deste modo, criou-se um substantivo singular, passível de se empregar também em plural (*azágua di kel anu*, “a estação das chuvas daquele ano”, frente a *azáguas di kes anu*, “as estações das chuvas daqueles anos”); tanto mais que o substantivo “água”, em cv. (nomeadamente na variedade de Santiago), existe sobretudo sob a variante *agu*, sem *-a* final, a contrastar com *azágua*, que esta sim a contém.

No fundo, as peculiaridades da evolução vocabular crioula, no que diz respeito à semântica, mostram um certo paralelismo com a evolução fonética que se percebe nos significantes: é fácil de ver uma oscilação entre a conservação de sentidos arcaicos, típicos de um português antigo, ao lado de mudanças semânticas próprias do crioulo, divergentes daquelas que se verificam em português.

Incidi apenas, neste trabalho, em alguns dos meios mais recorrentes em crioulo para a criação de vocabulário. Poderia ter acrescentado muitos exemplos, bem como estratégias de ampliação de vocabulário bem surpreendentes. Ou falar da influência do vocabulário africano, ou doutras línguas europeias, diferentes do português. Mas tudo isto deverá ficar para uma nova ocasião...

Referências bibliográficas

- Cardeira, E. (2005). *Entre o Português Antigo e o Português Clássico*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Castro, I. (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lang, J. (1999). O pronome pessoal átono da primeira pessoa de singular e a nasalidade no crioulo de Santiago (Cabo Verde). In K. Zimmermann (ed.). *Lenguas criollas de base lexical española y portuguesa* (pp. 18-23). Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana.
- Lang, J. (dir.) (2002). *Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde) / Wörterbuch des Kreols der Insel Santiago (Kapverde)*. Sob a direcção/ unter der Leitung von Jürgen Lang. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pereira, D. (2007). *Crioulos de Base Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Quint, N. (2000). *Le Cap-Verdien: Origines et devenir d'une langue métisse. Étude des relations de la langue cap-verdienne avec les langues africaines, créoles et portugaise*. Paris: L'Harmattan.
- Rougé, J.-L. (1999). Apontamentos sobre o léxico de origem africana dos crioulos da Guiné e de Cabo Verde (Santiago). In K. Zimmermann (ed.), *Lenguas criollas de base lexical española y portuguesa* (pp. 49-65). Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana.
- Teyssier, P. (1959). *La langue de Gil Vicente*. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Teyssier, P. (1982). *História da Língua Portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Vázquez Cuesta, P. & Mendes da Luz, M. A. (1971, 3ª). *Gramática Portuguesa*. Madrid: Editorial Gredos.
- Veiga, M. (1982). *Diskrison Strutural di Língua Kabuverdianu*. Lisboa: Plátano Editora/ Instituto Kabuverdianu di Livru.
- Veiga, M. (2002). *O Caboverdiano em 45 lições. Estudo sociolinguístico e gramatical*. Praia: INIC.

Desvios gramaticais dos alunos moçambicanos em Língua Portuguesa: norma(s) de língua em uso e estratégias de ensino

ANGELINA PAULINO COMÉ

Universidade Pedagógica, Moçambique

Introdução

O desenvolvimento da proficiência linguística e comunicativa em Português permite aos alunos sucesso na aprendizagem desta disciplina curricular e melhor acesso e compreensão das matérias leccionadas nas outras áreas de conhecimento, uma vez que esta é a língua instituída para veicular o ensino em Moçambique.

A proficiência linguística ocorre a vários níveis, dentre os quais podemos indicar os níveis lexical, gramatical, morfológico, sintáctico, semântico, fonológico, ortográfico e ortoépico. O presente artigo resulta de um estudo em curso cujo foco são os desvios gramaticais de Língua Portuguesa (LP) que ocorrem nas produções escritas dos alunos moçambicanos do 2.º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG). O foco estende-se igualmente à(s) norma(s) de língua em uso e às estratégias de ensino priorizadas pelos professores de LP.

Neste contexto, o desenvolvimento deste projecto de investigação incide na “Diversidade, Políticas e Planificação Linguística e Educacional”, enquadrado no âmbito da minha formação ao nível do doutoramento em Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas.

Ao desenvolvermos a pesquisa, pretendemos, de forma específica, a) inventariar e classificar os desvios gramaticais dos alunos indicados em LP, destacando os desvios mais recorrentes e relevantes nas suas produções escritas e, a partir da aplicação de um questionário aos professores, b) verificar a(s) norma(s) de língua que têm espaço (normas em uso) na aula de LP e as estratégias de ensino privilegiadas. No fim, com base no quadro teórico e nas constatações registadas, c) discutir e avaliar essas ocorrências em função dos aspectos implicados para d) sugerir acções de intervenção pedagógica de acordo com os traços linguísticos e outros aspectos que caracterizam estes alunos.

O argumento é que, sendo a LP língua oficial de ensino e de uso institucional em Moçambique, todos os alunos devem estar habilitados a usar a língua em que aprendem com maior nível de proficiência, o que lhes poderá permitir alcançar melhores resultados na escola. Para tal, é necessário que os professores sejam capazes de desenhar melhores estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem que conduzam os seus alunos a desenvolver níveis de competência linguística e comunicativa que os ajudem a rentabilizar a aquisição de todo o tipo de conhecimentos transmitidos na escola.

Portanto, neste artigo apresentamos uma breve contextualização sociolinguística do estudo e alguma reflexão sobre o ensino da LP em Moçambique, explanando sobre as línguas faladas, o estatuto da LP, seu conhecimento e uso pelas várias camadas sociais e a forma como se integra no ensino. E, em função disso, definimos também o problema da investigação, a sua pertinência e apontamos as respectivas questões e os objectivos que irão nortear a nossa reflexão.

Trazemos também uma breve discussão sobre as concepções teóricas e os métodos de ensino de línguas, na qual tecemos considerações sobre os métodos de ensino de Língua Segunda (L2), que marca o contexto desta pesquisa. Abordamos também a relação entre língua, variação e norma e sua relevância quanto à questão do erro, para assim elucidarmos algumas proposições em torno dos usos da língua e do seu ensino, particularmente em contextos plurilingues, como é o caso de Moçambique.

Relativamente ao enquadramento metodológico, delineamos a ordem da pesquisa, indicando e explicando a pertinência de todos os procedimentos necessários e relevantes para o alcance dos objectivos preconizados no estudo. Portanto, a pesquisa sugere um estudo qualitativo, cruzado com uma abordagem quantitativa.

No fim, esperamos que os professores reflectam sobre as estratégias de ensino da gramática da LP no nosso país, contribuam para a desmitificação do preconceito em relação à definição das normas a privilegiar no ensino da LP num contexto de L2, como é o caso de Moçambique e se observe o valor do contexto na variação da norma de uso nas diferentes situações de comunicação.

1. O contexto sociolinguístico e reflexões sobre o ensino do Português em Moçambique

Neste ponto fazemos uma breve explanação sobre o contexto sociolinguístico de Moçambique em termos de línguas faladas, estatuto do Português, seu domínio e uso pelas várias camadas sociais e a forma como se integra no ensino. E, em função disso, definimos também o problema da investigação, a sua pertinência e apontamos as respectivas questões e os objectivos.

Moçambique é um país cuja população tem maioritariamente uma Língua Materna (LM) de origem Bantu, dominando por isso o plurilinguismo que resulta, segundo Katupha (1985, p.

319), “de povos cuja primeira vaga, (de) que a história nos reporta e a realidade linguística nos confirma, foi constituída pelas migrações Bantu”.

As Línguas Bantu (LB) de Moçambique distribuem-se em quatro zonas e oito grupos, a saber: (I) Zona G: Ki-Swahili; (II) Zona P: subdividida em P 20 (Chi-Yao e Chi-Maconde) e P30: (E-Mákuwa - + E-Lomwe e E-Chuwabo); (III) Zona N: subdividida em N30 (Chi-Nhanja), N40 (Chi-Sena); (IV) Zona S: subdividida em S10 (Chi-Shona), S50 (Chi-Tsonga - + Changana, Ronga e Tswa), S60 (Chi-Chopi). Estas línguas desempenham a função de línguas veiculares e são utilizadas na comunicação regional e inter-étnica. (Katupha, 1985, p. 319)

De acordo com Ngunga (2004), o número de línguas varia de grupo para grupo, uma vez que nem todas as línguas moçambicanas foram inventariadas por Guthrie, sendo referidas em outros documentos, tais como o Recenseamento Geral da População Moçambicana (1980 e 1997); Firmino (2000); Katupha (1988); Liphola (1988); Lopes (1997) e Ngunga (1987 e 1992).

Para além das Línguas Bantu (LB), em Moçambique são também faladas algumas línguas de origem asiática, como o Hindu, Gugirati, Urdu, e Concanim, e o Português (língua do ex-colonizador) que foi adoptada, por razões além do social, situadas na ordem de natureza política, económica e histórica como língua de unidade nacional, língua oficial e de relações internacionais.

Portanto, quanto ao lugar da LP em Moçambique, de acordo com Firmino (2002), com a consolidação do domínio colonial, tornou-se a língua oficial através da qual as políticas coloniais eram implementadas, tendo sido imposta como símbolo de identidade cultural portuguesa e se tornando um dos mais importantes instrumentos da política assimilacionista promovida pelas autoridades portuguesas.

Quando Moçambique se tornou independente, a associação da LP a um poder socialmente distintivo não desapareceu, pelo contrário, revelou-se que era a única língua em Moçambique que poderia agregar um conjunto de falantes – a elite escolarizada – localizados em todas as regiões do país, tais como funcionários públicos de nível médio e baixo, situados, preferencialmente, nas zonas urbanas e adjacentes. Após 40 anos de independência, a LP tem mantido o estatuto de língua oficial e, portanto, de ensino, para além de assumir também o papel de língua de unidade nacional. Nos centros urbanos, continua a ser a língua mais prestigiada e mais desejada, devido às compensações sociais e económicas a ela associadas.

O Recenseamento Geral da População (2007), último com dados sistematizados e publicados, de Moçambique indica que, na cidade de Maputo, a língua materna mais frequente entre a população desta cidade é a LP, falada por 42,9% da população, embora durante muitos anos tenha sido usada por uma parte reduzida da população e assumida como língua não materna para a maior parte da mesma. A seguir a LP, o Chi-Changana é a língua mais falada com 31,5% e o Chi-Rhonga com 9,7%, percentagem igualmente significativa dessas línguas vivas. É importante salientar que a soma percentual dos falantes do Chi-Changana e do Chi-Rhonga (as duas línguas

são mutuamente inteligíveis) é de 41,2%, portanto, uma percentagem equilibrada relativamente a dos falantes da LP. O estudo em causa faz referência a Cidade de Maputo, daí o argumento que justifica a apresentação destes dados.

Este censo indica ainda que mais de metade da população jovem (58,4%), com idades entre 5 e 19 anos tem a LP como sua LM. Relativamente aos indicadores da faixa etária aqui em apreço, queremos anotar que aponta justamente à população potencialmente inserida no contexto escolar, onde sabemos que o ensino é veiculado oficial e quase exclusivamente em LP. Esta proporção inverte-se consideravelmente à medida que a idade aumenta, chegando a atingir 17,1% entre as pessoas de 50 e mais anos de idade. Salientamos também que, à medida que nos situamos na zona periférica do centro urbano, também o índice de falantes da LP vai igualmente baixando, dando maior espaço ao Chi-Changana e ao Chi-Rhonga.

Os dados acima referidos permitem-nos olhar para o ponto inquietante da nossa reflexão. Como dissemos, na escola Moçambicana, há uma língua privilegiada, a LP, uma vez considerada língua oficial de ensino, mais indicada a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico para os níveis subsequentes. Entretanto, no mesmo espaço escolar existem outras línguas também faladas activamente pelos alunos, mas que, embora vivas, ocupam um lugar “marginal”. Contudo, a política educativa em Moçambique define que os alunos aprendam em LP, considerando esta língua a que permite a todos o acesso ao conhecimento e, portanto, à ciência.

Como vimos, a maior parte da população da zona periférica da Cidade de Maputo, embora possa usar a LP como língua principal de comunicação, revela dominar mais uma das línguas autóctones, na maior parte dos casos o Chi-Rhonga ou o Chi-Changana, as mais dominantes na zona sul do país.

De acordo com Firmino (2002, p. 143), entre as pessoas que usam a LP na zona suburbana, desenvolveram-se modelos específicos de práticas linguísticas. A maioria é bilingue, com melhor competência numa língua autóctone. Normalmente, essas pessoas são capazes de usar a LP apenas o suficiente para desempenhar tarefas linguísticas simples. Estas pessoas que desenvolveram este tipo de bilinguismo são, por vezes, pessoas com baixo nível de escolarização envolvidas em actividades de rendimento informais e empregos de baixo estatuto, contactando com a LP nas suas interacções com os seus patrões [ou clientes]. Firmino (2002) acrescenta ainda que um outro tipo de pessoas bilingues corresponde aos sujeitos que, possuindo uma boa competência quer numa língua autóctone, quer em LP, são igualmente capazes de as utilizar de forma apropriada, de acordo com o contexto em que se encontram.

1.1. Relevância e questões do estudo

Perante o contexto anteriormente desenvolvido, julgamos que a construção do saber relevante e o interesse pelo estudo dos desvios gramaticais dos alunos Moçambicanos em LP, das normas de língua em uso e das estratégias de ensino adoptadas pelos professores desempenha um papel significativo na determinação das boas práticas didáctico-pedagógicas que desenvolvam um processo de aprendizagem consciente, visando uma melhor qualidade de ensino.

A partir da análise dos possíveis desvios linguísticos nas produções escritas dos alunos, das atitudes metodológicas tomadas pelos professores para estimular o desempenho linguístico dos alunos em LP, podemos avaliar o processo de ensino da LP e, particularmente, o desenvolvimento da proficiência gramatical dos alunos nesta língua.

Em relação à observação das estratégias de ensino, uma vez responsáveis pela organização da aprendizagem dos alunos, julgamos que os professores estão numa posição-chave para influenciar o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa dos alunos, por isso, vimos ser também necessário observar a questão também neste prisma.

A problematização do estudo parte, como anteriormente referimos, do pressuposto de que em Moçambique o ensino é veiculado em LP, língua oficial e Língua Segunda (L2) para a grande maioria dos alunos, particularmente nas zonas suburbanas onde quase todos eles são bilingues, praticando um bilinguismo funcional¹. Em casa, muitos destes alunos, falam uma LM de origem Bantu, e apenas na escola e/ou sala de aula é que se expressam em LP, em muitos casos apenas na interacção com o professor.

Por algumas dessas razões, e segundo Hyltenstam, & Stroud (1997, p. 86), julgamos que “os falantes de L2 experimentam maiores dificuldades na escola do que os falantes nativos da língua de instrução/oficial”. Tomados no seu conjunto, os estudos apresentam maiores evidências para a seguinte afirmação:

Os alunos de L2 são menos proficientes em Português, isto é, são menos eloquentes, precisam de maior apoio na comunicação (estimulação pedagógica pontual) para realizar uma tarefa verbal, têm maiores dificuldades em organizar as suas produções, e evidenciam muito mais formas não-nativas, isto é, erros, no seu discurso. (Hyltenstam, & Stroud, 1997, p. 86)

Nesta ordem de ideias, é comum ouvirmos os professores de LP afirmarem que os seus alunos “não sabem falar Português” ou que “falam mal Português”. Para nós, estas afirmações são controversas, uma vez que tal acontece até nos últimos níveis de formação pré-universitária, em que se espera que o aluno tenha já desenvolvido uma proficiência linguística suficiente que lhe permita expressar suas intenções comunicativas adequadamente, sem constrangimentos de monta.

¹ Por bilinguismo funcional entendemos o domínio de duas línguas e capacidade de as usar, em função dos contextos (Fonte: www.es.ej.deus.edu.pt – consultado a 28-11-05).

Entretanto, a controvérsia é claramente justificada pela colocação descrita anteriormente em relação à situação linguística deste público.

Considerando o que foi exposto e o facto de não ser possível avaliarmos todos os aspectos inerentes ao problema que se levanta na sua total dimensão, relativamente ao fraco desempenho linguístico em LP por estes alunos, o nosso estudo ambiciona, portanto, reflectir sobre duas questões que julgamos ser de significativo relevo no desempenho linguístico, tanto dos alunos, como dos próprios professores de LP:

1. Que desvios gramaticais marcantes em LP ocorrem nas produções escritas dos alunos do 2.º Ciclo do ESG?
2. Que norma(s) de língua e estratégias de ensino da gramática os professores de LP usam/privilegiam nas suas aulas, de modo a melhorar o desempenho linguístico dos seus alunos?

A resposta para estas questões irá orientar-se e resumir-se em função dos objectivos traçados que estabelecem os limites e linhas desta investigação. Assim indicamos como objectivos gerais:

- i. Analisar os desvios gramaticais de LP marcantes que ocorrem nos textos escritos/produzidos por alunos do 2.º Ciclo do ESG;
- ii. Avaliar as normas de língua em uso e as estratégias privilegiadas pelos professores de LP para gestão dos desvios gramaticais na aula.

O seguimento destes objectivos gerais vai obedecer às seguintes acções específicas:

- Inventariar e classificar os desvios gramaticais recorrentes e relevantes nas produções escritas em LP dos alunos do 2.º Ciclo do ESG;
- Analisar essas ocorrências em função da(s) norma(s) de língua em uso privilegiada(s) nas aulas de LP neste nível de ensino pré-universitário;
- Descrever e analisar as estratégias de ensino privilegiadas pelos professores para gestão dos desvios assinalados;
- Sugerir acções de intervenção pedagógica de acordo com os traços linguísticos e outros traços que caracterizam estes alunos.

1.2. Estatuto, norma e variação linguística do Português em Moçambique

No contexto Moçambicano a LP é assumida pelos falantes ora como LM, ora como L2, ou até língua estrangeira (LE) nos diferentes lugares onde é falada. De acordo com Gonçalves (2000, p. 9), “a história da colonização de Moçambique, caracterizada por uma fraca implantação rural e por um desenvolvimento urbano relativamente tardio, faz com que a LP, até aos nossos dias, tenha esses estatutos”.

No meio rural, onde prevalece o uso das línguas locais, da família Bantu, e onde o principal *input* em LP para os aprendentes é fornecido em contexto formal, ou seja, na escola, esta tem de ser tomada como LE. Estamos aqui perante uma situação em que a língua não é usada na comunidade, sendo apenas estudada na sala de aula. Esta situação difere do meio urbano e suburbano, onde pode ser considerada LM ou L2, uma vez que cumpre funções fundamentais na comunicação pública, e onde, por conseguinte, faz já parte do ambiente linguístico dos alunos que entram para a escola, ainda que por vezes com maior intensidade ou não.

No contexto de ensino do Português L2, tal como predominantemente é o caso moçambicano, será importante avaliar o processo de ensino e aprendizagem da gramática e procurar ver a importância do enfoque nesse aspecto, no que concerne ao desenvolvimento da proficiência linguística dos alunos e das metodologias de ensino utilizadas neste contexto.

Portanto, a questão da variação linguística na situação aqui discutida ganha também espaço, apontando para uma direcção de variação que dá origem a muitos nós de discussão. Actualmente, o Português de Moçambique é regulado por uma norma europeia “adaptada” à realidade deste país. Estudos realizados por Dias (2004) sobre o insucesso escolar no ensino e aprendizagem do Português concluíram que os alunos (monolíngues e bilingues) fracassavam na aprendizagem da LP por usarem uma variedade diferente da escolar. A isto, Dias (2004) designou “conflito político-linguístico” e argumenta que:

o grande conflito político-linguístico que se coloca na escola moçambicana, em relação ao ensino da LP é que, por um lado, é necessário manter uma língua de instrução (Português) e uma norma padrão (variante europeia) comum dessa língua e, por outro lado, é grande o impacto e a influência das normas não-padronizadas da variedade moçambicana na fala dos alunos. A escola não aceita e desvaloriza os usos linguísticos não padronizados que os alunos fazem da LP. (Dias, 2004, p. 3)

Perante a diversidade social e linguística, a escola procede a um nivelamento por cima, isto é, coloca sobre os diferentes usuários da língua regras claras, que deverão ser cumpridas, impondo a norma a ser usada e anulando a diversidade social e linguística dos alunos, o que certamente, estigmatiza as outras variedades distantes da norma estabelecida, entretanto existentes no discurso dos alunos, o que resulta na selecção e exclusão de parte significativa destes aprendentes no processo de aprendizagem da LP.

O preconceito que existe em relação à variedade moçambicana não padronizada concorre para a desestruturação da aprendizagem da LP, contribuindo, assim, para que professores e alunos, com medo de cometerem erros, se sintam sem estímulos ou se julguem fracassados.

Para completarmos o debate e a nossa percepção acerca da variação linguística consubstanciada na discussão dos diferentes autores para melhor observarmos a situação linguística de Moçambique em relação a LP e o seu ensino, desenvolvemos a nossa reflexão trazendo também

a questão da norma linguística. Neste âmbito julgamos ser relevante um olhar sobre o ajuizamento do que os professores de LP se servem para ensinar esta língua nas escolas moçambicanas. Para tal, julgamos ser importante visitarmos os documentos normativos que ditam as políticas de ensino em Moçambique, e que, por isso, servem de instrumentos orientadores da actividade docente. A nosso ver estes documentos mostrar-nos-ão qual é o lugar da LP na escola moçambicana, e consequentemente a sua projecção em todos os âmbitos de uso no país.

A expressão da norma em relação à LP escolhida para uso nas instituições formais do Estado em Moçambique reporta-se a uma norma-padrão exógena, a norma europeia, marcada por uma variedade fora do alcance dos falantes moçambicanos. A nossa revisitação dos documentos normativos em vigor no ensino em Moçambique, do nível Pré-Escolar, ao Básico e até ao Secundário e Pré-Universitário, indica que estes são elaborados no actual Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) a partir de dois sectores, designadamente o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) e a Direcção Nacional do Ensino Geral.

Os dois sectores acima indicados responsabilizam-se por produzir todos os documentos normativos e fazer a avaliação dos meios didácticos utilizados no cumprimento dos programas, como os planos curriculares (que contêm os objectivos, a política, a estrutura curricular, o plano de estudos e as estratégias de implementação; os programas ou plano de estudos específicos de cada uma das disciplinas que contemplam a grelha das matérias a leccionar; o regulamento de avaliação; entre outros meios indispensáveis, como é o caso de dispositivos informacionais sobre as grandes metas do país alinhados com a agenda 2025²).

De acordo com o programa curricular do 2.º Ciclo do ESG em curso em Moçambique, a comunicação constitui uma das competências consideradas chave num mundo globalizado. No currículo do ESG, são usadas a língua oficial (Português), línguas moçambicanas, línguas estrangeiras (Inglês e Francês).

As habilidades comunicativas desenvolvem-se através de um envolvimento conjugado de todas as disciplinas e não se reserva apenas às disciplinas específicas de línguas. Todos os professores devem assegurar que os alunos se expressem com clareza e que saibam adequar o seu discurso às diferentes situações de comunicação. A correcção linguística deve ser uma exigência constante nas produções dos alunos em todas as disciplinas.

O desafio da escola é criar espaços para a prática das línguas tais como a promoção da leitura (concursos literários, sessões de poesia), debates sobre temas de interesse dos alunos, sessões

² A Agenda 2025 indica a Visão e Estratégias da Nação, traçando as principais linhas de força consensuais, sobre o que os moçambicanos pretendem ser nos próximos anos. Um documento de reflexão e de indicação dos caminhos mais adequados que Moçambique deve seguir, para reduzir a pobreza, o analfabetismo, a doença, as desigualdades sociais e regionais para construir o bem-estar material e espiritual de todos os seus cidadãos (Fonte: Agenda 2025, p. 5).

para a apresentação e discussão de temas ou trabalhos de pesquisa, exposições, actividades culturais em datas festivas e comemorativas, entre outros momentos de prática da língua numa situação concreta.

Os alunos devem ser encorajados a ler obras diversas e a fazer comentários sobre elas e seus autores, a escrever sobre temas variados, a dar opiniões sobre factos ouvidos ou lidos nos órgãos de comunicação social, a expressar ideias contrárias ou criticar de forma apropriada, a buscar informações e a sistematizá-las. Particular destaque deve ser dado à literatura representativa de cada uma das línguas e, no caso da língua oficial [a LP] e das línguas Moçambicanas [as LB], o estudo de obras de autores Moçambicanos”. (INDE/MINED, 2010, p. 6)

Como a nossa pesquisa é direccionada apenas ao 2.º Ciclo do ESG, dedicamo-nos somente à apreciação das directrizes do plano curricular neste nível de ensino no que diz respeito à disciplina de LP.

De acordo com Mapasse (2015, p. 91), o destaque dado à literatura representativa de cada uma das línguas ensinadas na escola prova, portanto, “o reconhecimento de que a sala de aula é uma zona de contacto, um espaço social em que várias culturas se encontram, chocam e se misturam umas com as outras e, muitas vezes, se traduzem em diferenças no falar a língua oficial – o Português”, para além das características já apreciadas que marcam o aluno e o professor de LP no contexto moçambicano.

De acordo com o Programa de Português do 2.º Ciclo do ESG, sendo a LP língua oficial e de ensino, espera-se que os alunos deste ciclo tenham um domínio oral e escrito que lhes permita comunicar-se em diferentes situações da vida, responder às exigências do ensino superior e desenvolver as habilidades de reflexão sobre a mesma língua. Assim, a aprendizagem da LP deve observar uma exigência maior, por forma a desenvolver as seguintes competências:

Comunicar com os outros; usar o Português em várias situações de comunicação nos domínios familiar, académico, comunitário e laboral; usar a Língua Portuguesa como meio de comunicação com o mundo com recurso às TIC's; utilizar a Língua Portuguesa como meio de intercâmbio de obras literárias de autores moçambicanos, dos Países Africanos de Expressão Portuguesa (PALOP's) e Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP); utilizar a língua como um pilar para o desenvolvimento do espírito patriótico e exaltação da moçambicanidade. (INDE/MINED, 2010, p. 6)

A situação da LP nas escolas moçambicanas e as directrizes do PCESG em relação ao papel desta língua na escola, revela-nos o quão importante é a discussão do conceito da norma, seus tipos e a função que tem na aprendizagem de uma língua segunda. Cientes dos diferentes tipos de norma, trazemos aqui o conceito de norma endógena que, segundo Cuq (2003, Pp. 177- 178) é definida como o reconhecimento, pelos locutores detentores legítimos, de uma norma local, considerada como uma marca de identidade em oposição a uma norma importada. A norma endógena, inicialmente vista em termos de imperfeições ou de desvios justificados pela exigência da

comunicação, encontra-se reivindicada como sendo a manifestação de uma personalidade social particular.

Em oposição à norma endógena, temos a norma exógena. A emergência desta norma representa um problema sério colocado nos sistemas educativos africanos. De acordo com Gonçalves, & Shoe (1998),

em situação de contacto de línguas, as línguas exógenas - como é o caso do Português em Moçambique - sofrem modificações não tanto a nível do seu vocabulário, mas ao nível da «gramática» em sentido mais restrito, isto é, são sobretudo os traços fonético-fonológicos, morfológicos e sintácticos do seu sistema gramatical que são alterados.

A norma exógena resulta de um tipo de influências na língua que deriva de factores a ela externos, muito ligados ao fenómeno de contacto de línguas. Podemos assim, assinalar factores de ordem sócio-cultural que provocam mudanças internas nas ocorrências linguísticas a vários níveis. É a partir desta situação de variação que surgem problemas de ensino da LP e também de desenvolvimento da proficiência linguística dos alunos, no contexto moçambicano.

Para explicitar esta situação, recorremos a Gonçalves (2001, p. 979) que afirma que “o Português de Moçambique (PM) distingue-se do Português Europeu (PE) padrão não tanto pelas inovações lexicais, que têm ainda carácter disperso, mas sobretudo por alterações gramaticais de natureza diversa, que apresentam um carácter mais estável e sistemático.” A mesma autora indica que estas alterações gramaticais ocorrem sobretudo ao nível dos traços fonético-fonológicos, morfológicos e sintácticos em que se detectam as principais mudanças relativamente ao PE, norma designada para o ensino.

Pelos factos arrolados, e de acordo com Stroud (1997, p. 9), “um problema particular que surge no contexto moçambicano é que a variedade-alvo, escolhida como norma pedagógica, não é congruente com a norma que é usada pela maioria dos falantes”.

Isto significa que a norma que se espera que os falantes tenham adquirido, ou seja, neste caso o PE, raramente é a variedade que eles têm como *input* diário. Igualmente, muitos aspectos da sua linguagem considerados como erros, no sentido restrito, podem ser variedades usadas geralmente no discurso quotidiano. Por isso, que preferimos falar em desvios e não necessariamente em erro, numa perspectiva que indica a necessidade de uma abordagem intuída para a perspectiva comunicativa de uso da LP no contexto de Moçambique onde tanto as situações de comunicação e todo o tipo de *input* se distancia da norma oficialmente instituída e estabelecida para o ensino.

Stroud (1997, p. 26) sublinha, por isso, que há “...um dilema para a educação em Moçambique, nomeadamente a necessidade prática de ensinar em e através de uma norma

linguística que dificilmente se encontra no uso geral, tanto fora como dentro dos estabelecimentos educacionais”.

Uma norma da variedade padrão é fundamentalmente baseada na forma como os grupos dominantes ou elites usam a língua por razões de prestígio social, económico, cultural ou político. As normas linguísticas não se baseiam apenas em aspectos sociais, mas têm também uma componente regional ou dialectal, como já vimos.

A língua padrão tem importantes funções sociais e políticas. Uma delas é a construção e regulação das diferenças sociais. De acordo com Stroud, & Gonçalves (1997a), as diferenças sociais são embutidas na língua pela selecção de uma forma particular de língua em detrimento de outras e a disponibilidade diferenciada desta forma para vários segmentos da população. A regulação, através da língua, sobre quais as diferenças sociais privilegiadas em relação a outras, é realizada pelo estabelecimento das formas de língua que são legítimas, aceitáveis e, de algum modo, disponíveis para uso.

Para o professor, a prioridade é o ensino de um instrumento de comunicação eficaz: de uma norma estética passar-se-ia a uma norma funcional. Além disso, aceitar-se-iam tantas normas quantos os usos, passando da escolha de uma única norma a uma pluralidade de normas e usos, consoante o público, perfilhando o conceito de Galisson, & Coste (1983), na perspectiva pedagógica do termo. Todavia, constata-se que, na realidade, as normas linguísticas são produto de convenções e de acordos que são, por conseguinte, num certo sentido, arbitrários.

Em situações linguísticas do tipo moçambicano, a questão da norma linguística é muito complexa. Por várias razões históricas, a língua oficial, o Português, é falada como língua nativa por uma minoria da população numa situação linguística altamente multilingue. Na sua forma padrão, a língua está restringida a uma pequena elite de falantes urbanos muitas vezes monolingues.

Os aprendentes, por exemplo, das escolas situadas em zonas suburbanas têm poucas oportunidades de contactar com manifestações da norma do ensino. Para além do mais, o *feedback* correctivo sobre a sua produção é ou mínimo ou confuso, uma vez que pode ser corrigido por erros que não são erros em relação ao uso geral, mas apenas em relação à norma prescritiva. Neste sentido, torna-se relevante conhecer as várias funções das múltiplas normas (prescritivas, descritivas, objectivas e subjectivas) e usá-las convenientemente em situações de comunicação concretas e específicas.

Uma das tarefas do ensino de língua seria mostrar cada variante linguística e os respectivos valores sociais que lhe são atribuídos, enfatizando a carga de discriminação que recai sobre determinados usos da língua, de modo a consciencializar o falante de que a sua produção linguística, seja ela oral ou escrita, estará predisposta a uma avaliação social, positiva ou negativa.

No entanto, na aula de LP, é normal que os professores ensinem, por tendência, a variedade da língua que procede das gramáticas tradicionais, que é a variedade do PE, tomada como a única variedade mais aceite em contextos formais, em particular ao nível da escrita.

Segundo Horta (2011), é fundamental que os professores de LP proponham em sala de aula reflexões que possam auxiliar as práticas pedagógicas linguísticas que respeitem a diversidade a que o falante/aprendente da língua está exposto, tendo como base as variadas situações comunicativas que esse falante vive. O que se pretende, em última instância, no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, não é levar os alunos a falarem certo, mas sim permitir-lhes a escolha da forma de uso da língua que observa as características e condições do contexto de produção.

É necessário, por tudo isso, que os alunos saibam adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas. A questão não é apenas intrínseca à avaliação dos erros dos alunos, mas principalmente radica da necessidade de adequação às circunstâncias de uso ou de utilização adequada da linguagem.

Em vez de combater a variedade trazida pelos alunos para a sala de aula, segundo Horta (2011):

Mais frutífero é despertar nossa sensibilidade para os antecedentes sociolinguísticos e culturais dos alunos e as experiências que vivenciam a partir de usos reais da língua, no intuito de nos dedicarmos a duas importantes tarefas: explicar as ocorrências apresentadas pela variação na língua e demonstrar a situação adequada ao uso de cada uma das variantes da norma.

Quando o ensino da gramática incide na descrição de regras intrínsecas à produção de frases em que o aluno seja orientado a reconhecer apenas tais regras, designações e funções dos constituintes dessas frases, estamos de facto perante um processo de ensino de língua que pouco pode contribuir para desenvolver o domínio natural da língua pelo aprendente. A produção de enunciados integra-se no acto de convívio social e natural em que os indivíduos se socializam através da linguagem expressa em actos linguísticos orais ou escritos.

De acordo com Travaglia (2009), há uma ausência muito grande de actividades que envolvem a produção e compreensão de textos, o que poderia ser de grande valia para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa. No processo de ensino da gramática, dá-se maior relevo à actividade de identificação e classificação de categorias gramaticais, do que às relações e funções que estas estabelecem entre si na frase.

Travaglia (2009) denominou ensino descritivo da língua o tipo de aulas suportadas pela resolução repetitiva de exercícios de metalinguagem. Bastos (s/d, *apud* Antunes, 2003), em conformidade com a ideia de Travaglia, diz que a questão maior não é ensinar ou deixar de ensinar a gramática, mas sim discernir o objectivo do ensino, uma vez que “a gramática existe

não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas escrevem nas práticas sociais da língua” (p. 88 - 89).

Para aprender a língua de forma natural, ou no convívio social ou de forma assistemática em sala de aula, conforme Travaglia (2009, p. 107), “é preciso que haja reflexão e formulação de hipóteses sobre a linguagem e verificação do que foi pertinente ou não na constituição e funcionamento da língua.” É nesta senda que Travaglia propõe três tipos de ensino de língua (prescritivo, descritivo e produtivo).

O primeiro tipo visa levar o aluno a trocar seus padrões de actividade linguística, vistos como errados, por outros considerados correctos. O segundo tipo tem como objectivo mostrar o funcionamento da língua, o qual se constitui a partir das gramáticas descritivas e normativas. O terceiro tipo pretende auxiliar o aluno a ampliar o uso de sua língua, a fim de que tenha à sua disposição os recursos necessários para utilizar em diferentes situações comunicativas. Portanto, só assim podemos ensinar a gramática de forma produtiva.

1.3. O enquadramento metodológico da pesquisa

Para responder aos objectivos indicados na investigação em causa, parece-nos ser adequado o estudo qualitativo visando, segundo Bell (1997, p. 20), “compreender as percepções individuais” dos professores, neste caso, sobre o domínio da LP pelos alunos do 2.º Ciclo do ESG e sobre as metodologias de ensino por eles privilegiadas no processo de interacção na sala de aulas para colmatação dos desvios de LP nas produções escritas dos seus alunos. Além disso, julgamos que os próprios alunos têm algo a dizer relativamente ao conhecimento que têm sobre as várias línguas que cada um possivelmente domina.

A abordagem que adoptamos, a qualitativa, permitir-nos-á também, de acordo com Bogdan, & Biklen (1994), a partir de uma pequena amostra, usando um plano flexível, descrever, para compreender e para explicar, dados da realidade que apontamos como centro de atenção da nossa investigação, usando estratégias de observação directa extensiva, baseadas na recolha de produções textuais escritas pelos alunos, assistência às aulas e aplicação de um questionário. Ao adoptarmos um estudo qualitativo, pensamos nas possibilidades que nos oferece no tratamento de dados que iremos fazer.

Bardin (1977, p. 38) afirma que em análise de conteúdo, ao fazerm-se inferências, “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que eles nos poderão ensinar após serem tratados relativamente a outras coisas”.

Nesta perspectiva, achamos que as informações que nos forem reveladas a partir das produções textuais dos alunos, das respostas ao questionário aplicado aos professores,

confrontadas com os dados da observação das aulas por nós efectuada e com os dados do inquérito sociolinguístico aplicado aos alunos, poderão permitir-nos perceber como o ensino da gramática, particularmente nos aspectos apontados com maior saliência, pode influenciar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, para que, no fim, e em função de tudo isso, possamos fazer um ajuizamento que nos permita não só explicar os fenómenos, como também propor alternativas para futuras formas de tornar mais viável o processo de ensino-aprendizagem da gramática na aula de LP, com vista o aprimoramento, em última instância, da competência comunicativa dos alunos.

Segundo Foddy (1996, p. 16),

os investigadores que adoptam metodologias qualitativas subscrevem o princípio axiomático de que o comportamento dos actores numa determinada situação social depende da sua própria definição da situação e perfilham o teorema de W. I. Thomas, segundo o qual se um homem define uma situação como real, ela torna-se real nas suas consequências.

Entretanto, a par da metodologia qualitativa, achamos pertinente também uma análise de tipo quantitativo, que nos irá permitir complementar as inferências feitas com dados estatísticos. Estes dados procurarão dar validade ao estudo, em função das categorias marcadas nas produções textuais, dos índices de respostas aos inquéritos e das variáveis por nós registadas na observação de aulas.

De acordo com Rongère (1975, p. 20, *apud* Pardal, & Correia, 1995, p. 18), “diversas são as possibilidades de recurso a métodos diferentes ao longo de uma investigação, conforme se trate da fase de observação, de tratamento de dados ou de explicação”.

Portanto, neste caso, a metodologia de investigação privilegiada inscreve-se numa abordagem mista em que associamos os métodos qualitativo e quantitativo, cuja intenção é descrita no enquadramento metodológico. Por um lado, Bardin (1977, p. 114) afirma, a este propósito, que:

a análise de conteúdo utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor, o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo, como até então se admitia.

Por outro lado, para Pardal, & Correia (1995, p. 19),

a observação atenta da vida social indica, com clareza, a existência de regularidade no fenómeno social, estando fora de dúvida ser possível encontrar, no método quantitativo, indicadores objectivos que exprimem variáveis sociológicas, portanto, susceptíveis de mensuração, com recurso à estatística. Entretanto, tal facto não garante veracidade absoluta das conclusões, nem subtrai valor ao ponto de vista qualitativo.

Estes últimos autores classificaram os métodos, quanto à obtenção e tratamento de dados, em quantitativos – definindo estes como os que privilegiam o recurso a instrumentos e a análise

estatística –, e em qualitativos, os que privilegiam, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida.

Relativamente à mesma questão, Bardin (1977, p. 115) explica o fenómeno do seguinte modo:

enquanto a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, obtendo dados descritivos através de um método estatístico, de forma objectiva, fiel e exacta, a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Este tipo de análise permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor (ou da situação de comunicação).

Embora tenhamos considerado pertinente, para este caso, uma metodologia mista, em que associámos os métodos qualitativos e quantitativos pela complementaridade que neles reconhecemos, há que admitir a limitação que se impõe a qualquer um dos métodos de investigação de que estes não são exclusivos.

Entretanto, relativamente às limitações naturais e possíveis neste tipo de pesquisa, a nossa sensibilidade não nos isenta de suscitar subjectividade, pelo facto de sermos profissionais desta área e também reconhecendo a nossa subjectividade enquanto investigadores, o que nos obriga a aceitar que podemos supostamente mostrar tais influências e, por isso, admitir outras formas de análise diferentes das ilações que tirarmos, facto que, ainda assim, acreditamos não invalidar, por isso, os resultados. Portanto, a nossa maior preocupação é que o estudo responda aos objectivos por nós traçados.

Ao adoptarmos um estudo qualitativo, pensamos nas possibilidades que nos oferece no tratamento de dados. Em análise de conteúdo, ao fazerem-se inferências, segundo Bardin (1977, p. 38) “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que eles nos poderão ensinar após serem tratados relativamente a outras coisas”.

Segundo Bardin (1977, p. 114), citando George (1959), “a análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto de orientação comportamental do locutor”, por isso o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo. E acrescenta que a análise qualitativa é válida na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não de inferências gerais.

É característica fundamental da análise de conteúdo a inferência, quer as modalidades de inferência se baseiem, ou não, em indicadores quantitativos. Nesta perspectiva, iremos descrever quantitativamente os resultados do questionário obtidos e sujeitá-los a uma análise de conteúdo, segundo variáveis indicadas, para que se possa perceber se há ou não um ajuizamento aproximado entre as respostas dos inquiridos. A análise qualitativa que se realizará será no sentido de se fazer

inferências sobre as atitudes e opiniões dos inquiridos, tendo em conta os objectivos da nossa investigação, o que nos vai permitir, mais adiante, desenhar o quadro de conclusões possíveis e propor algumas recomendações, em análise cruzada com o registo e interpretação das observações feitas nas aulas dos professores visados no estudo, em relação as estratégias de ensino da gramática por eles privilegiadas.

Considerações finais

No fim, esperamos que os professores reflectam sobre as suas práticas pedagógicas, relativamente ao ensino da LP no nosso país; apontem caminhos inovadores no processo de ensino da gramática com vista o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos; e ainda, contribuir para a desmitificação em relação a definição das normas a privilegiar no ensino da LP num contexto de L2, como é o caso de Moçambique e a observar o valor do contexto na variação da norma de uso para as diferentes situações de comunicação.

Referências bibliográficas

- Ançã, M. H. (1995). Normas e Ensino. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 13, 58 – 64.
- Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Revista Noesis*, 51, 15 – 16.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bastos, L. M. S. (n/d). *Conceito de Gramática e suas Abordagens no Ensino de Língua Materna*.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Corder, S. P. (1980). Dialects Idiosyncrasiques et Analyse d'Erreurs. *Languages*, 57, 17 – 28.
- Corder, S. P. (1980). Post Scriptum. (trad.). *Languages*, 57, 39 – 41.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français: Langue Étrangère et Seconde*. Paris: ASDIFLE.
- Dias, H. N. (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar*. Maputo: Editora Promédia.
- Dias, H. N. (2005). *Os conflitos no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique: Caminhando para uma Didáctica da Heterogeneidade*. Maputo: INDE.
- Firmino, G. (2002). *“A questão Linguística” na África pós-Colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Flores, C. M. M. (2005). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira & M. J. R. Grosso. *O ensino – aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*. *Revista Palavras*, 27, 31 – 36.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática de Perguntas em entrevistas e questionários*. 1ª Edição. Lisboa: Celta Editora.
- Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. (trad.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Gonçalves, P., & Stroud, C. (2000). *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume IV. Vocabulário Básico do Português. Contexto e Prática Pedagógica*. Moçambique: INDE. (Cadernos de Pesquisa N.º 36).
- Gonçalves, P. (2001). Panorama gérai do Português de Moçambique. *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 79, fasc. 3, Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde. pp. 977-990. <www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2001_num_79_3_4557 >
- Horta, B. D. (2011). Sociolinguística e variação na sala de aula. In *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Cadernos do CNLF, Vol. XV, N.º 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL.
- Hyltenstam, K., & Stroud, C. (1997). *Relatório Final e Recomendações da Avaliação de Materiais de Ensino para o Primeiro Grau do Ensino Primário em Moçambique. II. Questões Linguísticas*. Moçambique: INDE. (Cadernos de Pesquisa N.º 12).

- INDE/MINED. (2010). *Português. Programa da 12ª Classe*. Maputo: DINAME.
- INE. (2007). *Recenseamento Geral da População*. Maputo: INE.
- Katupha, J. M. (1985). O Panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada. *Actas do 1.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL. 317 – 334.
- Lopes, A. J. (2004). *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: IUEM/Fundação Universitária, UEM.
- Mapasse, E. L. A. (2015). *Norma e ensino do português no contexto Moçambicano*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- MINEC/INDE. (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESEG) - Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: Imprensa Universitária - UEM.
- Ngunga, A. (2004). *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perini, M. (2005). *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Coleção Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, C. Stroud & P. Gonçalves. (1997a). *Panorama do Português Oral do Maputo. Volume I. Objectivos e Métodos*. Moçambique: INDE. (Cadernos de Pesquisa n.º 22).
- Stroud, C., & Gonçalves, P. (1997B). *Panorama do Português Oral do Maputo. Volume II. A construção de um Banco de “Erros”*. Moçambique: INDE. (Cadernos de Pesquisa n.º 24).
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14.ª ed. São Paulo: Cortez.
- Waal, D. V. D. (2009). Gramática e o Ensino da Língua Portuguesa. In *IX Congresso Nacional de Educação – UNICENTRO*.

O ensino do PLE em Moçambique: referências

ANGELINA COMÉ

JOSEFINA CAETANO FERRETE

TOMÁSIA MATARUCA NHAZILO

Universidade Pedagógica de Moçambique

Introdução

O ensino do PLE em Moçambique é uma actividade que vem desde os anos 90 e tinha como público os funcionários das embaixadas e das ONGs. Após a guerra de 16 anos, entre a Frelimo e a Renamo e, com a descoberta de recursos naturais, muitos países buscam investimento em Moçambique, aumentando, assim, a procura pela aprendizagem do Português.

Esta procura fez com que algumas escolas que se dedicavam ao ensino de línguas abrissem cursos de PLE, mas mesmo assim, a demanda era muita e, estas escolas, não tinham como satisfazê-la. Assim, com vista a satisfação desta demanda, surgiram algumas escolas privadas e alguns professores particulares.

Contudo, ensinar uma língua é mais do que ensinar palavras, ensinar a construir frases e as regras gramaticais; é, acima de tudo, ensinar os significados culturais existentes em cada uma dessas palavras e em cada uma dessas frases, isto é, propiciar aos alunos/aprendentes dessa língua a vivência dos valores culturais veiculados linguisticamente em contextos reais de comunicação.

Porque, de acordo com Blatt (2000) citado por Hurst:

Language is social phenomenon and no description or explanation of the world can be created recourse to it. But the language we inherit shapes what it is we see in the world and what we cannot see, what we know and what we cannot know.

Estudiosos, como Baker (2015), Holliday (1994; 2005), Hurst (2014), Kramsk (1993), Sowden (2015), discutem aspectos relacionados com a cultura e a língua e os seus trabalhos mostram que ensinar uma língua é também ensinar a cultura dos falantes da língua alvo e que os materiais didácticos devem espelhar também a cultura do povo e do mundo.

Deste modo, surgiu a seguinte questão: Que aspectos culturais são abordados nos livros usados para ensinar o Português como Língua Estrangeira (PLE), em Moçambique? E desta surgiram as seguintes: (i) Que materiais são usados para o ensino do PLE?; (ii) Será que eles abordam aspectos relacionados com a cultura moçambicana?

A partir dessas questões, definiram-se os seguintes objectivos: (i) identificar os materiais usados no ensino do PLE; (ii) identificar algumas unidades didácticas e descrever os conteúdos ou tópicos, de acordo com a área vocabular; (iii) verificar até que ponto esses conteúdos (vocabulário) se inserem na cultura moçambicana.

1. Os materiais didácticos para o ensino do Português em Moçambique: Referências

Em Moçambique a produção de materiais didácticos não era tradição. Normalmente, os professores recorriam aos materiais produzidos em Portugal para o ensino no país. A partir dos anos de 2007, é que começaram a surgir alguns materiais didácticos produzidos localmente.

Este problema da falta de materiais didácticos produzidos localmente afecta também a área de ensino de Português como língua estrangeira (PLE). Pois, como se disse na introdução, actualmente o Português tem despertado interesse de pessoas de todos os continentes, que têm procurado aprender e até ensinar o Português num contexto de Língua Estrangeira (LE). Para fazer face à falta de materiais, muitos professores e curiosos¹ recorrem a materiais produzidos fora do país.

Assim, os livros que servem de referência para o ensino do PLE são: *Português Sem Fronteiras*, *Aprender Português*, *Português séc. XXI* e a *Gramática Activa*.²

Deste modo, para este trabalho optou-se pelo *Português Sem Fronteiras 1*, por ser o mais usado e o que serve de referência para todos os que ensinam o PLE.

Este livro contém vinte unidades temáticas com diferentes áreas de vocabulário ou tópicos, ou seja, cada unidade temática contém áreas lexicais/tópicos vocabulares e áreas gramaticais/estruturas, como ilustra o quadro abaixo:

¹ Curiosos refere-se a pessoas que sem nenhuma formação psico-pedagógica dão aulas de português só por conhecerem a língua.

² Os mais conhecidos são o *Português Sem Fronteiras* e a *Gramática Activa*.

Novo Português sem Fronteiras 1

Tábua de matérias

Unidade	Áreas Lexicais/ Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
1	Apresentações (1) Nacionalidades (1) Profissões (1)	Afirmativas/Interrogativas/Negativas (1) Artigos definidos (1) Interrogativos (1) Presente do Indicativo (P.I.): ser (1); as formas «chamo-me/chama-se» Pronomes pessoais sujeito/Pronomes de tratamento (1)
2	Apresentações (2) Cumprimentos Família Nacionalidades (2)/Naturalidade Países/Cidades Profissões (2)	Afirmativas/Interrogativas/Negativas (2) Artigos definidos (2) Interrogativos de confirmação Interrogativos (2) Preposições (1) P.I.: ser (2) Pronomes pessoais sujeito/tratamento (2)
3	A escola (1) Dados pessoais Despedidas (1) Idade	Advérbios de lugar Artigos indefinidos Cardinais (1) Demonstrativos Interrogativos (3) P.I.: ter; regulares em -ar
4	A casa Cores Estações do ano (1)	Concordância do adjetivo com o substantivo Interrogativos (4) Possessivos Preposições (lugar) (2) P.I.: estar ser v. estar (1)
5	Comida/bebida (1) Datas Dias da semana Meses do ano Refeições	Advérbios de tempo (1) Cardinais (2) Conjugação perifrástica: estar a + infinitivo Interrogativos (5) P.I.: regulares em -er; a forma «há» P.I.: v. conjugação perifrástica
6	Aniversário Comida/bebida (2) Épocas festivas Estações do ano (2) Horas	Advérbios de tempo (2) Conjugação pronominal reflexa Interrogativos (6) Preposições (tempo) (3) P.I.: irregulares em -er (1) Pronomes pessoais reflexos e a sua colocação ser v. estar (2)

Novo Português sem Fronteiras 1

Unidade	Áreas Lexicais/ Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
7	Compras (1) Dinheiro Vestuário	Cardinais (3) Interrogativos (7) Ordinais P.I.: irregulares em -er (2); regulares em -ir Pronomes pessoais complemento indireto (1)
8	Cultura portuguesa (1) Movimentações (1) Tempos livres (1)	Conjugação perifrástica: ir + infinitivo Graus dos adjetivos/advérbios (1) Interrogativos (8) Preposições (4) P.I.: irregulares em -ir (1); verbos em -air
9	Comida/bebida (3) Compras (2) Dinheiro/trocos Estabelecimentos comerciais Unidades de peso	Advérbios de tempo (3) Imperativo (1) Indefinidos (1) P.I.: irregulares em -ar/ irregulares em -er (3)
10	Escritório Marcações/reservas Meios de transporte Negócios (1) Telefone (1)	Imperativo (2) Preposições (5) Verbos auxiliares de modalidade
11	Desporto Negócios (2)	Advérbios de tempo (4) Graus dos adjetivos/advérbios (2) «Há» com expressões de tempo Pretérito Perfeito Simples do Indicativo (P.P.S.): ir, ser, estar, ter
12	Bancos Correios Preenchimento de impressos	P.I. v. P.P.S. P.P.S.: regulares em -ar
13	A saúde O corpo humano	Advérbios de quantidade Conjunções (1) Indefinidos (2) P.I.: verbos em -oer (3.ª pessoa) P.P.S.: regulares em -er e -ir; verbos em -air; irregulares em -er (1)
14	Cultura portuguesa (2) Telefone (2) Tempos livres (2)	Conjunções (2) P.P.S.: irregulares em -er (2) Pronomes pessoais complemento direto (1); circunstancial (1)

Novo Português sem Fronteiras 1

Unidade	Áreas Lexicais/ Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
15	Cultura portuguesa (3) Regiões de Portugal Tempos livres (3) Correio eletrónico	Frases exclamativas Se apassivante P.P.S.: irregulares em -er (3) Revisões: P.P.S.
16	Movimentações (2) Tempos livres (4)	Conjugação perifrástica: haver de + infinitivo Interrogativos (9) Preposições (6) P.P.S.: irregulares em -ir Revisões: P.I.; P.P.S. Sinonímia
17	A escola (2) Biografia Cultura portuguesa (4)	P.P.S.: irregulares em -er (4); a forma «houve» Pronomes pessoais complemento direto (2); indireto (2) Revisões: P.I.; P.P.S.
18	Tempos livres (5)	Imperativo (3) P.P.S.: irregulares em -ar Revisões: imperativo; P.P.S.
19	Tempos livres (6)	Conjunções (3) P.P.S.: irregulares em -er (5) Pronomes pessoais complemento direto (3) Revisões: P.P.S.; imperativo
20	Aeroporto Partida/regresso	P.P.S.: irregulares em -er (6) Pronomes pessoais complemento circunstancial (2) Revisões: P.I.; P.P.S.; preposições

Fonte: Coimbra & Coimbra, 2009


Dos tópicos ou área vocabular propostos/demonstrados, optou-se por analisar três tópicos: a família (unidade 2); a alimentação (unidades 5, 6 e 9); e os meios de transporte (unidade 10). A opção por esses três tópicos deveu-se ao facto de serem os que mais discussão suscitam em aula, de acordo com a opinião de alguns professores que dão aulas de PLE, nossos parceiros.

2. Descrição e análise de dados

No tópico sobre a família, aparecem dois diálogos, num aparece a Joana a apresentar a sua família à Ângela, uma moça angolana e, no outro a Joana fala da sua família e em nenhum momento a Ângela fala da família, veja-se os diálogos a seguir:

D I Á L O G O


Joana: Desculpe. Você é a Ângela Simba?
Ângela: Sim sou. Sou a Ângela Simba. És a Joana Viana?
Joana: Sou, sim. Como estás?
Ângela: Bem, obrigada.
Joana: Estes são os meus pais.
Ângela: Muito prazer. Como estão os senhores?
Sr. Viana: Bem, obrigado.
D. Cristina: Muito gosto, Ângela. Bem-vinda a Lisboa.
Joana: Este é o meu irmão Diogo.
Diogo: Como estás, Ângela?
Joana: E este é o meu irmão Luís.
Luís: Olá! Tu é que és a amiga da Joana, não és?



Fonte: Coimbra & Coimbra, 2009

T e x t o

Joana: De onde és, Ângela?
Ângela: Sou de Luanda, em Angola. E vocês?
Joana: Eu, os meus pais e os meus dois irmãos somos de Lisboa. Os meus avós são de Goa, na Índia. A minha avó é professora de português e o meu avô é director de um jornal local. A tia Júlia, irmã da minha mãe, é médica no hospital de Aveiro e o marido, o tio António, é juiz no tribunal. Os meus três primos são todos do Porto.



Fonte: Coimbra & Coimbra, 2009

Observando estes dois diálogos, verifica-se que esta realidade não é a moçambicana porque as famílias moçambicanas são alargadas e a palavra mãe não é usada só para quem deu à luz ou para quem criou. Esta palavra tem um conceito muito mais alargado, pois, por exemplo, nas zonas onde a poligamia é um aspecto cultural, todas as mulheres/esposas do pai são chamadas de *mãe*, as irmãs da mãe também são consideradas e chamadas de *mãe* e, não só, quando se chama uma mulher mais velha também se usa a palavra *mãe*, porque, de acordo com a tradição, esta designação é sinal de respeito, valorização ou estima.

Para um aprendente de PLE, cuja cultura é bem diferente da cultura africana, isto causa estranheza e confusão e, muitas vezes, não entende o porquê da palavra *mãe* ter um conceito tão alargado, criando, algumas vezes, certos preconceitos.

Outro aspecto tem a ver com os nomes. É possível ter esses nomes, mas os apelidos são muito tradicionais e muitos são difíceis de se pronunciar. Estas situações mostram que aprender uma língua é muito mais do que aprender a usá-la como um instrumento, é também aprender os valores afectivos e culturais, como muito bem ilustra a seguinte afirmação:

Learners of English are faced with the tasks of learning not only linguistic code but, also, simultaneously a cultural code. (Hurst, 2014, p. 56)


De facto, o aprendente de qualquer língua que seja, não só adquire as estruturas linguísticas da mesma, como também (e é evidente) aprende a cultura dessa língua.

No segundo diálogo, apesar de a Ângela se referir a Luanda, a maior parte das cidades são de Portugal e isto não aproxima geograficamente os espaços culturais africanos, contrariando a ideia de Hurst (op. cit., p. 52) segundo a qual, os manuais devem ser “agents of bringing geographically distant cultures into a proximity with learners that borders on intimate: either through private reading or participation in classroom related activities based on the coursebook”.

Observe-se agora o ponto sobre a alimentação:

D. Cristina: Bom dia. Já a pé?! Hoje não há aulas!
Diogo: Bom dia, mãe. Agora temos treino aos sábados.
Luís: Bom dia. O pequeno-almoço já está pronto?
D. Cristina: Ainda não. Estou a arranjar.
Diogo: O que é que há para comer?
D. Cristina: Está aqui pão e no frigorífico há queijo e fiambre.
Luís: Hum! Estou cheio de fome.
D. Cristina: Porque é que não comem já uma sandes de fiambre com manteiga, enquanto aqueço o leite?
Diogo: Eu bebo o meu frio, mãe.

D I Á L O G O



Fonte: Coimbra & Coimbra, 2009

Neste diálogo aparecem duas situações que, para os moçambicanos podem causar uma certa confusão. Por exemplo, na passagem – *Bom dia. O pequeno-almoço já está pronto?* A expressão *pequeno-almoço* não é muito popular, esta expressão no contexto deste estudo devia ser *matabicho*.

A outra situação que pode causar uma certa confusão é: - *Ainda não. Estou a arranjar.* O verbo *arranjar* para a maioria dos moçambicanos significa *consertar alguma coisa, procurar alguma coisa*. As palavras que seriam usadas neste contexto seriam *estou a preparar* ou *estou a fazer*.

As outras palavras fazem parte do reportório linguístico, mas, na realidade, o pequeno almoço de uma família moçambicana normal³ não tem fiambre, nem queijo. Normalmente, o pequeno almoço é composto de uma salada de alface, misturando com peixe frito desfiado e pão.

Outro aspecto que chama a atenção é o facto de ser a mãe/mulher a preparar o pequeno almoço, esta imagem da mulher que cuida da casa e cozinha também é típica dos moçambicanos.

³ Entenda-se por normal uma família da classe média baixa, que constitui a maioria da população.

TEXTO

Ao domingo, a família Viana almoça sempre fora. Neste momento estão todos juntos no restaurante, sentados à mesa. A D. Cristina gosta muito de peixe. Ela está a comer linguado grelhado com batatas cozidas. O Sr. Viana e o Diogo estão a comer arroz de marisco. A Ângela está a comer costeletas de vitela com puré de batata. O Luís geralmente come carne, mas hoje está a comer filetes de pescada com arroz de cenoura. A Joana, como não tem muita fome, está a comer meia dose de febras de porco assadas com salada de alface e tomate. Para acompanhar, os pais estão a beber vinho branco da casa, os rapazes estão a beber laranjada e as meninas água mineral sem gás.



Fonte: Coimbra & Coimbra, 2009

No texto acima, sobre o almoço de domingo da família Viana, aparece a palavra *restaurante*. Esta palavra é do conhecimento linguístico dos moçambicanos. Porém, para eles, quando se fala em restaurante, é algo caro que não está ao seu alcance; além disso, a maioria dos restaurantes situam-se na zona nobre da cidade e na mente deles estes sítios não são para um moçambicano comum, então não os frequentam. Para eles o normal é ir à *barraca*⁴.

O linguado e os filetes de pescada não são peixes comuns para os moçambicanos. Então, quando se fala em filetes de pescada podem associar a pescadinha, que é um peixe bastante comum e muito apreciado. O puré de batata também não faz parte dos hábitos alimentares dos moçambicanos; normalmente, o acompanhamento é a xima⁵, o arroz, a batata frita ou cozida.



Às quatro horas da tarde, no café.

Empregado: Boa tarde. Que desejam?

Diogo: Boa tarde. Queria uma sandes mista e um galão escuro, por favor.

Ângela: Fazem batidos?

Empregado: Fazemos, sim.

Ângela: Então queria um batido de morango e um... Esqueço-me sempre do nome... Ah! Pastel de nata.

Catarina: Eu queria um rissol e uma bica.

Diogo: Olha, Catarina. Os rissóis aqui são ótimos.

Catarina: Nesse caso, pode trazer dois, se faz favor.

Joana: Têm queques?

Empregado: Temos sim e hoje estão muito bons.

Joana: Então quero um queque e um garoto claro.

Empregado: Mais alguma coisa?

Diogo: Mais nada, obrigado.

Meia hora mais tarde.

Joana: Sabem que horas são? Já é tarde. Vamos embora.

Catarina: Ainda temos de pagar.

Diogo: Por favor, a conta.

DIÁLOGO



Fonte: Coimbra & Coimbra, 2009

⁴ Barraca são pequenas tascas onde a comida é caseira, o preço acessível.

⁵ Uma massa feita de farinha de milho.

Neste diálogo, tal como acontece nos outros, aparecem palavras como *galão escuro*, *batido*, *pastel de nata*, *garoto claro*, que são palavras que não fazem parte do vocabulário da maioria. Tudo isto pode criar uma imagem que não é real e, como se viu na introdução, alguns aprendem o PLE para trabalhar nas comunidades e precisam de conhecer a comida típica dessa região ou as comidas comuns, para poderem integrar-se na comunidade. Um outro aspecto que é importante ter em conta, é que estas palavras também são novas para muitos professores e provavelmente esse é o primeiro contacto que estão a ter com as palavras, por isso não as podem explicar.

Mãe: Vá lá Joana, despacha-tel!

Joana: Espere aí, mãe! Não encontro a lista das compras.

Mãe: Nunca sabes onde pões as coisas... Vê lá em cima da mesa da cozinha.

Joana: Pronto! Está aqui tudo. Onde é que vamos primeiro?

Mãe: Precisamos de ir à praça comprar peixe, legumes e fruta.


Joana: Também é preciso ir ao talho, porque já não há carne nenhuma.


Mãe: Bom, ainda há bifes, mas só dão para uma refeição.

Joana: Temos de ir à padaria e à mercearia?

Mãe: Vamos antes ao supermercado e fazemos lá o resto das compras.

DIÁLOGO





Fonte: Coimbra & Coimbra, 2009

No diálogo acima, a situação apresentada é normal e faz parte da vivência dos moçambicanos. No entanto, quando se diz *Precisamos de ir à praça comprar peixe.*, surge uma situação que pode dificultar a comunicação. Pois, *praça* significa, no contexto moçambicano, *lugar onde se realizam concertos ou eventos culturais, paragem de autocarros, lugar onde existe um monumento*. O peixe é comprado nos mercados, mercado do peixe, no talho ou nos supermercados.

A moeda que é apresentada é o Euro, em vez do Metical, que é a moeda nacional.

Nas situações acima, observa-se que há aspectos que são comuns entre os portugueses e os moçambicanos, como por exemplo, a imagem da mulher (cuidar da casa, cozinhar, ir às compras, etc.), mas também existem aspectos diferentes, como por exemplo a alimentação, confirmando o que Holliday disse no seu discurso de 2005: “Culture is something that flows and shifts between us. It binds us and separates us, but in different ways at different times and in different circumstances”.⁶

No entanto, as imagens dos textos, não reflectem a realidade, como por exemplo, a imagem do texto sobre o almoço. Ela não representa uma família num restaurante a almoçar, mas um lugar

⁶ Cf. Hurst (2015).

com cadeiras, não ajudando, deste modo, os aprendentes do PLE a terem uma imagem real da realidade e contrariando o que Risager (2006, p. 181) afirma sobre os conteúdos dos materiais: “The cultural representations contained in the material, in both text and images, help to provide the students with mirrors for their own lifestyle, perspectives, identities and images of the world”.

No tópico sobre os meios de transportes, aparecem alguns que muitos não conhecem e nem fazem parte do dia-a-dia dos moçambicanos.



1. Eles vão à Costa da Caparica **de camioneta**.



2. Gosto muito de viajar **de barco**.



3. A Joana vai ao médico **de táxi**.

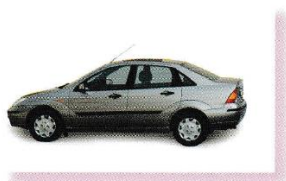


5. Para a Baixa, prefiro ir **de metropolitano**.



4. A Ângela vai para Belém **de eléctrico**.

N.B.: a pé, à boleia.



1. Eles vão sair **no carro do pai**.



2. O Dr. Lemos vai **no comboio das 19:30**.



3. Prefiro voltar **no avião da TAP**.



4. Daqui para as Amoreiras, tem de ir **no autocarro n.º 718**.



5. Queres andar **na minha mota nova**, Diogo?

Fonte: Coimbra & Coimbra, 2009

Das imagens acima apresentadas, não fazem parte dos meios de transportes em Moçambique, o metropolitano e o eléctrico. A camioneta em Moçambique é conhecida como *chapa*⁷. Existem também alguns meios de transporte que não aparecem nas imagens, mas que são muito comuns no país, como por exemplo o *Mylove* (carrinha de caixa aberta, onde os passageiros têm que estar agarrados uns aos outros, para não caírem); *Txopela* (tuc-tuc).

Conclusão

Os resultados do presente estudo mostraram que o principal material usado pelos professores do PLE (*Português sem Fronteiras*) em Moçambique, não reflecte a realidade cultural moçambicana. Pois, quando se fala da família, em Moçambique esta palavra tem um conceito muito alargado.

Verificou-se que a palavra *mãe* é usada não só para a mãe biológica, como também para as mulheres/as esposas do pai, nos contextos em que a poligamia é uma tradição, esta palavra é também usada para chamar as irmãs da mãe e/ou as pessoas/senhoras mais velhas. Estes aspectos distanciam-se daquilo que é a realidade portuguesa. Pois, de acordo com Hurst (2014, p. 55),

⁷ Este nome foi dado numa época em que havia falta de transporte e havia muitas pessoas com carrinhas *mini-bus* que transportavam as pessoas e cobravam cem meticais, independentemente do destino ou da distância.

“Culture provides the reference system by which individuals make sense of the world in which they live: it provides rules and regulations at all levels of society...”

Os nomes usados também não têm nada a ver com a realidade africana, no geral e particularmente com a moçambicana, revelando que os materiais não são **autênticos, apropriados e precisos**, ou seja, não servem para integração social e cultural dos estrangeiros, não falantes do Português, em Moçambique.

Algumas palavras usadas nos diálogos ou texto não têm o mesmo sentido para os moçambicanos e algumas nem fazem parte da realidade linguística e cultural como, por exemplo, o nome de algumas comidas. Com isto, pode-se verificar que aprender uma língua não é só saber o código linguístico, é também conhecer a cultura dos falantes dessa língua, porque a língua “is a representational system, using signs and symbols to convey concepts, feelings and ideas (meanings), allowing for communication between participants on the basis of a shared understanding and vision of the world” (Hurst, 2014, pp. 52-53, citando Hall).

O facto de se usarem as mesmas palavras, mas com significados diferentes, também elucida que a palavra tem sentido quando representa algo cultural, como mostra o autor que temos vindo a citar, ao afirmar que “The point is that it is very often taken for granted that cultural correspondence exist when there is apparent lexical correspondence” (Hurst, 2014, p. 56).

Os aspectos aqui tratados mostram-nos que a cultura é algo muito sensível e precisa de ser tratada/abordada com muito cuidado, porque muitas vezes mexe com a raça, com o género, religião e crenças, podendo criar preconceitos. Tudo isto corrobora a afirmação de Holliday (1994, pp. 21-22), segundo a qual:

Culture is a concept which needs to be handled carefully. Nowadays it is much used, often far too loosely. One of the problems is that the most common use of the word – as national culture – is very broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalized to be useful, and which often become mixed up stereotypes and prejudices... It is necessary to be far more precise than this.

No entanto, não podia deixar de referir que também existem aspectos que aproximam as duas culturas, por exemplo, o trabalho doméstico. As mulheres é que são responsáveis por cuidar da casa, da alimentação e dos filhos.

Concluindo e respondendo à pergunta de partida, sobre se os materiais usados para o ensino do PLE em Moçambique abordam aspectos relacionados com a cultura moçambicana, a resposta é não, pelos motivos apresentados ao longo do presente trabalho.

Deste modo, recomenda-se aos usuários destes manuais, a fazerem uma adaptação dos mesmos à realidade moçambicana, recorrendo à sua criatividade e a situações reais do quotidiano moçambicano.

Importa também recomendar que se alargue este estudo aos manuais produzidos e usados em Moçambique para o ensino do Português como L2, no Ensino Básico e no Ensino Secundário Geral, a fim de verificar até que ponto os materiais são autênticos e apropriados para o ensino desta língua, num contexto multicultural como é o caso de Moçambique.

Referências bibliográficas

- Baker, W. (2011). *From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT*. Retirado do site: <http://eltj.oxfordjournals.org/> at Universidade do Porto (acedido em 13-11-2015).
- Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2009). *Novo Português sem fronteiras*. Lisboa/Porto: LIDEL.
- De Oliveira, G. M. (Direcção Executiva do IILP). (2014). *Manual de Orientação para o Desenvolvimento dos Materiais Didácticos do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (LE)/Língua Não Materna (LNM)*. Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE).
- Hurst, N. R. (2014). Core concerns: cultural representation in English Language Teaching (ELT) coursebooks. In: Szubko-Sitarek, W. et al (eds). *Language learning discourse, discourses and communication*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Sowden, C. (2007). *Culture and the “good teacher” in the English Language classroom*. Retirado do site: <http://eltj.oxfordjournals.org/> at Universidade do Porto (acedido em 13-11-2015).

A timoridade pela língua portuguesa: o caso do Externato de São José durante a ocupação indonésia

ÂNGELO FERREIRA
ANTÓNIO NETO-MENDES

Universidade de Aveiro | CIDTFF

«Nós não somos do século d'inventar as palavras.
As palavras já foram inventadas. Nós somos do
século d'inventar outra vez as palavras que já foram
inventadas.»

Almada Negreiros, *in* «A Invenção do Dia Claro»

À memória do Padre Leão da Costa

Uma escola contra a *indonesiação* do “Timor Português”

Poderá dizer-se que Timor-Leste esteve sob a influência de Portugal durante séculos¹, com interregno durante a ocupação japonesa na II Grande Guerra, apesar do estatuto de neutralidade então assumido por Portugal. Em dezembro de 1975, aquela ainda província ultramarina portuguesa (para o direito internacional) foi invadida pela Indonésia, interrompendo-se abruptamente o processo de autonomização em curso, no seguimento do 25 de abril de 1974, que previa a realização de eleições democráticas e a entrega do poder aos locais, tudo isto num contexto conturbado, que conciliou, entre outros fatores, o cenário local

¹ Em 2015 o Estado timorense comemorou 500 anos de “encontro de civilizações”, considerando 1515 o ano da chegada dos portugueses a Timor.

de uma guerra civil e o clima internacional de Guerra Fria, conjugando ainda os interesses da Indonésia com os de países aliados, como a Austrália e os Estados Unidos da América, para colocar travão à potencial escalada do comunismo na região, que um dos partidos maioritários então aparentemente representava² (Barbedo de Magalhães, 1999).

As questões da identidade nacional timorense colocaram-se de forma inequívoca para a elite política, suscitadas por aspirações internas³ e pelo próprio processo político iniciado em Portugal de independência das antigas colónias e de descolonização desses territórios, até pela formação de associações político-partidárias às quais essas questões foram inevitáveis. Nessa altura, apesar da diversidade linguística existente⁴, a maioria da população dos diferentes distritos (e grupos etnolinguísticos) comunicava razoavelmente em tétum praça (ou tétum Díli), língua franca que divide o léxico entre o tétum antigo e o português. Entre a classe política que então se organizava, embora inequívoca e abertamente contra o colonialismo, a língua portuguesa não era rejeitada, pelo contrário, constituindo um elemento central da afirmação identitária: “É muito significativo que [...] o regime da Fretilin durante 1975, apesar de ser crítico em relação ao colonialismo salazarista, continuou a valorizar a língua portuguesa como elemento ancestral e integrado na cultura nacional de Timor-Leste. Mesmo a minoritária Apodeti⁵, que visava a integração com a Indonésia, retinha nos seus estatutos o uso oficial do português” (Hull, 2001, pp. 36-37).

Porém, a antecâmara da afirmação nacional desaguou numa guerra civil fratricida, seguida da invasão indonésia, primeiro militar e depois cultural. Foram precisos 24 anos de luta armada, clandestina e diplomática para que a “metade oriental” da ilha, há muito conhecida nos Atlas como *Timor Português*, concluísse o seu processo de autodeterminação através de um referendo sob auspícios da ONU, realizado em 30 de agosto de 1999, com 78,5% dos timorenses a ditar a independência face à Indonésia, o que viria a formalizar-se a 20 de maio de 2002. Dois meses antes, a Assembleia Constituinte aprovara a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002), que assumia, a par com o tétum, a língua portuguesa como oficial, reiterando posições antigas.

Durante a ocupação, a língua portuguesa e os vestígios das relações com a cultura de origem portuguesa foram perseguidos, conforme nos evidencia Guterres (2014, pp. 361-62) no seu livro autobiográfico “Timor: Paraíso Violentado”: “Em determinados dias, os militares indonésios faziam rusgas

² A FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente era um partido visto como tendo inclinação marxista, embora tivesse resultado da Associação Social Democrata Timorense, conforme se pode verificar em, por exemplo, Mattoso (2005), Araújo & Gonçalves (2012) ou Pires (2013).

³ A existência de um nacionalismo timorense anterior a esta data tem sido referida. De qualquer modo, a questão identitária que nos interessa conhecer e compreender, desde logo pelo objeto de estudo, relaciona-se com o período pós-colonial português e de afirmação de um estado independente interrompido pela invasão indonésia.

⁴ Para melhor entendimento da questão linguística em Timor-Leste ver Thomaz, L. F. F. R. (2002). *Babel Loro Sa'e: O Problema Linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.

⁵ A APODETI - Associação Popular Democrática Timorense era favorável ao português como língua oficial, assim como todos os outros partidos existentes em 1974/75 (Mattoso, 2005; Araújo & Gonçalves, 2012; Pires, 2013).

[...] revistando malas, armários de roupas e da cozinha, quartos. Examinavam os cartões de identidade. Os suspeitos eram presos sem mandato ou descrição de culpa [...] Destruíam livros portugueses, cassetes com músicas portuguesas e fotografias de timorenses com amigos e colegas portugueses”. Além disso, o esforço educativo do Estado foi para *indonesiar* o povo timorense, tornando obrigatória a aprendizagem do indonésio e do *Pancasila*, com base num currículo e materiais didáticos iguais aos das outras províncias, seguindo uma estratégia do governo de Jacarta para assegurar a unidade, conforme determinação da Constituição de 1945 e do próprio *Pancasila*⁶ (Beck, 2008; Ximenes Belo, 2008; Jerónimo, 2011). A Igreja Católica – que sempre teve, desde a chegada dos portugueses, um papel relevante na Educação⁷, em boa parte ligada à missão, inicialmente pelos dominicanos, tendo estes aberto logo “escolas rudimentares nos reinos, junto das capelas e igrejas, que não eram senão barracões cobertos com colmos de palmeiras ou coqueiros ou de capim” (Ximenes Belo, 2008; Ximenes Belo, 2014) – nunca abandonou o ensino, embora, depois da invasão, a maioria das suas escolas tivesse adoptado o currículo formal indonésio, ensinando maioritariamente em língua indonésia. Assim, no período entre 1976 e 1999, “o ensino da Língua Portuguesa foi banido, com exceção do Externato de São José [escola diocesana], que funcionou até 1992, altura em que foi dada ordem de encerramento. A Diocese de Díli, contudo, publicava os seus documentos (quer da Câmara Eclesiástica ou do Paço Episcopal) em português, a guerrilha comunicava em português e mesmo nalgumas repartições do Estado, poucos timorenses, comunicavam informalmente em português. Houve mesmo casos em que os jovens eram agredidos por saudar os clérigos com um “Bom-dia, senhor padre!” (Ximenes Belo, 2008). O Externato de São José, que seguia o *Curriculum* Liceal Português do 1.º ao 7.º ano, já com algumas adequações pós 25 de abril⁸, sendo as aulas dadas “pelos infatigáveis PP. Leão da Costa e Domingos da Cunha, coadjuvados pelo PP. Martins e Felgueiras, as religiosas Canossianas, Irmã Rosa Sarmiento, Irmã Filomena Soares e pela Irmã Estrella, Carmelita, assim como diversos leigos competentes”, terá sido seguramente “uma aventura e uma enorme ousadia iniciar⁹ uma escola onde se leccionava tudo em português, no ano de 1977¹⁰, remando contra a corrente e a ordem estabelecida pelos indonésios que impunham a língua indonésia nos

⁶ Pancasila - fundação filosófica e constitucional do Estado Indonésio; palavra com origem em duas palavras do sânscrito: panca – cinco; sila – princípio (nacionalismo, internacionalismo, democracia, prosperidade social e crença em Deus). Para saber mais ver, por exemplo: <<https://www.britannica.com/topic/Pancasila>>

⁷ O papel da Igreja Católica durante a ocupação é reconhecido na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (ACRDITL, 2002): “A Resistência desdobrou-se em três frentes. [...] as Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste (FALINTIL) [...] acção da frente clandestina [...] frente diplomática, conjugadamente desenvolvida em todo o Mundo [...] Na sua vertente cultural e humana, a Igreja Católica em Timor-Leste sempre soube assumir com dignidade o sofrimento de todo o Povo, colocando-se ao seu lado na defesa dos seus mais elementares direitos”.

⁸ Conforme conversa com o seu fundador e primeiro diretor, padre Leão da Costa, em maio de 2014.

⁹ Embora já tivesse existido uma escola durante a administração portuguesa com aquele nome, que nos últimos anos havia tido como diretor aquele que viria a ser o fundador e diretor do novo Externato de São José (Padre Leão da Costa), é evidente que se tratava de um projeto educativo totalmente novo, num distinto contexto. Até fisicamente a nova escola se foi desenvolvendo em espaços distintos, sem qualquer relação com as antigas instalações. A decisão de usar a antiga designação serviu para garantir, perante as novas autoridades, as necessárias autorizações de funcionamento, ainda que nos moldes antigos, o que provavelmente não seria realizável para abrir uma escola nova a ensinar em língua portuguesa (Costa, 2014).

¹⁰ Alguns dos antigos alunos e professores situam o início das atividades no ano de 1976, embora não tenha sido ainda possível encontrar fonte documental.

domínios: escolar, administrativo, social” (Felgueiras & Martins, 2006, pp. 88-89). Permitimo-nos especular que, além da corajosa desobediência de professores, famílias e estudantes, essa ousadia terá sido possível também em parte pelo facto de a Igreja timorense apenas responder perante o Vaticano, estado com o qual a Indonésia mantinha boas relações.

Conforme sublinham Felgueiras e Martins (2006, p. 89), “O Externato de S. José foi uma obra que ainda não foi devidamente apreciada até aos momentos atuais. Se o Externato de S. José não tivesse caminhado durante anos entre dificuldades de todo o género, hoje não tínhamos timorenses competentes e bem formados que ocupam lugares importantes na sociedade timorense, como Ministros, Reitores de Universidades, etc. Devido à dificuldade de comunicação, Portugal não apoiou devidamente esta escola [que foi] até ao ano de 1992, o último reduto do ensino e cultura portuguesa em Timor. [...] Devemos, talvez, esperar mais alguns anos para que as Instituições e Governos deem o devido valor a esta escola para a formação dos jovens timorenses e a preservação da língua e cultura portuguesa em Timor”.

Quando questionado sobre quais os objetivos do novo Externato de São José, o seu fundador logo tornou claro que se tratava de fazer algo urgente para resistir à ocupação cultural indonésia, definindo-o como “uma escola católica, nacionalista e lusófona” (Costa, 2014). Felgueiras (2001), que foi professor, já havia afirmado algo semelhante: “Foi um «milagre» que tivéssemos conseguido manter tantos anos esta escola de formação lusófona, cristã e nacionalista”. Num artigo de opinião, Costa (2004) sublinhava ter sido objetivo da escola, desde o início da ocupação, entre outros, defender e ensinar o português como arma de defesa da identidade cultural do povo, pois via-a como “Língua evoluída e global, de manuseio entranhado, que ilumine, que engrandeça e eternize o povo com a sua poesia, usos e costumes, a sua luta, numa palavra: a sua história” (Costa, s/d).

Estas referências a que fomos acedendo, sobretudo as que fomos ouvindo (as escritas são muito escassas), parecem evidenciar que a luta do povo timorense contra a invasão e a ocupação ilegal da Indonésia, para além da frente militar, com a guerrilha nas montanhas, e diplomática, servindo-se das redes clandestinas, da diáspora e aliados, teve ainda uma “frente cultural” situada no Externato de São José. Por tudo isto, decidimos estudar o papel desta escola singular enquanto instrumento de defesa de uma determinada identidade (qual?), que educou muitos jovens que se notabilizaram na sociedade timorense, quer no passado na luta clandestina mais ativa pela independência, quer depois da independência na edificação do novo estado-nação. Neste artigo, que incide sobre parte da temática de um doutoramento em Educação sob o título “Escola, identidade e resistência em Timor. O caso do Externato de São José durante a ocupação indonésia”, procuramos identificar, em entrevistas semiestruturadas, o papel que antigos professores e estudantes atribuem à língua portuguesa na defesa e ou na construção de uma desejada identidade timorense (ou *timoridade*).

Identidade cultural (nacional) – em torno da importância e do sentido

A questão das identidades culturais nacionais, e daquilo que as constitui ou molda, tem suscitado polémica, no meio académico e no espaço público, por razões de ordem conceptual e ideológica¹¹, proporcional à importância que o tema tem para a compreensão das sociedades, da ação humana. Como referiu, entre outros, Jenkins (2004, p. 4), a identidade é um tópico que “é particularmente sedutor porque traz para a imaginação sociológica os dramas mundanos, os sonhos e as perplexidades da vida quotidiana. [...] a ‘identidade’, como um meta-conceito que tanto faz sentido individualmente quanto coletivamente, é estrategicamente significativa para o debate estrutura-ação na teoria social”. Por isso as questões da identidade são de interesse crescente nos domínios do conhecimento que têm procurado compreender quem somos e como nos relacionamos, com implicações, por exemplo, nos argumentos ligados à cultura ou à nacionalidade, num quadro também de posicionamentos ideológicos, ao que se junta ainda a dificuldade em definir o próprio conceito de identidade, considerado complicado e ambíguo (Fearon, 1999).

Neste contexto, talvez seja de considerar, como sugere Almeida (2002, p. 1), a declaração de Thomas Reid (1875, p. 377) sobre a identidade individual, embora concordemos que é a mesma coisa em termos fundamentais: “Se pedem uma definição de identidade, confesso que não posso dar nenhuma; é uma noção demasiado simples para admitir uma definição lógica: Posso dizer que é uma relação, mas não consigo encontrar palavras para expressar a diferença específica entre esta e outras relações, embora eu não corra o perigo de confundi-la com outra qualquer”.

A identidade está no centro das atenções no que concerne à questão das civilizações, das nacionalidades e das migrações, vista como crucial na gestão das relações políticas internacionais e internas, no modo como os povos (as culturas) se relacionam e procuram a paz, como refere Berenskoetter (2017, p. 3595) chamando a atenção para Hopf (1998, pp. 174-75), que considerava que as identidades eram necessárias “de forma a assegurar pelo menos algum nível de previsibilidade e ordem” [...], pois um “mundo sem identidades é um mundo de caos, um mundo de incerteza generalizada e irremediável, um mundo muito mais perigoso que a anarquia”. Berenskoetter (2017, p. 3607) sublinha ainda que, “se aceitarmos que existe uma ‘vontade de manifestar identidade’, então os processos pelos quais se definem as fronteiras, baseados em concepções do *Self*, como a identidade nacional, devem ser considerados uma dimensão central da política internacional”.

¹¹ As polémicas são vastas e não são todas para aqui chamadas, como, por exemplo, aquela que reside em torno de saber quem nasceu primeiro, se as identidades nacionais ou nações/estados. Ver, por exemplo: Smith, A. D. (2015). Nations Before Nationalism? Myth and symbolism in John Armstrong’s perspective. *Nations and Nationalism*, 21(1): 165-170; Gellner, E. (1993). *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva; Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1984) (Orgs.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press; Smith, A. D. (2015). Biblical beliefs in the shaping of modern nations, *Nations and Nationalism*, 21(3): 403-422.

Vendo as identidades culturais, onde inclui a identidade nacional, como uma elaboração discursiva, uma forma de construir sentido, Hall (1996, pp. 611-13) refere que uma das principais fontes da identidade cultural são as culturas nacionais em que nascemos e que, quando nos definimos, em boa parte nos identificamos pela nacionalidade, embora isso corresponda a uma metáfora e não ao código genético, ainda que pensemos nas nacionalidades como parte da nossa natureza: “As culturas nacionais constroem identidades quando produzem sentidos sobre a ‘a nação’ com a qual nos podemos identificar; estes estão contidos nas estórias contadas sobre ela, memórias que ligam o seu presente com o seu passado, imagens que dela são elaboradas”. Para aludir ao reconhecimento transversal da identidade nacional no mundo moderno, o autor aponta o pensamento do conservador Roger Scruton e do liberal (no sentido americano do termo) Ernest Gellner, filósofos que têm refletido sobre a identidade.

Segundo Scruton (1980, p. 34), que prefere falar de sentimento nacional (e patriotismo), "A condição do homem exige que o indivíduo, enquanto existe e atua como um ser autónomo, o faz apenas porque se consegue identificar com algo maior – como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de alguma disposição à qual pode não conseguir atribuir um nome, mas que ele reconhece instintivamente como lar”. Também Gellner (1993, p. 18) acredita que, sem essa identificação nacional, o sujeito moderno experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva. Contudo, “[t]er uma nacionalidade não é uma característica inata do ser humano, mas chega realmente a parecê-lo”, o que acaba também por ser a essência do problema do nacionalismo (enquanto ideologia).

Por tudo isto, é inevitável entrecruzar o tema da identidade nacional e o do nacionalismo, tão intimamente ligados, até porque a maior polémica que atravessa o espectro do debate académico e público sobre as identidades nacionais relaciona-se com a existência de visões mais extremistas do nacionalismo.

Nome proeminente nos estudos sobre nacionalismo, Smith (1979, p. x) afirmava que este parecia ser um fenómeno que se auto reproduzia, verificada a persistência do sistema mundial baseado em estados, apesar de todas as organizações supranacionais. Por se fundarem na incapacidade de compreender a sua importância, “as esperanças cosmopolitas de um desmoronamento precoce do nacionalismo estão condenadas à frustração”. Talvez não seja descabido aceitar que, “[d]e todas as visões e crenças que competem pelas lealdades humanas no mundo moderno, a mais generalizada e persistente é o ideal nacional” (Smith, 1979, p. 1), parecendo não haver esperança para “o desejo de dissolução do nacionalismo pelo qual rezaram fervorosamente os adeptos da utopia cosmopolita”. Na verdade, “a própria tentativa de erradicar o nacionalismo [...] ajuda a consolidá-lo ainda mais e a provocar o seu ressurgimento periódico, pelo que pareceria mais sensato e apropriado tentar viver com ele, domar os seus excessos através de reconhecimentos e legitimações mútuas, na medida em que tal seja admissível em determinadas áreas” (Smith, 1979, p. 196). Também Calhoun (1993, p. 235) e Mayall (1993, p. 145) sublinharam não ter surgido ainda outro princípio legitimador ou base da organização política do Estado

moderno capaz de transcender a ideia nacional. Esse ideal, o mais sólido baluarte da ordem política mundial, com base da identidade cultural nacional, “permanece amplamente atraente e eficaz, sendo sentida por muitas pessoas como forma de satisfazer as suas necessidades de realização cultural, enraizamento, segurança e fraternidade” (Smith, 1995, p. 159).

A identidade tem um lado luminoso e um lado sombrio, neste caso quando associada à ideia de essência, de superioridade e de subjugação, tendo já originado grandes atrocidades. Para não ir mais longe, olhemos as desgraças no século XX, como foram, por exemplo, a II Grande Guerra (em particular com o extermínio nazi de judeus), a imposição pela violência de todo o tipo de totalitarismos, a violência racial (sem diminuir qualquer outra, o *apartheid* na África do Sul ou o quase extermínio de indígenas na Austrália), as guerras internas em África depois das independências nacionais, ou a *jihad* islâmica, assentes em argumentos étnicos, religiosos ou ideológicos. A ação com base numa visão essencialista e imutável da identidade, seja biológica ou cultural, representa, como bem refere Gilroy (1997, pp. 310-15), “um recuo para dentro nas questões políticas e morais que a questão da identidade representa”, fazendo com que nada possa ser feito para evitar os conflitos, dado que “a diferença é sempre vista como uma ameaça que compromete e corrompe a identidade. A segurança, compreendida então como resultante da semelhança, apenas pode ser garantida por duas vias, pela separação ou pela subjugação”. Hobsbawm (1996, pp. 1066-67) também chama a atenção para esse perigo “etnocêntrico”, culpado de graves crimes contra a humanidade e de tentativas de limpeza étnica, num movimento absolutamente contra a realidade da maioria dos quase 200 estados existentes, em que pouco mais de uma dezena correspondem ao modelo de uma população étnica, cultural e linguisticamente homogênea, além de que, tal teria surpreendido os fundadores dos estados-nação originais, para os quais “a unidade da nação era política e não sócio-antropológica”.

Do lado luminoso, a identidade foi também o argumento forte a favor da libertação de grupos sociais oprimidos e mesmo da independência de povos, de que é exemplo a longa resistência dos timorenses pela sua própria identidade. Berque (1978, p. 12) veio evidenciar a sua importância na afirmação dos novos estados no norte de África, atravessando aqueles povos fases tão distintas como a colonização, a luta pela independência, a descolonização ou mesmo a pós-descolonização, mas sempre lutando por uma identidade própria. Ainda que quiséssemos ver a sua luta como uma luta de explorados contra exploradores, diz, isso não passaria de um eufemismo, pois aqueles povos estavam dispostos a morrer por algo mais, pela sua identidade coletiva.

Num mundo cheio de ambiguidade e fragmentação, onde as ideologias deixaram de dar sentido à empresa humana, Guibernau (1997, pp. 154-55) advoga que a força poderosa do nacionalismo “procede, acima de tudo, da sua habilidade em criar um senso de identidade”, uma consciência comum assente num mito de origem, numa cultura partilhada, na posse de um território e, se for viável, de uma língua, pois a “cultura facilita uma solidariedade específica, por meio da qual os indivíduos se relacionam consigo mesmos,

com os outros e com a natureza”. A utopia internacionalista do fim das nações, a preocupação com os desmandos nacionalistas e o “escândalo moral” com que é encarado por cientistas sociais o predomínio do nacionalismo conferem, segundo a autora, “proeminência aos nacionalismos que tentam impor os interesses cultural, económico e político de uma nação em detrimento de outras, mas ignoram absolutamente a substância nacional e moral das exigências nacionalistas de minorias que reclamam o direito de existir, ser respeitadas, desenvolver sua própria cultura e identidade”. Por outro lado, há quem não veja qualquer antagonismo entre a existência de diferentes identidades (e nações) e um concerto pacífico das nações¹². Gellner (1993, pp. 12-13) assume mesmo a possibilidade de defesa do princípio nacionalista “num espírito ético e 'universalista’”, pois poderão existir “nacionalistas em abstrato, sem preferência por qualquer nacionalidade específica própria, apregoando generosamente a mesma doutrina a todas as nações”. O autor prefere distinguir nacionalismo como ideologia do nacionalismo como fenómeno (espécie de patriotismo), que não é apenas o resultado das “elucubrações de alguns filósofos” (Gellner, 1993, pp. 184-85).

O ressurgimento da ideia de nação terá surpreendido, afirma Castels (2010, p. 30), os observadores que a haviam declarado defunta por morte tripla, por asfixia às mãos da globalização da economia e das instituições políticas universais, por universalismo de uma cultura difundida e partilhada por todos, e pelo ataque erudito ao próprio conceito de nação, numa versão anti-nacionalista moderada, que declara a nação como apenas, por exemplo, “comunidades imaginadas” (Anderson, 1993) ou “invenções históricas arbitrárias” (Gellner, 1993).

Assim, convém reter o que afirma Lipiansky (1991, pp. 3-4): “a identidade é, em si mesma, antes de tudo, um fenómeno subjetivo; é acima de tudo uma imagem de si mesmo, que tem tanto de representação como de sentimento. Pertence menos ao campo da realidade do que ao das representações sociais, do mito, da ideologia”. Essa imagem, diz, está na base do sentimento de comunidade, da sua coesão, sendo estrutural, construindo-se no confronto com o outro, especialmente quando o outro pode ser uma ameaça à integridade da comunidade. Real, múltipla, vaga ou ilusória¹³, a “identificação coletiva evoca imagens poderosas de pessoas que são em alguns aspetos aparentemente semelhantes umas às

¹² A existência de diferentes culturas e, por isso, de distintas identidades culturais, foi reconhecida pelas Nações Unidas, em especial pela sua agência dedicada ao conhecimento (UNESCO), que tem formalmente a função preservar e valorizar as diferentes culturas, num ambiente consensualizado sobre o valor da diversidade e da coexistência pacífica. Como nos refere Seabra (1990, p. 89), esta tese teve na base o texto “Race et histoire” produzido por Claude Lévi-Strauss em 1952, não obstante haver quem julgue poder defender a existência de uma qualquer entidade original e pura. Lévi-Strauss (1987, p. 11-12) referia que um aspecto muito importante da vida da humanidade era, desde logo, que ela não se desenvolvia numa monotonia uniforme, mas através de sociedades e civilizações extraordinariamente diversificadas, havendo muito mais culturas humanas do que “raças” humanas: duas culturas desenvolvidas por pessoas da mesma “raça” podem diferir tanto ou mais do que duas culturas pertencentes a grupos racialmente distantes.

¹³ Como sabemos, depois do fim da Guerra Fria e do mundo dividido em blocos ideológicos, ficou famosa a tese do “Choque de Civilizações” de Huntington (1999a; 1999b), que alertava que os conflitos passariam a acontecer com base em divisões identitárias. Sen (2008) contesta a divisão da humanidade em civilizações, considerando-a redutora e perigosa, sobretudo quando colocada a hipótese de conflito com base nelas. Não descartando a sua importância, até para a solidariedade, Sen (2015) alerta para dois erros comuns, a “desconsideração” da identidade ou a ideia de “filiação singular ou única”. Por isso devemos considerar, como Maalouf (2000), a complexidade da identidade pessoal, que pode encerrar múltiplas filiações culturais.

outras”, refere Jenkins (2004, p. 79), para quem tudo se fortalece com a necessária evocação simultânea da diferenciação, pois definir “nós” implica definir uma gama de “eles”, sendo na fronteira partilhada que descobrimos o que somos e não somos¹⁴.

Língua e identidade – algumas relações

Para se diferenciarem do invasor, iniciaram os padres Leão da Costa e Domingos Cunha o Externato de São José, ensinando na língua do antigo colonizador, que era agora malvista e perseguida, mas que, afinal, e a pesar dos riscos, granjeava o apoio e a vontade de aprender de muitas famílias e jovens, remete-nos para uma análise sobre a importância e função da língua no quadro das identidades nacionais.

Referindo-se à importância das línguas, Steiner (1975, p. 232) diz que a separação das línguas permite aos distintos grupos que as falam manter em segredo as suas fontes de identidade herdadas e singulares, mantendo perspectivas distintas sobre a realidade e protegendo o carácter distintivo do grupo. Edwards (1985, pp. 16-17) diz que Steiner não está, naturalmente, sozinho naquela afirmação, defendendo que a língua pode ser um veículo de ocultação, sigilo e ficção. A ideia de a língua funcionar como ocultação pode parecer contrária à ideia da língua como comunicação, mas não, de todo, pois a comunicação é um fenómeno dentro do grupo, enquanto a ocultação é uma tentativa, através da língua, para manter inviolado o entendimento que o grupo tem do mundo. A língua pode ser muito importante no sentimento étnico ou nacionalista por causa do seu poderoso e visível simbolismo. De acordo com Edwards, Steiner (1975) quer dizer que o valor simbólico, as associações históricas e culturais que a língua acumulou e a “natural semântica da memória” acrescentam à mensagem uma rica sustentação em conotações partilhadas, garantindo ao grupo uma exclusiva capacidade de interpretação, de ler nas entrelinhas.

Já no início do século passado, Barker (1927, p. 13) considerava que uma nação podia sê-lo não estando vinculada a apenas uma língua (e.g. Suíça, Grã-Bretanha) ou ainda dar-se o caso de uma comunidade alargada de pessoas, contendo várias nações, falar uma língua comum (e.g. falantes da língua inglesa, portuguesa ou castelhana). No entanto, como a “nação é tradição de pensamento e de sentimento, e o pensamento e o sentimento têm profunda congruência com o discurso, há uma relação próxima entre nação e língua”. A língua e a linguagem não são meras palavras, pois elas trazem associações que tocam os sentimentos e os pensamentos, que podem ser partilhados apenas quando os que participam da comunicação têm a chave interpretativa, quando percebem as associações por

¹⁴ Castels (2010, pp. 7-9) concorda que todas as identidades são construídas; a construção recorre a “materiais da história, da geografia, da biologia, das instituições produtivas e reprodutivas, da memória coletiva e das fantasias pessoais, dos aparatos de poder e das revelações religiosas” e depende das relações de poder, pelo que propõe 3 formas distintas (identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto).

debaixo das palavras. Segundo o autor, a cristianização, por exemplo, que foi inicialmente feita em grego, trouxe muito do pensamento grego para a cristandade, e depois para a língua da disseminação, o latim, tendo assim entrado, juntamente com a qualidade latina e a sua tradição, no vocabulário (e na identidade cultural) de muitas línguas europeias, cuja base lexical vem em boa medida do latim, como é o caso do inglês, afirma o autor, [mas talvez mais ainda do português e das outras línguas latinas]. E talvez seja por isso, prossegue, que os movimentos nacionais comecem, assim, em boa medida, pelo ressuscitar de uma língua onde procuram a velha alma da nação, que se esconde na profundidade do discurso.

Já Vygotsky (1978) sublinhara que a língua não constituía apenas uma ferramenta técnica, mas ela carregava as características dos contextos em que se desenvolveu, das atividades social e historicamente desenvolvidas, cuja internalização distinguia o ser humano de outros animais e, por isso, separava a psicologia animal da psicologia humana (1978, p. 57). Para Tsui e Tollefson (2007, p. 9), as decisões políticas sobre a(s) língua(s), sendo um artefacto cultural “no qual valores culturais, histórias, tradições e crenças estão incorporados”, são centrais para qualquer país ou nação, uma vez que terão um impacto muito grande sobre as identidades culturais nacionais.

Hobsbawm (1996, pp. 1068-77) havia acrescentado que no passado era normal a coexistência de povos de diferentes línguas, dando, entre outros, o exemplo extremo da Itália que, quando se formou, apenas 2 a 3 por cento falavam a língua italiana em casa. Segundo o autor, em sociedades de comunicação oral, não havia a necessidade de sobreposição entre a língua falada do povo e a língua escrita da minoria letrada, o que só veio a acontecer com o alargamento dos direitos e deveres de cidadania (e.g. escolaridade básica), generalizando-se então uma língua comum, escrita e falada. A ideia de uma língua por país, sublinha, tornou-se parte da aspiração geral de fazer coincidir a nação com o estado, evitando perigos de fragmentação. Sobre o desafio da unidade para os estados multiculturais ou multinacionais, o autor defende que, embora as línguas tenham hoje em dia papéis complementares, os países, especialmente aqueles que resultam de antigas colónias e não têm línguas locais que garantam o acesso à cultura e ao conhecimento universal, deveriam escolher para o ensino uma língua veicular de larga expressão e comunicação com o mundo. Aquilo que se passou, diz, nalgumas antigas colónias dos impérios europeus, onde se tentou afirmar uma língua franca ou crioulo como língua nacional e de cultura, muito para além do valioso papel que podia ter na comunicação pública geral, foi um erro. É muito importante assumir-se a utilização na educação e na cultura de uma língua que dê acesso universal ao conhecimento, sendo que a outra opção significa um risco evidente de balcanização, segundo o autor.

Conforme Lipiansky (1979, p. 11), cada nação tem um universo simbólico que é a principal fonte de legitimidade do poder político, porque este universo abrange os valores e normas fundamentais da sociedade que justificam a ordem social existente. Os indivíduos apropriam-se e

reproduzem os sistemas simbólicos através da “mais poderosa marca de identidade – a língua nacional; sistemas simbólicos “que são co-extensivos à sociedade e que controlam a conduta, uma vez que dão sentido e realidade”.

Apesar de, como já se disse, haver relações diferentes entre estados e línguas, desde aqueles que têm mais do que uma língua oficial àqueles que partilham entre si a mesma língua, Thiesse (1999, pp. 71-4) chama a atenção para a importância da equação “uma língua, uma nação”, que acaba dando ênfase ao princípio herderiano da encarnação da nação na sua língua, e, por outro lado, assumindo a função de substituir uma miscelânea de modalidades linguísticas que respondiam a utilizações diversificadas. Neste sentido, para além de outros instrumentos, a escola constitui uma peça-chave no dispositivo de nacionalização geral, pois aí se aprende, para além da geografia, da história, de ser e pensar nacionalmente, a língua, e se aprende tudo nessa língua (Thiesse, 1999, p. 234).

Embora considere que a língua seja um traço importante da identidade, Edwards (1985, pp. 22-23) não advoga que não seja possível manter a identidade mudando de língua, isto é, vendo a identidade de um grupo como um conjunto mais alargado de traços que os sua. Tal como Renan (1992), que no seu famoso ensaio afirmou que a essência de uma nação é que todos os seus indivíduos tenham muitas coisas em comum e tenham esquecido outras tantas, Edwards defende que todas as línguas transportam identidade, e que, mesmo nos casos em que a língua apenas tem um papel simbólico, ela tem um papel importante.

Na sua versão moderna, o nacionalismo, segundo Kedourie (1998), está intimamente ligado à escolha de uma língua nacional, uma vez que a língua é vista como uma evidência externa da identidade específica de um grupo e elemento decisivo para garantir a sua continuidade. Para Edwards (1985, pp. 23-24), o nascimento do nacionalismo linguístico terá acontecido mais vincadamente com a publicação de um ensaio de Johann Herder, em 1772, que, embora não defendesse a superioridade de nenhuma língua ou nação, discutia a origem das línguas e a importância da língua fundadora da nação, repositório da memória, que deve ser defendida, negando a subjugação a terceiros. Terá sido Johann Fichte (1921), no entanto, o maior responsável por transpor as ideias de Herder para o imaginário sociopolítico através de “Discursos à nação alemã”, proferidos na Academia de Berlin, na transição de 1807 para 1808, em que exultava a língua alemã, afirmando que, de todos os povos teutões, apenas o povo alemão tinha permanecido na sua localização original e mantido e desenvolvido a língua original, sem influência de outras, como o francês havia sido pelo latim. Para si, não se tratava de uma superioridade assente na ancestralidade do povo que falava uma determinada língua, mas antes assente no facto dessa língua original continuar a ser falada, pois “os homens são muito mais formados pela língua do que a língua é formada pelos homens” (Fichte, 1921, p. 55).

Porém, concordamos com Edwards (1985, pp. 1-7) quando diz que as questões relativas à língua e à identidade são bastante complexas e que, na maioria dos casos, sendo alvo do trabalho de muitas disciplinas (e.g. historiadores, sociólogos, psicólogos, linguistas, educadores) e sob diferentes prismas, nem sempre se considera o que é feito em áreas vizinhas. Apesar de ser um entre outros atributos da identidade de grupo, como a idade, o sexo, a classe social, a geografia ou a religião, para si é inquestionável o destaque que a língua merece. Pode dar-se o exemplo da língua portuguesa que, segundo Seabra (1982, p. 106) tem tido um papel na afirmação de novas nacionalidades, sendo na língua que uns são portugueses e que outros são brasileiros, angolanos, cabo-verdianos, moçambicanos, santomenses, guineenses ou timorenses (e não portugueses), afirmando as suas identidades e soberanias, mas também sendo capazes de, agora mais do que nunca, estabelecerem canais comunicantes entre as suas particularidades e patrimónios comuns¹⁵.

Aludindo às origens germânicas da tendência para ver na língua um carácter e até mesmo uma espécie de espírito (Humboldt e Herder), assim como à hipótese dos americanos Sapir e Whorf que atribui a cada língua uma visão do mundo intraduzível para qualquer outra, Almeida (2017, pp. 98-108), apesar de aceitar existirem nuances que as tornam nalgumas circunstâncias intraduzíveis, contesta as referências à língua vista “como condicionante de um pensamento, de uma visão do mundo”. Na sua visão, “a língua foi-se desenvolvendo à medida que foram surgindo realidades novas que precisavam de ser nomeadas”. Assim, “à vista desarmada [...] a língua é um pouco de muitas coisas: um repositório das experiências culturais de um povo e reflexo das mundividências diversas ([faz] questão de afirmar, pois *nenhuma cultura é homogénea*) de um povo. Além disso, de algum modo, ela aprisiona os seus falantes em universos particulares, carregados de semânticas específicas partilhadas apenas por determinadas comunidades”. Desse modo, a língua permite estabelecer redes de contacto entre os seus falantes, mesmo que vivam em nações distintas, como acontece na CPLP, abrindo portas à cooperação, valorizando-se mais os aspetos positivos da história comum, de alguma miscigenação, de contágio cultural e das possibilidades de futuro.

Para os propósitos deste artigo, a grande questão sobre a identidade, como refere Guibernau (1997, pp. 82-83), prende-se sobretudo com a identidade que cada um pensa ter, uma interpretação do “eu”, que define o que é e onde está (do ponto de vista psicológico e sociológico), situando a pessoa quanto às suas relações sociais e às suas filiações, cujo critério passará por uma comparação com os outros e por uma certa continuidade no tempo. Isto serve para a ideia de identidade nacional, em que a continuidade “resulta de se conceber a nação como uma entidade historicamente enraizada, que se projeta no futuro” e a diferenciação “provém da consciência de

¹⁵ Foi esse reconhecimento que levou um conjunto de estados a assumirem, entre iguais, a decisão política da constituição de uma comunidade internacional de países cuja língua oficial é o português, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

formar uma comunidade com uma cultura partilhada”, neste caso num território, cujas características levam a distinguir os membros face aos outros, os estrangeiros.

Ainda que as reporte como “realidades analiticamente identificáveis que se difundem osmoticamente entre si, concordamos com Almeida (2002, pp. 11-12) quando defende que é preciso distinguir entre o “carácter nacional”, que é o autoconhecimento que um grupo procura ter de si mesmo, um exercício racional para compreensão da realidade, e a “identidade cultural ou nacional”, que “pertence ao reino das emoções, do devir, associações ou identificações que um indivíduo, consciente ou inconscientemente, assume na sua vida. O indivíduo X pode possuir todas as características que nos levariam a afirmar, como um todo, pertencerem ao grupo cultural Y e, ainda assim, por qualquer motivo, a pessoa não se identifica com elas, não as sente”. Esta centralidade dos próprios, daquilo que sentem, também se vendo parte de algo maior em termos identitários, será mais interessante do que atribuir-lhes rótulos a que eles não colem e mais decisiva para entender a sua ação como grupo (ou nação). Almeida (2014), seguindo de perto Lipiansky, fala de dois grandes domínios a partir dos quais um grupo constrói a sua identidade: o da determinação experimentada (conjunto de experiências a que foi exposto, contando fundamentalmente o que viveu até ao início da idade adulta) e o da autodeterminação consciente e voluntária. Num caso e noutro, a língua parece ser, em particular no que concerne ao caso e contexto do nosso estudo, determinante.

Língua, identidade e resistência – questionando os próprios

Para os nossos propósitos estamos com Almeida (1991, p. 495) quando considera que é mais importante identificar as linhas de força emergentes sobre a identidade do que propriamente fazer o debate teórico de conceitos como identidade ou identidade nacional. Neste sentido, interessa-nos identificar as linhas de força da identidade cultural ou identidade nacional, não no sentido de um escrutínio das características efetivamente partilhadas pela comunidade de Timor-Leste, mas antes os traços identitários que os promotores e membros da comunidade escolar do Externato de São José julgavam estar (julgam ter estado, uma vez que nos baseamos em boa medida no que pensam e dizem agora, à distância de alguns anos, embora procurando perceber as duas coisas, a visão da altura e a atual, que podem até, em tese, ser diferentes) a defender, promover e preservar.

O que nos dizem os antigos professores (AP) e antigos estudantes (AE) quando questionados sobre qual a importância e o papel que atribuíam à escola (naquele tempo), quais os traços culturais valorizados, quais os valores defendidos pela escola, em suma, que identidade a escola promovia ou defendia? Nesse quadro, as referências à escolha da escola por causa de ela ser a única onde se podia aprender a e em língua portuguesa são frequentes, para não afirmar unânimes, apesar de, no contexto político e social “indonésio”,

ela se revelar a pior opção individual, do ponto de vista económico e da segurança pessoal. Por que razão era, mesmo assim, atribuída tanta importância à aprendizagem e à preservação da língua portuguesa?

Nas entrevistas, sobressai que a identidade cultural é sedutora (Jenkins, 2004), projetada como uma ligação a algo maior, a nação (Gellner, 1980; Scruton, 1993), que se pretende preservar, defendendo a dignidade de um povo subjugado (Berque, 1978; Guibernau, 1997), onde a língua [portuguesa] é crucial num sistema identitário nacionalista que granjeia forte lealdade (Smith, 1979; Calhoun, 1993; Mayall, 1993; Kedourie, 1998), talvez porque, como fenómeno subjetivo, que tem tanto de representação como de sentimento (Lipiansky, 1991), ela seja a “mais poderosa marca de identidade” (Lipiansky, 1979):

“[...] única escola que conservava a língua portuguesa da identidade, dos valores socioculturais de um povo [...] queriam dismantelar tudo” [AE1];

“[...] existia um lema ”ite et docete´´ em latim, entendida como “ide e ensinar”, que implicava ser exemplo na defesa da identidade cultural de Timor, em que a língua portuguesa é uma das componentes [...] a imagem do timorense culto numa cultura latino-timorense era o objectivo subjacente dos educadores, embora nem todos os alunos percebiam isso” [AE2];

“[...] uma escolha sem futuro, estudar por estudar, para saber, só para estudar uma cultura, uma língua; o traço essencial era a língua portuguesa, uma cultura!” [AE3];

“[...] veículo que transporta história e cultura há 5 séculos [AP1].

“[...] nós quando falamos português temos um umbigo ligado à Europa, nos cinco continentes temos irmãos, é a nossa identidade” [AE3].

Assim, como se vê, a língua vista como repositório da história, da cultura e dos valores que resultam do convívio e da fusão, ao longo de cinco séculos, das culturas timorense e portuguesa, além de constituir um laço de solidariedade com uma comunidade linguística (Guibernau, 1997; Lipiansky, 1991), com laços históricos e culturais: Repositório, e, também por isso, funcionando, associada a outros traços, como instrumento de preservação e ou aprofundamento da singularidade, importante marca distintiva face a outros povos (Jenkins, 2004), neste caso ao invasor:

“[...] o que distingue a identidade timorense (...) da parte ocidental de Timor é o catolicismo e a língua portuguesa; aquilo que nos distingue dos outros é a cultura lusófona, a cultura latina e católica” [AE2];

“[...] uma civilização, que não cedeu, e resistiu!; sem armas, uma luta pela identidade muito subtil e muito elegante! A elegância está aí na língua, está aí na cultura, na maneira de ser diferente” [AE3].

Além da diferença cultural, o uso do português foi o baluarte de resistência (elegante, cultural) e da soberania desejada, crucial na comunicação entre a guerrilha e a diáspora, como entre as redes de clandestinidade e o povo “ocupado”, porque os indonésios, mesmo que tivessem tradutores, não a compreendiam, porque, no fundo, como já havia afirmado Barker (1927), a nação é tradição de pensamento

e sentimento, em que a língua, com suas nuances contextuais (chave de interpretação), ocupa papel central. Adaptando o que Steiner (1975) evidenciou, a separação da língua portuguesa face à indonésia permitia ao grupo manter em segredo as suas fontes de identidade, herdadas e singulares, mantendo perspectivas distintas sobre a realidade e protegendo o caráter distintivo do grupo:

“[...] era a língua para a transmissão do segredo” [AE3].

Como Vigotsky (1978), que defendia que a língua não era mera ferramenta, mas transportava os contextos em que se desenvolveu, muitos acreditam que o português moldou profundamente a identidade timorense, pois mesmo aqueles timorenses que apenas falam tétum, para comunicar com os outros grupos etnolinguísticos existentes, fazem-no recorrendo a uma boa parte de léxico pertencente à língua portuguesa, desde tempos imemoriais:

“[...] a língua portuguesa criou essa identidade do povo timorense, uma perspectiva própria que deu a timoridade, criou uma cultura própria, diferente, falamos a língua portuguesa, mas não somos portugueses, a cultura tem muitas coisas que vieram com a língua, mas somos diferentes, a gente até diz que o povo timorense ganhou a sua identidade, o seu batismo, a partir de 1515, a partir daí é que se construiu o povo de Timor” [AP2];

“[...] os que não falam português, mesmo os analfabetos, usam a palavra portuguesa para exprimir ideias; a língua portuguesa moldou o sentimento timorense” [AP3].

Ainda que Almeida (2017) conteste as referências à língua como condicionante do pensamento e da visão do mundo, vê nela um importante repositório cultural, um reflexo das mundividências diversas de um povo (ou povos), e por isso um universo carregado de semânticas partilhadas apenas por quem a vive, o que também abre portas à cooperação e à valorização dos aspetos positivos da história comum, como refere AE3 sobre os “irmãos” nos cinco continentes.

Por outro lado, sendo o ensino todo em português, é nessa língua que se aprende a pensar nacionalmente (Thiesse, 1999). A escolha da única língua internacional com enraizamento na tradição timorense capaz de abrir as portas do conhecimento universal, conforme advogava Hobsbawm (1996), permitiria também o acesso a outras culturas e a outras formas de estruturar o pensamento:

“[...] dominar o português dá acesso à maioria das línguas latinas, à forma de pensar, de articular (...) e até a organização das ideias e expressão em tétum é mais clara” [AE2].

“[...] que integra os timorenses na sociedade cultural (outras línguas não são parte da tradição timorense); diferenciação de Timor Ocidental (colonizado por holandeses e parte da Indonésia); o tétum não é veículo para o desenvolvimento de Timor” [AP1].

Considerações finais

Longe do debate teórico em torno do conceito de identidade, mas considerando a identidade cultural (nacional) um caso de adesão pessoal, ao contrário de carácter nacional, na esteira de Almeida (2002), interessou-nos saber como é que os próprios, antigos professores e alunos do Externato de São José, viam o papel da língua portuguesa na preservação e afirmação de uma determinada identidade timorense, confirmando-se, na senda de Lipiansky (*apud* Almeida, 2014), dois grandes domínios a partir dos quais um grupo constrói a sua identidade: o da determinação experimentada (o ensino em português na escola) e o da autodeterminação consciente e voluntária (a escolha política da língua para resistir à invasão e com vista a um futuro político independente).

A análise de um conjunto de seis entrevistas a antigos professores e estudantes, de um conjunto mais vasto a realizar no âmbito de uma investigação mais alargada sobre aquela escola e a identidade que esta afirmava estar a defender, evidenciará uma visão geral da língua como traço decisivo da identidade cultural (nacional), cumprindo o pressuposto de que ela é vista, quer pelas sociedades, quer pelos académicos, como mais do que uma mera ferramenta de comunicação, num quadro de notável simbolismo, em especial em contextos em que é eminente a oposição face a outras culturas ou povos.

Parece confirmar-se, entre os timorenses entrevistados, uma visão da língua portuguesa como repositório da cultura de um povo, da sua história, das suas heranças, das suas vivências, o que, neste caso, inclui ainda ser o repositório de vivências partilhadas com outros povos e culturas, onde essa língua também vive, tornando-a, nesse caso, a confluência de repositórios de culturas, histórias e memórias, algumas exclusivamente contruídas nessa relação. Assim, ela é tida como sendo uma teia de vasos comunicantes que cobre e liga diversos territórios geográficos e culturais, património (ou matrimónio) comum de conhecimentos e sentimentos, que se enriquece ao longo de uma história, inclusive a partir da diversidade semântica e apropriação lexical (conforme tem acontecido com termos provenientes das línguas locais onde o português se afirmou)¹⁶. A língua terá ajudado a moldar a identidade timorense nesta fusão de culturas, das culturas (e línguas) dos diferentes grupos etnolinguísticos timorenses, que o académico timorense Vicente Paulino (2011) chega a designar por “manta de retalhos”, e da cultura portuguesa (ou latina, se considerarmos as origens do português). A língua portuguesa, sem a qual as semelhanças com o outro lado da ilha se denunciariam, será, por tudo isso, percebida como veículo fundamental da continuidade de um povo nascido de uma fusão cultural secular, um território onde consciente e subconsciente, assim

¹⁶ Existem várias palavras na língua portuguesa que têm origem nas línguas autóctones dos vários países e regiões com os quais os portugueses têm relações históricas. Das línguas autóctones de Timor-Leste, como o tétum, vieram, por exemplo, *liurai*, *catuas*, *barlaque*, *bataúda*, *aió*, *dató*.

como herança e transformação se encontram em diálogo permanente e, por vezes, controverso, entre o passado e o futuro, quer seja em termos individuais quer seja em termos coletivos.

Igualmente se evidencia, como advoga Guibernau (1997), que a língua, como baluarte do nacionalismo ou patriotismo, também pode ser vista como a defesa da dignidade de um povo, do seu direito a existir com a sua cultura, no fundo, do direito à sua especificidade. Neste caso, a língua portuguesa terá sido vista pela comunidade escolar do Externato de São José como um dos traços que moldou a identidade cultural timorense ao longo de cinco séculos, distinguindo-os dos habitantes da outra metade indonésia da ilha, e, desse modo, ela foi considerada traço decisivo de resistência elegante à invasão e à integração cultural, essencial para preservar a identidade cultural própria de um povo que reclama diferença face ao invasor. Foi também, nesta resistência, a língua do segredo de que falava Steiner (1975), mantendo inacessíveis aos invasores as suas fontes de identidade herdadas e singulares, mantendo perspetivas distintas sobre a realidade e protegendo o carácter distintivo do grupo.

Neste sentido, na tipologia definida por Castels (2010), estaremos aqui perante uma identidade de resistência – em que a língua ocupa lugar importante – que acabou por se tornar, com a independência do País, uma efetiva identidade de projeto, confirmando o ato visionário dos seus fundadores.

Podemos dizer, ao jeito de Gellner (1993), que esta defesa da identidade timorense assume a defesa de um princípio nacionalista “num espírito ético e universalista”, quando os próprios afirmam, por exemplo, a sua identidade ligada à cultura latina (em sentido lato) e aos outros países lusófonos, em vez de reclamar uma atitude essencialista. Aliás, por tudo isto, será importante reconhecer, valorizar e respeitar na língua uma semântica específica, do contexto onde ela evoluiu e vive, conforme refere Almeida (2017), pois ela é decisiva para os povos, quer seja para defenderem a sua dignidade, quer seja para o entendimento mútuo e a construção de melhores relações, abrindo as portas, como diz, a um mundo de possibilidades de cooperação e, acrescentaríamos, de laços fraternais e promotores de paz.

Tratar-se-á, como diz um antigo professor (AP2), da formação da *timoridade*, até por distinção face à portugalidade, para que não haja equívocos identitários, embora o mesmo defenda o decisivo papel da língua portuguesa, e da confluência nela das várias culturas em presença, mas também, como se pode notar nas entrevistas, com abertura aos outros e, sobretudo, como defendia Hobsbawm (1996), abrindo as portas do acesso ao conhecimento universal, coisa que o tétum não faz e as outras línguas em disputa (inglês e indonésio) não podem fazer sem colocar perigos à afirmação da soberania. Nas mentes e corações dos seus promotores, assim como de todos os que deram vida à escola, parece ter estado uma visão identitária na senda do que afirmou um dia o filósofo George Santayana (*apud* Almeida, 2014, p. 29): “os pés de um homem devem estar plantados na sua terra, mas os seus olhos devem mirar o mundo todo”.

Financiamento

Este trabalho foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/125360/2016, e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

Agradecimento

A todos os antigos professores e estudantes do Externato de São José que se disponibilizaram para colaborar neste estudo.

Referências bibliográficas

- Almeida, O. T. (1991). A Questão da Identidade Nacional na Escrita Portuguesa Contemporânea. *Hispania*, 74(3): 492-500, Special Issue Devoted to Luso-Brazilian Language, Literature, and Culture (Sep., 1991).
- Almeida, O. T. (2002). National Identity – a Revisitation of the Portuguese Debate. *National University of Ireland Maynooth Papers in Spanish, Portuguese and Latin American Studies*, 5 (october)
- Almeida, O. T. (2014). *Mínima Açórica. O Meu Mundo é Deste Reino*. Lajes do Pico: Companhia das Ilhas.
- Almeida, O. T. (2017). *A Obsessão da Portuguidade*. Lisboa: Quetzal.
- Anderson, B. (1983/2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised Edition. London/New York: Verso.
- Araújo, A., & Gonçalves, J. A. (2012). *Autobiografia de Abílio Araújo : Dato Siri Loe II*. Lisboa: Aletheia.
- Assembleia Constituinte da República Democrática de Timor-Leste (ACRDIL) (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. (Reimpressão 2017, português/tétum). Díli: Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste.
- Barbedo de Magalhães, A. (1999). *Timor Leste na Encruzilhada da Transição Indonésia*. Lisboa: Gradiva / Fundação Mário Soares.
- Beck, M. (2008). The Context and History of the Education Sector in Timor-Leste. In J. Earnest (Ed.). *Rebuilding Education & Health in a Post-Conflict Transitional Nation. Case Studies from Timor-Leste*. Rotherdam: Sense Publishers.
- Berenskoetter, F. (2017). Identity in International Relations. In: Robert A. Denmark (Ed.). *The International Studies Encyclopedia, IV*. Oxford: Wiley-Blackwell, 3594–3611.
- Berque, J. (1978). Identités collectives et sujets de l'histoire. In Guy Michaud (dir.) *Identité collective et relations interculturelles*. Bruxelles: Complexe.
- Calhoun, G. (1993). Nationalism and Ethnicity, *Annual Review of Sociology*, 19: 211-239.
- Castells, M. (2010). *The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume II: The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Costa, L. (2004). Externato de São José, *Semanário: em língua portuguesa – Jornal Nacional*, ano 0, 11, março, pp. 5.
- Costa, L. (2014). *Conversa entre o fundador e diretor do Externato de São José, Pe. Leão da Costa, e Ângelo Ferreira sobre os fundamentos da escola (gravada)*, 15 de maio.
- Costa, L. (s/d). Português - Língua oficial de Timor Leste: Uma conquista ou uma utopia?, *O Clarim – jornal da diocese de Macau*.
- Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell.
- Fearon, J. D. (1999). *What Is Identity (as We Now Use the Word)? Unpublished manuscript*. Stanford, California: Stanford University.
- Felgueiras, J. (2001). As Raízes da Resistência. In Stock, M. J. (Dir.). *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14: 42-49.
- Felgueiras, J., & Martins, J. A. (2006). *Nossas Memórias de Vida em Timor*. Braga: Editorial A. O.
- Fichte, J. G. (1808/1921). *Addresses To The German Nation*. Chicago and London: The Open Court Publishing Company.
- Gellner, E. (1983/1993). *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva.
- Guibernau, M. (1997). *Nacionalismos: O estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Guterres, F. (2014). *Timor: Paraíso Violentado*. Lisboa: Lidel.
- Hall, S. (1996). The Question of Cultural Identity. In Stuart Hall, David Held, Don Hubert & Kenneth Thompson (eds). *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. Oxford: Blackwell. 596-634.
- Hobsbawm, E. (1996). Language, Culture, and National Identity, *Social Research*, 63(4) (Winter): 165-1080.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1984) (Orgs.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hopf, T. (1998). The Promise of Constructivism in International Relations Theory. *International Security*, 23(1): 171-200.
- Hull, G. (2001). *Timor-Leste – Identidade, língua e política nacional*. Lisboa/Dili: Instituto Camões.
- Huntington, S. P. (1999a). *O Choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial*. Lisboa: Gradiva.
- Huntington, S. P. (1999b). O Choque das Civilizações? In Huntington, et al. *O Choque das Civilizações? O Debate sobre a tese de Samuel P. Huntington*. Lisboa: Gradiva. pp. 7-32.
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. (Second Edition). New York: Routledge.
- Jerónimo, A. C. (2011). *Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Kedourie, E. (1961/1998). *Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Lipiansky, E. M. (1979). *L'âme française ou le National – Libéralisme*. Paris: Editions Anthropos.
- Lipiansky, E. M. (1991). *L'identité française. Représentations, mythes, idéologies*. La Garenne-Colombes: Editions de l'Espace européen.
- Maalouf, A. (2000). *On Identity*. London: The Harvill Press.
- Martins, J. A. (2014). *Da cruz ao Sol Nascente: Experiência de um jesuíta em Timor-Leste de 1974 a 2012*. Braga: Editorial A. O.
- Mattoso, J. (2005). *Dignidade: Konis Santana e a Resistência Timorense*. Lisboa: Temas e Debates.
- Mayall, J. (1993). *Nationalism and international society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education.
- Paulino, V. (2011). Cultura e Múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste. In Correia, A. M. & Sousa, I. C. (Org.). *Lusofonia encruzilhadas culturais*. Macau: Saint Joseph Academic Press, pp.70-78.
- Pires, P. (2013). *Timor: Labirinto da Descolonização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Reid, T. (1875). *On The Intellectual Powers of Man*. Vol. I. Dublin: Printed for L. White.
- Renan, E. (1882/1992). *Qu'est-ce qu'une nation?: et autres essais politiques*. Paris: Pocket.
- Scruton, R. (1980). *The Meaning of Conservatism*. Harmondsworth: Penguin.
- Seabra, J. A. (1982). Algumas reflexões sobre o carácter nacional, *Nação e Defesa*, Ano VI; N° 23 (Jul-Set 1982), pp. 94-106.
- Seabra, J. A. (1990). A Identidade Cultural Portuguesa. Um Personalismo Universalista, *Nação e Defesa*, n° 53, Ano XV; N° 53 (Janeiro-Março 1990), pp. 87-102.
- Sen, A. (2008). Violence, Identity and Poverty, *Journal of Peace Research*, 45(1), pp. 5-15.
- Sen, A. (2015). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. London: Penguin.
- Smith, A. D. (1979). *Nationalism in the Twentieth Century*. Canberra: Australian University Press.
- Smith, A. D. (1995). *Nations and Nationalism in a Global Era*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, A. D. (2015). Nations Before Nationalism? Myth and symbolism in John Armstrong's perspective. *Nations and Nationalism*, 21(1): 165-170.
- Steiner, G. (1975/1992). *After Babel: aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Thiesse, A-M. (2000). *A Criação das Identidades Nacionais*. Lisboa: Temas & Debates.
- Thomaz, L. F. F. R. (2002). *Babel Loro Sa'e: O Problema Linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.
- Tsui, A. B. M. & Tollefson, J. W. (2007). Language policy and the Construction of National Cultural Identity. In Amy B. M. Tsui & James W. Tollefson (Ed.). *Language Policy, Culture, and Identity in Asian Contexts*. New York / London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ximenes Belo, C. F. (2008). A Língua Portuguesa em Timor-Leste. *Página Web da Agência Ecclesia – Agência de Notícias da Igreja Católica em Portugal*, consultada em 19 de junho em <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/dossier/a-lingua-portuguesa-em-timorleste/>
- Ximenes Belo, C. F. (2013). *História da Igreja em Timor-Leste: 450 Anos de Evangelização (1562-2012). 1º Volume: 1562-1940*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

Liberdade e censura nos periódicos dos tempos coloniais, a partir de *O signo da ira* (Orlando da Costa) e de *Luuanda* (Luandino Vieira)

BENJAMIN ABDALA JUNIOR

USP/CNPq/Projeto Pensando Goa

Barbárie da ditadura

Em uma conhecida observação, na introdução do livro *Memórias do cárcere*, o escritor brasileiro Graciliano Ramos aponta que “Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a Delegacia de Ordem Política e Social, mas, nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer” (Ramos, 1969, p. 4). Como já indicamos em vários ensaios, somos envolvidos pelo mundo das formas tradicionais, que – como muros da vida social – nos envolvem. Pior ainda quando esses muros são configurados por formas de poder autoritárias, como o da censura a que se refere o escritor. É de acordo com esse contexto que situamos dois episódios que marcaram a vida colonial portuguesa nos anos de 1960: a proibição de circulação de *Luuanda*, de Luandino Vieira, e de *O signo da ira*, de Orlando da Costa.

Nessas narrativas, as marcas do discurso e as estratégias discursivas, formuladas num contexto de censura opressiva, não deixaram de trazer as marcas do autor implícito, que vieram a motivar atitudes autoritárias do poder ditatorial português.

O sentido de barbárie da ditadura portuguesa, no caso de *Luuanda*, coletânea de contos premiada pelo maior prêmio literário do país, o da SPE – Sociedade Portuguesa dos Escritores, então presidida por Jacinto do Prado Coelho, levou à destruição da sede da instituição e seu encerramento pelo salazarismo. Quatro dos cinco membros do júri que atribuiu a premiação foram presos (Alexandre Pinheiro Torres, Augusto Abelaira, Manuel da Fonseca e Fernanda Botelho).

Um episódio, que segundo Zeferino Coelho – editor da Editorial Caminho – e José Manuel Mendes – presidente da Associação Portuguesa de Escritores – cuja barbárie não “pode ser esquecida” [Agência Lusa – 15/05/2015]. Tratava-se de uma obra artisticamente inovadora, não apenas no contexto de Angola, mas também em Portugal. Quase nada se salvou da ação dos vândalos do regime, na própria noite do dia da premiação, na sede da SPE.

Luandino estava preso no campo de concentração do Tarrafal, em Cabo Verde, para onde eram enviados os principais atores dos movimentos de libertação nacional africanos. Lá, Luandino consolida sua nova linguagem literária, iniciada nas narrativas anteriores, particularmente em *Luanda*. Foi na prisão da cidade de Luanda que tomou contato, pela primeira vez, com Guimarães Rosa, através do livro *Sagarana*, a ele entregue pelo amigo advogado Eugênio Ferreira, conforme depoimento feito a mim, por esse seu amigo. Foi uma identificação: ele já escrevia à maneira do escritor brasileiro antes de conhecê-lo! Ficou preso Luandino durante doze anos, completando os dois últimos anos, dos catorze a que fora condenado, em prisão domiciliar em Portugal. Criou, pela linguagem, espaços de libertação, ao lado de companheiros de várias nacionalidades, como ele presos no campo de concentração.

A imprensa, antes e depois da premiação

Em 21 de maio de 1965, quando lhe foi atribuído o prêmio, Luandino estava preso há quatro anos e a censura salazarista proibiu qualquer menção à premiação, sem uma desqualificação do júri, da SPE e do autor (um “terrorista” na linguagem da direita). Dois dias depois, o *Jornal do Fundão* trouxe matéria elogiosa da premiação, de autoria de Alexandre Pinheiro Torres. Foi o jornal encerrado e multado, só voltando a circular seis meses depois. O crítico português viu-se obrigado a sair de Portugal e foi lecionar Literatura Brasileira em Cardiff, na Inglaterra. E o jornal que era censurado em Castelo Branco passou a sê-lo em Lisboa.

Voltou Luandino Vieira a Angola quando de sua independência em 1975, exercendo importantes cargos até 1992, quando retornou a seu país natal, residindo na zona rural do Minho. Importa assinalar que a ditadura portuguesa mobilizou os órgãos de informação da metrópole e das colônias para desmoralizar a SPE e o escritor, mas a reação dos escritores portugueses foi-lhe majoritariamente reversa. Iniciou-se em todo o país um movimento em favor da liberdade de expressão que culminou no 25 de Abril. Colaborou Luandino Vieira, durante a ditadura salazarista, nas seguintes publicações jornalísticas, sob o jugo salazarista: *Mensagem* (Casa dos Estudantes do Império – 1961/1963); *O Estudante* (Luanda, 1961); *Cultura* (Luanda, 1961); *Boletim Cultural de Huambo* (Nova Lisboa, 1958); *Jornal de Angola* (Luanda, 1961/1963); *Jornal do Congo* (Carmona, 1962); *Vértice* (Coimbra, 1973); e *Jornal de Luanda* (1973/?).

Em Luanda, uma matéria favorável ao prêmio da SPE, associado ao prêmio anterior “Mota Veiga”, relato ao romance de Luandino, foi publicado no jornal *ABC – Diário de Angola*, em 24/05/1965, mas trazia a seguinte nota da direção, ao final da matéria: “O *ABC – Diário de Luanda* é um jornal de empresa, de uma empresa heterogênea, quanto a opinião e doutrina. Essa circunstância obriga-a a ser um jornal apolítico, objectivo em suas análises. [...] Desde o momento em que a questão da atribuição de um prêmio da Sociedade Portuguesa de Escritores ao escritor Luandino Vieira é considerada suspeita de conluio contra a Pátria, este jornal só tem um caminho a tomar: o de facultar todos os elementos relativos à anterior concessão de um prêmio, numa organização a nosso cargo, ao livro que voltou a ser galardoado e a de juntar a nossa voz à de todos que exigem do Governo um inquérito rigoroso sobre a matéria de tão grave acusação. A constituição das peças, que aqui fazemos, constitui a nossa contribuição para o inquérito que se exige” (p. 1 e p. 12). Não havia evidentemente inquérito e a matéria do jornal, por recorrências ao Prêmio Mota Veiga, atribuído em 1963 (o livro foi posto à venda no ano seguinte), deixava implícito o valor literário de *Luanda* e indiretamente sua aceitação pelas autoridades e parte da intelectualidade angolanas.

Enquanto isso – valendo-nos do livro *Luanda há 50 anos: críticas, prêmios, protestos e silenciamentos*, de Francisco Topa, podemos sumariamente apontar para a mídia da época, ligada à ditadura. Inicialmente, o metropolitano *Diário de notícias* noticiava já na atribuição do prêmio,

- a) sua atribuição a um “terrorista” (p. 77);
- b) a “estranheza de Angola”, num texto altamente reacionário (p. 80);
- c) justificava o encerramento da SPE (p. 82);
- d) a atitude “patriótica”, para o salazarismo, de Paço D’Arcos e Forjaz Trigueiros (p. 83), em seus depoimentos na televisão;
- e) alusão a muitos textos provenientes de Angola (inclusive em edições subsequentes, contra os “traidores da Pátria” (os membros do júri que votaram pela premiação).

Curiosamente, na edição de 25/05/1965, esse jornal aponta para a posição dos “intelectuais” de Angola, que se colocam contra a “infiltração do inimigo na língua portuguesa” (p. 98) e uma larga matéria contra o “terrorista” Luandino Vieira (pp. 107-110).

No *Diário da manhã* (21/05/1965), um artigo justifica a punição à SPE (p. 118); do *Diário de Angola*, vem a notícia de “Quem está nos traindo” (p. 121); a notícia de que a Associação dos

Naturais de Angola – Anangola apoia o encerramento da SPE (uma posição politicamente oposta da Anangola anterior). O jornal *Diário de Angola* se mostra altamente reacionário,

- a) entrando no coro fascista proveniente da metrópole (21/05/1965):
- b) aplaude o fechamento da SPE (216);
- c) questiona a identidade de Luandino Vieira (p. 216), nascido em Portugal;
- d) publica a voz de escritores de Angola que afirmavam que o prêmio foi concedido por motivos extraliterários (8/05/1965, p. 226).

O jornal *Notícias*, de Moçambique (22/05/1965), rastreado em muitas edições, mantém o tom salazarista e classifica Luandino de “terrorista” (p. 241) e, na edição do dia seguinte, diz que “a Nação reage salutar e patrioticamente à lamentável decisão da Sociedade Portuguesa dos Escritores” (p. 243). Coloca Luandino como “traidor” e afirma (26/05/1965) que “Aqui é Portugal”, e considera o gesto de Paço D’Arcos na televisão “digno” (p. 264). Já o jornal *República* mostra-se mais jornalístico que propagandístico da ditadura, traz como manchete o manifesto dos candidatos da oposição democrática de Braga (03/11/1965), destaca Brecht (05/11/1965) e não traz notícias sobre a guerra colonial e nem sobre o encerramento da SPE (ação da censura?).

Muros sociais

Como afirmado na referência inicial a Graciliano Ramos, os muros das estruturas sociais envolveram a escrita de Luandino Vieira. Sob esses muros, *explicitados* pelas cadeias, como Luandino explicita na entrevista de *Papéis da prisão*, a escrita seria um ato de afirmação, pois havia “uma determinação em ser fiel ao projeto de escritor com que tinha entrado na cadeia. Era importante ser fiel a esse projeto. Não era ser um grande escritor; mas era, através da literatura e da minha formação como escritor contribuir para a independência de Angola no sentido muito amplo da independência. Não era a independência só política, era a contribuição cultural para a independência nacional, para uma consciência nacional”. Embora o livro tenha sido escrito nas cadeias de Luanda, ele só veio a adquirir significação política através do prêmio da SPE, quando estava no Tarrafal.

Sob a ditadura, os muros levaram Luandino Vieira, como também a outros escritores, a deslocar para as marcas discursivas do autor implícito boa parte da sua mensagem. E o efeito vai ser o de provocar a reflexão do leitor, afastando-se de quaisquer folclorismos, como ocorreu com o romance *O signo da ira*, de Orlando da Costa, ao registrar os muros sociais erguidos pelo colonialismo em Goa, a partir da sociedade tradicional. Orlando da Costa (1929-2006), nascido em Moçambique, de ascendência goesa, foi muito criança para Goa e, de lá, aos dezoito anos, para

Lisboa onde se licenciou em Letras. Militante político do PCP contra o Estado Novo, foi detido três vezes pela PIDE.

Seus livros foram apreendidos pela polícia política salazarista, que também o impediu de ministrar aulas, dedicando-se, então, à publicidade. Suas publicações associam-se ao sentido comunitário de sua trajetória existencial, não deixando de manter laços com os escritores de ênfase social dos outros países colonizados por Portugal. Frequentava a Casa dos Estudantes do Império. No romance, vinculado também ao Neo-Realismo, traz a dramática vida dos *manducares*, explorados pelos *batcares*. O contexto era a ocupação militar da região pelo exército português, que preservava as iniquidades do sistema colonial.

No relatório do censor do romance, este apresentaria “sistemática e fundamentalmente, as tropas expedicionárias metropolitanas como “tropas de ocupação”, incompatibilizadas e em guerra aberta contra todos os naturais por eles odiados e acusados genericamente de todas as malfeitorias: agressões brutais aos indígenas, abusos de mulheres e raparigas, roubos e extorsões etc.”. Não obstante esse parecer, foi-lhe outorgado o prêmio Ricardo Malheiros, da Academia de Ciências de Lisboa, o que acabou por obrigar a censura a liberar a obra. No *Jornal de letras e artes*, de 08/08/1962, o escritor declara que ao escrever o romance pensava “nas relações entre os povos com tradições, mentalidades e culturas diferentes, pensava na comunicabilidade necessária entre os seres humanos, na indispensável não dependência e não submissão entre aqueles, na aproximação entre estes. Pensava, comovido, na minha terra e na minha gente, no meu próprio destino, apenas iniciado, de romancista que no sentimento de liberdade encontra o único horizonte para sua realização como homem e como escritor” (p. 2). Ainda em palestra, realizada em maio de 1996, na cidade de Colônia (Alemanha), o escritor se refere às palavras de Jacinto do Prado Coelho sobre o romance: “é o primeiro romance da Índia Portuguesa escrito no nosso século e moderno pela técnica e pela atitude do autor” [Arquivo Orlando da Costa. Museu do Neo-Realismo, Vila Franca de Xira, p. 7].

Em Goa, ainda sob a censura, saíram duas matérias sobre o romance, no jornal *A vida*, de Margão, fixando-se na “cor local” de sua efabulação, sem maior aprofundamento em suas estratégias narrativas. Apesar da proibição de circular pela polícia política, o romance *O signo da ira* vendeu dez mil exemplares. Atualmente, como se sabe, seus filhos António Costa e Ricardo são respectivamente primeiro-ministro e diretor do jornal *Expresso*.

Comunitarismo supranacional

Na obra de José Luandino Vieira e de Orlando da Costa é de se enfatizar o viés comunitário. Luandino parte de uma variante da língua portuguesa dos musseques de Angola: o português pensado com interferências do quimbundo e da sua erudição como escritor, que dominava várias

línguas. Um trabalho que mantém relações com o anterior Aquilino Ribeiro e, no Brasil, com Guimarães Rosa. Quando Luandino leu o escritor brasileiro pela primeira vez foi uma descoberta, pois desconhecia que o escritor brasileiro desenvolvia trabalho similar ao seu. Esse comunitarismo perpassa o conjunto da obra de Orlando da Costa, que teve cinco livros proibidos. Não focalizou apenas Goa, mas também Portugal. Conviveu com intelectuais e escritores da Casa dos Estudantes do Império e também com os escritores neorrealistas portugueses.

Há um horizonte comunitário que envolve a produção de Orlando da Costa, que ao focalizar Goa implicitamente o faz em relação à estrutura política ditatorial de Portugal. Mostra como os muros sociais do colonialismo (implicitamente, como ocorria também na metrópole) não mantinham quaisquer respeito para com os estatutos da cidadania – perspectiva agravada pela forte inclinação para a corrupção. Isto é, o lucro que comuta a casta tradicional goesa por classe, como é tematizado em *O signo da ira*. A corrupção colonial estende-se para o conjunto da sociedade goesa e a mulher vê-se duplamente emparedada, no campo econômico e sexual. E a corrupção associa-se à brutal repressão da ditadura de Salazar. Mais, sem se arraigar a uma estrutura de estado com o mundo goês, agindo de forma repressiva e corrupta, o colonialismo mostrava que não tinha bases sólidas nessa sociedade, vindo daí a facilidade de sua anexação à União Indiana, em 1961, o que ocorre curiosamente e de forma sintomática na época de publicação desse romance.

Referências bibliográficas

- Azevedo, C. (1999). *A censura de Salazar a Marcelo Caetano*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, O. (1962) *O signo da ira* (2ª ed.). Lisboa: Editora Arcádia. Org. Ribeiro, M. C.; Silva, M. V.; Vecchi, R. Lisboa: Caminho, 2015.
- Ramos, G. (1969). *Memórias do cárcere* (6ª ed. Vol. 1). São Paulo: Livraria Martins Editora.
- Topa, F. (2012). *Luanda há 50 anos: críticas, prêmios, protestos e silenciamentos*. Lisboa: Sombra pela cintura.
- Vieira, L. (2015). *Luanda*. Ed. comemorativa do 50.º aniversário da atribuição do Grande Prémio de Novelística da Sociedade Portuguesa de Escritores (1965-2015). Alfragide: Editorial Caminho.

Panorama da investigação em Políticas Públicas na CPLP

CARLOS RODRIGUES

ANA GRIFO

EMANUEL LEITE JR

GOVCOPP, Universidade de Aveiro

1. Introdução

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) tem vindo a definir como prioridades a ciência, tecnologia e ensino superior, domínios para os quais tem em ação um plano estratégico. O Espaço de Ensino Superior da CPLP já se encontra formalizado e organizações como a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (observador consultivo da CPLP) têm promovido a cooperação universitária entre os Estados lusófonos.

Com vista ao estreitamento de laços institucionais entre a unidade de investigação em Governança, Competitividade e Políticas Públicas (GOVCOPP) e grupos de investigação da lusofonia, encetou-se um esforço de procura de interesses comuns. Esta tarefa permitiu esboçar o panorama geral da investigação na CPLP no domínio das Políticas Públicas. Notou-se que Timor, Guiné Bissau e São Tomé têm poucos centros de investigação nesta área. Angola, Moçambique e Cabo Verde já apresentam números mais significativos em relação aos países anteriormente mencionados. Já o Brasil é o Goliath deste grupo. Em consulta à Plataforma Lattes, do CNPq, utilizando o termo “Políticas Públicas”, tendo como único filtro “grupos certificados”, foram identificados 3027 centros de investigação, número que caiu consideravelmente ao se acrescentarem critérios de produtividade e excelência (nacional e internacional) dos programas. O

resultado foi de 124 grupos, das cinco regiões do país. As áreas científicas com maior incidência foram, por ordem: Educação (20), Sociologia (18), Planeamento Urbano e Regional (13) e Ciência Política (9). Numa análise por regiões, a partir da localização das instituições de ensino superior, constatou-se que grande parte se encontra concentrada na região Sudeste: 77, ou 62%. A região Nordeste vem na sequência, mas com apenas 21 grupos (17%). Ao passo que a região Norte, com somente quatro grupos (3%), foi a menos representada.

Ainda que o contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Timor seja consideravelmente díspar do contexto brasileiro, não significa que aquele represente um conjunto de países homogêneos no que diz respeito à investigação em Políticas Públicas e, de modo mais alargado, em Ciências Sociais. Pelo contrário, mesmo os países onde foram identificados menos grupos de investigação apresentam potencialidades interessantes e particularidades merecedoras de atenção.

2. Ciência, tecnologia e ensino superior na CPLP

A cooperação multilateral entre os Estados membros da CPLP passa, entre outras áreas, pelo Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. Desde a Declaração de Fortaleza, de 2004, que a CPLP procura encetar esforços nesta área, aprovando em 2014 o Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP e respetivo Plano de Ação para o período de 2014 a 2020. Este documento identifica como eixos estratégicos a criação do Espaço do Ensino Superior da CPLP, do Espaço de Ciência e Tecnologia da CPLP e do Espaço de Inovação da CPLP, assim como a aposta na mobilidade, nos programas comuns e na rede de informação, avaliação e promoção da qualidade do ensino superior. Tais objetivos apresentam como finalidades a formação e capacitação de recursos humanos qualificados, assim contribuindo para o crescimento económico e desenvolvimento social, mas também o fomento de sentimentos de solidariedade e ligação entre populações de países simultaneamente diversos e unidos por uma língua comum.

Em 2013, os ministros lusófonos do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia identificaram como ação prioritária a criação de um Repositório Científico da CPLP, desiderato confirmado em 2014, no já mencionado Plano Estratégico de Cooperação Multilateral. Este repositório pretende reunir toda a produção científica em língua portuguesa, objetivo que atualmente é parcialmente conseguido pelo *SciELO*. Como biblioteca e repositório digital, o *SciELO* reúne um elevado volume de produção científica em português, dado que agrega os artigos de publicações científicas brasileiras e portuguesas, assim como de Espanha, África do Sul e alguns Estados da América Latina.

O *SciELO* representa um exemplo dos esforços de organizações que não a CPLP para promover a cooperação científica e académica no mundo lusófono, mas outras iniciativas devem ser mencionadas, nomeadamente a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), fundada a 26 de novembro de 1986. Não constituindo formalmente um órgão da CPLP, mas com estatuto de Observador Consultivo desta, a AULP é uma organização não-governamental que reúne universidades e institutos superiores dos países de língua oficial portuguesa e de Macau. Além de organizar encontros anuais e diversas reuniões bilaterais, a AULP edita a Revista Internacional em Língua Portuguesa, assim reunindo produção científica em língua portuguesa de diversos Estados da CPLP.

O projeto ainda incipiente da Biblioteca Digital Lusófona, promovido pela Associação Internacional da Biblioteca Digital Lusófona, pretende igualmente reunir património científico e documental de cada um dos Estados da lusofonia a partir dos respetivos espólios documentais (bibliotecas e arquivos).

Paralelamente, são formadas redes temáticas de investigação científica compostas por instituições de ensino superior de Estados da CPLP que se reúnem frequentemente na organização de encontros científicos e que procuram encetar esforços para cooperações académicas e científicas. A título de exemplo, refira-se a Rede Académica das Ciências da Saúde (RACS-CPLP) ou a Rede de Estudos Ambientais de Países de Língua Portuguesa. Destaque-se também a Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa que organiza anualmente o Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. O próprio congresso no âmbito do qual este trabalho é apresentado (*Pelos mares da língua portuguesa*) representa igualmente uma oportunidade de reunião de investigação em língua portuguesa e, mais concretamente, sobre a própria língua.

Assim se constata que, a par com os esforços formais e institucionais de cooperação científica e académica no mundo lusófono, existem também iniciativas de outras organizações para a prossecução deste objetivo.

3. Nota metodológica

Este trabalho surge no seguimento de esforços de cooperação da unidade de investigação em Governança, Competitividade e Políticas Públicas (GOVCOPP) da Universidade de Aveiro com unidades e grupos de investigação de instituições de ensino superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) com interesses afins àqueles do GOVCOPP. Ainda que seja um grupo com linhas muito diversas, o eixo das políticas públicas é central no trabalho desta unidade: da governação ao turismo, passando pela economia e pelo território. Desta forma, ao recolher

dados sobre os grupos de investigação da lusofonia, as linhas de investigação privilegiadas foram as ciências sociais no seu sentido mais alargado, com especial destaque para as políticas públicas.

A primeira fase deste trabalho consistiu na identificação dos grupos de investigação lusófonos dedicados a estas áreas, conduzida essencialmente com recurso à informação disponibilizada nos *websites* das instituições de ensino superior destes países, nos perfis de alguns investigadores,¹ mas utilizando também como fonte de informação os dados da *Plataforma Lattes* (no que diz respeito ao Brasil) e mesmo contactos pessoais, cujo contributo não podemos desconsiderar.

Uma vez realizada a identificação dos grupos, estes foram contactados, sendo-lhes brevemente descrito o trabalho e as linhas de investigação do GOVCOPP. Neste primeiro contacto, fazia-se também referência às áreas comuns que havia sido possível identificar entre o GOVCOPP e o grupo em questão, manifestando-se o interesse em abrir as portas para uma futura colaboração.

Todos os grupos identificados foram contactados, no mínimo, uma vez, tendo sido com alguns encetadas trocas de mensagens que possibilitaram perceber melhor a atividade e estrutura do grupo. Os limitados meios para recolha de informação e a ausência de resposta de alguns dos grupos contactados aumentam a probabilidade de imprecisões. É possível que informações adicionais se encontrem em publicações em papel que, por terem reduzida distribuição e visibilidade, encerram informação potencialmente relevante de difícil acesso (Guambe & Bueno-de-la-Fuente, 2013, p. 6).

As redes de contactos revelaram-se de grande interesse para o estabelecimento de parcerias entre o GOVCOPP e grupos de investigação brasileiros, assim confirmando o destaque que Wasserman e Faust conferem ao papel dos atores (instituições, pessoas etc.) e seus comportamentos, vistos como unidades interdependentes e não como “nós” autónomos. As ligações entre estes atores são vistas como canais por onde circulam certos recursos, podendo ser estes recursos qualquer objeto material ou imaterial (Wasserman e Faust, 1994, p. 4), adquirindo esta conectividade especial relevância nas relações “económicas, políticas, interacionais ou afetivas” (Wasserman e Faust, 1994, p. 3). As redes de contactos possibilitaram estabelecer contactos preliminares, mas também concretizar uma cooperação com a revista científica HOLOS, ligada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), bem como um protocolo de parceria com o Mestrado Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável, da

¹ Os perfis dos investigadores ou até mesmo apenas a indicação da afiliação institucional nos seus trabalhos publicados foram indícios úteis para o processo de identificação de hipotéticas unidades de investigação.

Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco (FCAP), da Universidade de Pernambuco (UPE).

Porém, este trabalho nem sempre foi bem-sucedido e encontrou diversas dificuldades que teremos oportunidade de abordar adiante, mas permitiu conhecer tão aprofundadamente quanto possível a realidade da investigação em ciências sociais nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Timor e Brasil. A diversidade no panorama da investigação entre os vários Estados é evidente, pelo que a exposição deste dividir-se-á entre, por um lado, PALOP e Timor e, por outro, o Brasil.

4. Investigação em políticas públicas nos PALOP e em Timor

Ainda que nenhum dos Estados considerados neste ponto se aproxime do volume de produção científica ou grupos de investigação do Brasil, importa distinguir que Angola, Moçambique e Cabo Verde apresentam mais centros de investigação do que Timor, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Aliás, as estruturas das universidades destes três últimos Estados apresentam significativas semelhanças entre si, sendo a mais clara a ausência de centros de investigação em muitas das instituições de ensino superior, frequentemente estas próprias ainda em processo de formação e com incipiente financiamento estatal (Cardoso, 2017, p. 91). Adicionalmente, muitos jovens optam por estudar no estrangeiro, enquanto investigadores procuram também oportunidades fora dos seus países de origem. Assim, à falta de estruturas, associa-se a não menos relevante falta de recursos e capital humano.

A presença de instituições de ensino superior portuguesas nos PALOP, nomeadamente a Universidade Lusófona e a Universidade Lusíada, pode ser encarada como uma oportunidade de transferência de conhecimento e saberes para a promoção da investigação nestes países. Enquanto a Universidade Lusófona tem duas unidades orgânicas em Cabo Verde e uma escola na Guiné Bissau, a Universidade Lusíada encontra-se em São Tomé e Príncipe.

Por outro lado, a participação das instituições de ensino superior em redes académicas e científicas pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento da sua investigação. O Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODESRIA) é exemplo de uma destas redes, apostando numa Iniciativa Especial para a África Lusófona criada em 2003 (Cardoso, 2017), ainda que com reduzida adesão dos investigadores dos PALOP. Não obstante, não podem ser ignorados os esforços de produção e reflexão científica sobre as ciências sociais na África lusófona, concretizados em eventos como os seguintes colóquios: *'Lusofonia' em África: História, Democracia e Integração Africana*; *Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança – Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas*.

Não obstante ser objetivo deste trabalho apresentar um panorama geral da investigação em políticas públicas na CPLP, tal delimitação obrigar-nos-ia a indicar escassos grupos de investigação nos PALOP e Timor (possivelmente um conjunto de não mais de cinco). Deste modo, referimo-nos a centros e grupos de investigação nestes países que abordem matérias na área mais alargada das Ciências Sociais.

4.1. Angola, Moçambique e Cabo Verde

Ainda que Angola e Moçambique tenham mais instituições de ensino superior já formadas, Cabo Verde destaca-se pelo empenho na criação de centros e grupos de investigação nas suas instituições. Nestes três países, grande parte das universidades declara preocupação com a investigação, ainda que tal asserção nem sempre se traduza na efetiva criação de grupos de investigação. No caso cabo-verdiano, no entanto, tal preocupação concretiza-se frequentemente na formação de centros com investigadores associados e produção científica e não apenas centros nominais. Neste grupo, tanto Moçambique como Cabo Verde construíram repositórios digitais que ambicionam agregar a produção científica de cada um dos países: o Repositório Saber, no caso moçambicano e o Portal do Conhecimento no contexto cabo-verdiano.

Tabela 1. Grupos de investigação em Ciências Sociais em Angola

Angola		
Instituição	Grupo de investigação	Linhas de investigação
Universidade Católica de Angola	Centro de estudos e Investigação Científica	Economia, Ambiente, Energia, Ciências Sociais, História, Cultura Direitos Humanos.
Universidade Agostinho Neto	Centro de Pesquisa em Políticas Públicas e Governação Local	Políticas Públicas
	Centro de Estudos e Investigação em População	Demografia, População e Desenvolvimento. Mobilidade e Migrações. O Impacto Demográfico na Evolução Regional e Urbana em Angola.
Universidade Lueji A'Nkonde	Centro de Estudo de Desenvolvimento Social	Não disponíveis
Universidade Independente de Angola	Centro de estudos e Investigação Científica	Ciências Sociais e Humanas. Sociologia. Economia. Gestão e Marketing. Comunicação Social.
Universidade Gregório Semedo	Centro de Estudos, Investigação e Desenvolvimento	Não disponíveis

De todos os países africanos de língua oficial portuguesa, Angola é aquele com um número mais elevado de instituições de ensino superior (53 instituições), grande parte delas concentrada na região da Grande Luanda (32). No entanto, não apresenta um correspondente ou proporcional número de centros de investigação. No que concerne centros e grupos de investigação ligados às ciências sociais, políticas e do território, podemos indicar 6 centros angolanos.

Na Universidade Agostinho Neto, há um grupo que tem como foco principal de investigação as políticas públicas: o Centro de Pesquisa em Políticas Públicas e Governança Local. Esta universidade acolhe também o Centro de Estudos e Investigação em População e edita a *MULEMBA – Revista Angolana de Ciências Sociais*. Na Universidade Católica de Angola, o Centro de Estudos e Investigação Científica declara linhas de investigação variadas, entre as quais se encontram as Ciências Sociais, o mesmo sucedendo com o centro da Universidade Independente de Angola, coincidentemente também designado de Centro de Estudos e Investigação Científica. Em cada um destes dois centros existe um departamento (no caso do primeiro) ou um grupo dedicado exclusivamente às Ciências Sociais. A Universidade Gregório Semedo tem também um Centro de Estudos, Investigação e Desenvolvimento, embora este aparente ainda não ter as suas áreas de especialização claramente divididas, funcionando como centro de apoio e promoção à investigação. Por fim, a Universidade Lueji A’Nkonde tem o Centro de Estudo de Desenvolvimento Social, cujas linhas de investigação também não são discerníveis, mas é possível perceber que poderá ter interesses afins nas áreas das ciências sociais, especialmente se forem considerados alguns dos investigadores que a este centro se encontram afiliados.

Tabela 2. Grupos de investigação em Ciências Sociais em Moçambique

Moçambique		
Instituição	Grupo de investigação	Linhas de investigação e/ou Departamentos
Universidade Eduardo Mondlane	Centro de Análise de Políticas	Departamento de Estudos da População e Desenvolvimento. Departamento de Estudos de Boa Governança e Administração Pública. Departamento de Estudos de Terra, Recursos Naturais e Conflitos.
Universidade Católica de Moçambique	Centro de Investigação de Desenvolvimento Sustentável e Tecnológico	Desenvolvimento Sustentável e tecnológico. Meio Ambiente e Turismo. E-COMERCE, Desenvolvimento e empreendedorismo eletrónico. Turismo 2.0: Desenvolvimento, plataforma e serviços. Consultoria de Gestão, Empreendedorismo e Associativismo. Cidadania e Governança.
	Centro de Investigação Konrad Adenauer (CIKA)	Direito. Desenvolvimento sociopolítico e económico.
	Centro de Informação Geográfica	Informação geográfica. Cartografia temática. Detecção remota.
Instituto Superior de Relações Internacionais	Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais	Departamento de Economia e Estudos de Desenvolvimento. Departamento de Estudos Sociopolíticos e Culturais.
Universidade Lúrio	Centro de Estudos e Documentação para Ilha de Moçambique	Não disponíveis

Já em Moçambique, um Estado onde também têm vindo a ser formadas muitas instituições de ensino superior, nomeadamente privadas², há alguns centros de investigação nas áreas das Ciências Sociais e Políticas Públicas. Tal como em Angola, podemos apontar 6 centros. Destacamos o Centro de Análise de Políticas da Universidade Eduardo Mondlane, mas também três centros inseridos na Universidade Católica de Moçambique: o Centro de Investigação de Desenvolvimento Sustentável e Tecnológico, o Centro de Investigação Konrad Adenauer (com trabalhos na área do Direito e de desenvolvimento sociopolítico e económico) e o Centro de Informação Geográfica. Ainda que alguns o façam tangencialmente, estes três centros têm em atenção diversos eixos das políticas públicas. Estes centros seguem a tendência de outras instituições de ensino universitário em Moçambique cujos grupos de investigação constituídos apresentam uma grande variedade de linhas de investigação no domínio das Ciências Sociais, Políticas e do Território. A Universidade Lúrio tem um Centro de Estudos e Documentação para a Ilha de Moçambique, mas não pode ser afirmado que este se foque exclusivamente em Políticas Públicas. O mesmo pode ser dito do Instituto Superior de Relações Internacionais, com um Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais. Ainda que não seja rigoroso afirmar que o foco exclusivo destes grupos sejam as políticas públicas, este domínio e a área mais genérica das Ciências Sociais guia o seu trabalho.

Por outro lado, há uma instituição moçambicana independente, desvinculada de qualquer instituição de ensino superior, que se ocupa exclusivamente de investigação em políticas públicas: o Kaleidoscopio – Pesquisa em Políticas Públicas e Cultura.

Tabela 3. Grupos de investigação em Ciências Sociais em Cabo Verde

Cabo Verde		
Instituição	Grupo de investigação	Linhas de investigação
Universidade de Cabo Verde	Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território	Urbanismo. Ordenamento e desenvolvimento sustentável do território. Turismo Sustentável. Cidade e globalização. Mundo rural e urbano.
	Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais	Democracia e participação política. Construção da nação em Cabo Verde. Elites políticas e democracia.
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde	Centro de Desenvolvimento Empresarial	Empreendedorismo. Desenvolvimento económico e social sustentável.
Universidade de Santiago	Departamento de Ciências Económicas e Empresariais	Desenvolvimento local. Turismo e desenvolvimento sustentável. Municipalismo.
	Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais	Migrações e direitos humanos. Participação e cidadania.
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais	Centro de Estudos Jurídicos, Económicos e Sociais	Não disponíveis

² Moçambique conta com 9 instituições públicas e 30 privadas.

Debruçar-nos-emos agora sobre Cabo Verde, um pequeno país insular com 11 instituições de ensino superior. A Universidade de Cabo Verde tem vários grupos de investigação constituídos e com diversos investigadores associados. No domínio das ciências sociais e das políticas públicas destacam-se o Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais e o Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento Territorial. Ainda em Cabo Verde, na Universidade de Santiago os Departamentos de Ciências Económicas e Empresariais e de Ciências Jurídicas e Sociais desenvolvem também investigação nos domínios considerados neste trabalho. Destaque-se ainda o Centro de Desenvolvimento Empresarial na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde que trabalha temas como o desenvolvimento económico e social. Ainda que não seja fácil identificar as suas linhas de investigação, o Centro de Estudos Jurídicos, Económicos e Sociais do Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais aparenta refletir sobre ciências sociais e, possivelmente, políticas públicas. De um universo de onze instituições de ensino superior cabo-verdianas, entre as quais se incluem algumas sem áreas afins às ciências sociais e políticas públicas, é positivo constatar que quatro destas detêm grupos de investigação focados nas áreas que aqui consideramos.

4.2. Timor, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe

O panorama da investigação nestes países não permite uma extensa caracterização, não apenas no que diz respeito à investigação em políticas públicas. Ainda que conscientes de que as infraestruturas poderão não ter a dimensão daquelas de outros Estados e os recursos humanos qualificados sejam escassos, parte do problema para uma caracterização minuciosa reside na ausência de informação de fácil acesso e de estudos detalhados sobre o ensino superior e a investigação nestes países.

A única universidade pública atualmente estabelecida em São Tomé (a Universidade de São Tomé e Príncipe) não tem qualquer centro de investigação. Do mesmo modo, também as instituições privadas (Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe e o Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática) não constituíram ainda grupos de investigação. O Ministério da Educação indica a existência de um Centro de Estudos de Ciências Sociais, ainda que não haja dados suficientes para perceber que tipo de atividade este efetivamente desenvolve.³

A Guiné Bissau constitui um caso particular e de especial interesse. Enquanto nas últimas décadas viu nascer e desaparecer diversas instituições de ensino superior (Sucuma, 2017), nunca teve um centro de investigação universitário devidamente constituído. No entanto, neste Estado há muito que se encontra estabelecido o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) que não

³ Uma breve nota deve ser feita para referir que inquirimos via *email* o referido Centro de Estudos de Ciências Sociais para tentar perceber a sua atividade, mas sem sucesso.

só reúne um grande volume de informação relativo à História do país, como também tem grupos de investigação e publica uma revista (SORONDA – Revista de Estudos Guineenses). Já em 2018 foi formado o Centro de Estudos Sociais – Amílcar Cabral, fundado por Carlos Cardoso, antigo Diretor quer do INEP, quer do Departamento de Pesquisa do *Council for the Development of Social Science Research in Africa* (CODESRIA). Estes dois grupos fazem o trabalho de investigação que as quatro instituições universitárias guineenses⁴ ainda não têm meios para realizar, não obstante a saliência da Faculdade de Direito de Bissau.

Em Timor, ainda que não tenha constituído nenhum grupo com linhas de investigação exclusivamente na área das políticas públicas, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e apresenta uma aposta clara no desenvolvimento de investigação, da qual são prova o Centro Nacional de Investigação Científica, o Instituto de Estudos de Paz e o Centro para a Mudança Climática e Biodiversidade. Esta universidade destaca-se das restantes instituições de ensino superior timorenses pela atenção conferida à investigação; segundo o que foi possível apurar, apesar de possíveis protocolos internacionais, a Universidade Oriental de Timor Lorosa'e, a Universidade da Paz e a Universidade de Dili não possuem centros de investigação constituídos.

5. Investigação em políticas públicas no Brasil

O Brasil é o Goliás deste grupo. Como veremos mais adiante, quando apresentarmos alguns números referentes ao Brasil, há uma enorme discrepância entre o estado do Ensino Superior naquele país sul-americano e a situação existente tanto nos PALOP, quanto em Timor. Diferenças que se refletem, por conseguinte, no panorama da investigação em Políticas Públicas.

Este desequilíbrio nos números de Instituições de Ensino Superior (IES) e, conseqüentemente, da investigação em Políticas Públicas, entretanto, não chega a ser algo surpreendente, se levarmos em consideração a enorme assimetria – económica e demográfica – entre o Brasil e os PALOP e Timor.

De acordo com o relatório “CPLP em número 2015”, a população de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste era de 258.466.109 habitantes em 2013. Com seus 201.033.000 habitantes, a população brasileira representava 77,8% de toda a população da CPLP (Instituto Nacional de Estatística, 2015).

Ainda segundo o mesmo relatório, o Produto Interno Bruto (PIB) daqueles oito países somado valia cerca de US\$ 2,775 biliões, em 2013. Sendo que 86,2% de todo o PIB da CPLP concentrava-se no Brasil, com sua economia que em 2013 somava US\$ 2,391 biliões. A título

⁴ Estas quatro instituições são a Universidade Amílcar Cabral (onde se insere a Faculdade de Direito de Bissau), a Universidade Lusófona de Bissau, a Universidade Colinas de Boé e a Universidade Jean Piaget.

comparativo, o PIB de Portugal, segunda maior economia da CPLP, era de US\$ 226,1 mil milhões (10,5 vezes menor que a do Brasil), enquanto que o PIB de Angola, a maior economia lusófona africana, era de US\$ 136,9 mil milhões (Instituto Nacional de Estatística, 2015).

Oitava maior economia do mundo (único membro da CPLP que faz parte do G8+5⁵ e do G20⁶) e sexto país mais populoso do planeta, não há a menor dúvida de que o Brasil é o gigante da comunidade lusófona. Grandeza que se reflete, naturalmente, nos díspares números de IES brasileiras em comparação com seus parceiros de CPLP, em especial os PALOP e Timor-Leste, alvos dos esforços de cooperação do GOVCOPP e, por isso, objetos do presente estudo. De acordo com o “Censo da Educação Superior 2016”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação brasileiro (MEC), em 2016 havia 2407 IES no Brasil – 296 públicas e 2.111 privadas. Pouco mais de 8% destas IES eram universidades (197), a maioria delas – 108 (55%) – públicas. Ou seja, o Brasil tem mais universidades do que os PALOP e Timor-Leste têm de IES somados (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016).

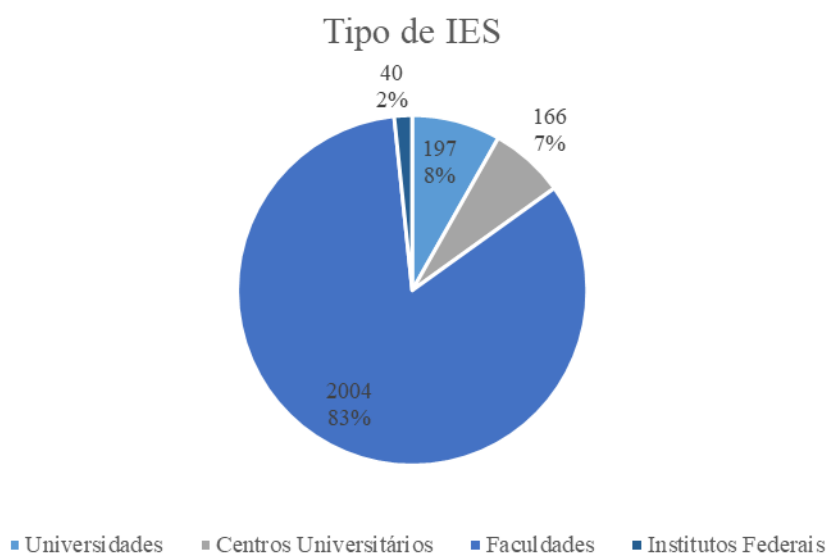


Gráfico 1. IES no Brasil em 2016
(fonte “Censo da Educação Superior 2016”, Inep)

⁵ Grupo internacional que reunia os líderes (chefes de governo) dos países do G8 (Canadá, França, Alemanha, Itália, Japão, Rússia, Reino Unido e Estados Unidos), mais os chefes de governo das cinco principais economias emergentes (África do Sul, Brasil, China, Índia e México). Devido ao conflito na Crimeia, a Rússia foi expulsa do G8 em 2014, impossibilitando as reuniões do grupo naquele formato.

⁶ Grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais das 19 maiores economias do mundo mais a União Europeia.

Universidades no Brasil (2016)

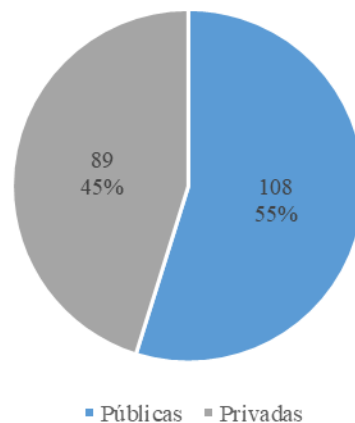


Gráfico 2. Universidades no Brasil
(fonte “Censo da Educação Superior 2016”, Inep)

A assimetria brasileira em relação a seus parceiros da CPLP evidencia-se quando se olha para o número de estudantes de graduação matriculados no país sul-americano: eram 8,048 milhões em 2016. Portanto, 2,3 vezes mais do que toda a população de Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste juntas (3,456 milhões). Ou o correspondente a 77,2% da população portuguesa (praticamente 4/5) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016).

No que toca à pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, mestrado profissional e doutoramento), de acordo com a plataforma Geocapes (Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES⁷) havia 277.833 alunos de pós-graduação no Brasil em 2017. E o gráfico 3 ilustra como estavam distribuídos estes estudantes, de acordo com o grau académico.

Grau académico

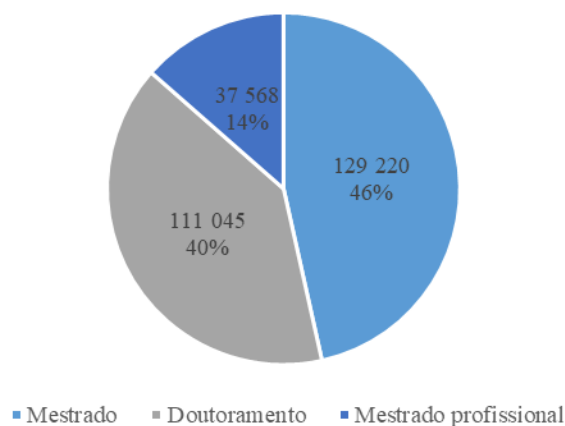


Gráfico 3. Distribuição dos estudantes de pós-graduação no Brasil em 2017 por grau académico
(fonte plataforma Geocapes)

⁷ Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: é uma fundação Federal brasileira vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutoramento) em todos os estados da Federação brasileira.

Segundo a Plataforma Sucupira, da Capes, os 277.833 pós-graduandos brasileiros se encontravam matriculados em um dos 6455 cursos avaliados e reconhecidos por aquele órgão estatal, distribuídos em um dos 4337 programas de pós-graduação.

O Brasil é um país que sofre com a enorme desigualdade social e regional, a tal ponto que a Constituição Federal Brasileira traz como um dos objetivos fundamentais da República “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (art. 3.º, III, CF/88) (Leite Júnior, 2015, p. 106).

Estas assimetrias regionais encontram suas raízes, principalmente, em dois fatores determinantes, segundo Gimenez: o primeiro fator seria a "concentração industrial em São Paulo, na consolidação de brutais desequilíbrios regionais ao longo do processo de industrialização acelerada” (Gimenez, 2017, p. 10); em segundo lugar, também teriam contribuído para essa desigualdade “as severas secas do final da década de 1950, e em consequência, o deslocamento de milhares de flagelados famintos, “retirantes”, explicitava o atraso econômico e social do Nordeste” (Gimenez, 2017, p. 9).

Como bem observa Gimenez, em que pese “o ciclo de crescimento econômico entre 2004 e 2012”, que, segundo o autor, “rompeu com mais de duas décadas de estagnação econômica” (Gimenez, 2017, p. 11), ter contribuído para “o melhor desempenho das regiões mais atrasadas (...) as enormes assimetrias regionais permanecem na estrutura produtiva do país do ponto de vista regional” (Gimenez, 2017, p. 12).

Em 2013, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a região Sudeste, na qual se encontra o estado de São Paulo, respondeu por 55,3% do PIB brasileiro. São Paulo, sozinho, concentrava 32,1% do PIB do Brasil, quase 4% a mais do que a soma da participação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (28,2%).

Estas enormes assimetrias regionais também se refletem na concentração dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, de acordo com a Plataforma Sucupira: 47% dos cursos se encontram no Sudeste. A desproporção aumenta quando se trata de cursos de doutoramento: 52% estão concentrados no Sudeste.

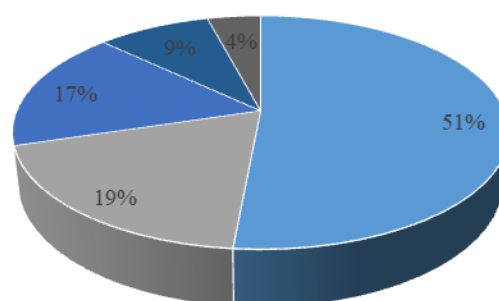
Tabela 4. Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos (fonte Plataforma Sucupira)

Totais de Cursos de pós-graduação				
Região	Total	Mestrado	Doutoramento	Mestrado Profissional
<i>Centro-Oeste</i>	503	291	160	52
<i>Nordeste</i>	1206	717	343	146
<i>Norte</i>	317	189	81	47
<i>Sudeste</i>	3032	1520	1141	371
<i>Sul</i>	1396	772	472	152
<i>Totais</i>	6455	3489	2197	768

Estes desequilíbrios regionais mantêm-se na distribuição geográfica dos doutores (aqui incluindo os que se dedicam às atividades de “pesquisa e ensino” e “administrativas, técnicas e outras”).

Tabela 5. Distribuição de doutores por região (fonte Painel Lattes)

Região	Total
<i>Sudeste</i>	112.518
<i>Sul</i>	41.051
<i>Nordeste</i>	36.663
<i>Centro-Oeste</i>	19.295
<i>Norte</i>	9.054
<i>Brasil</i>	218.581

Doutores por região

■ Sudeste ■ Sul ■ Nordeste ■ Centro-Oeste ■ Norte

Gráfico 4. Percentual de doutores por região (fonte Painel Lattes)

Estas desigualdades regionais também vão ser verificadas nos grupos de investigação em Políticas Públicas, como veremos mais adiante.

Diante de um panorama tão vasto, o desafio de identificar os grupos de investigação dedicados às Políticas Públicas era grande. Para superá-lo e, conseqüentemente, avançar para o estabelecimento dos contatos iniciais a fim de manifestar o interesse do GOVCOPP em abrir as portas para uma futura colaboração com os grupos identificados, recorreu-se à *Plataforma Lattes* (do CNPq⁸), de acordo com passos detalhados de seguida.

5.1. “Garimpando” na *Plataforma Lattes* (CNPq)

O trabalho do “garimpeiro”, palavra do português do Brasil, consiste em extrair pedras e metais preciosos de rios de terras. É por isso que o verbo “garimpar” significa, no sentido figurado, pesquisar minuciosamente. Diante de um universo de 2407 IES e 6455 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, somente através de uma pesquisa minuciosa seria possível identificar as unidades e grupos de investigação brasileiros com interesses afins àqueles do GOVCOPP. Entretanto, ao contrário da dificuldade encontrada nas pesquisas realizadas nos PALOPs e no Timor-Leste, no caso do Brasil, o CNPq possui uma fonte de informação os dados: a *Plataforma Lattes*⁹.

Através da *Plataforma Lattes*, é possível pesquisar os currículos acadêmicos de estudantes e pesquisadores no Brasil (*Currículo Lattes*), o *Directorio de Instituições*, o *Painel Lattes* (que traz informações sobre a atuação de estudantes e pesquisadores em Ciência, Tecnologia e Inovação, com dados qualificados por geografia, sexo e faixa etária, entre outros) e o *Directorio dos Grupos de Pesquisa* – que reúne os grupos em atividade no Brasil, com informações sobre os estudantes e pesquisadores, as linhas de pesquisa, setores de atividade, produção científica, dentre outras, dos grupos de investigação brasileiros.

Recorremos, então, ao *Directorio dos Grupos de Pesquisa*¹⁰ para fazermos o nosso garimpo, a fim de identificar os grupos e unidades de investigação em Políticas Públicas no Brasil. A primeira consulta, contudo, não foi assim tão minuciosa. No campo “Buscar Grupos”¹¹, utilizamos o termo “Políticas Públicas” (busca exata) para o nome do grupo, nome da linha de pesquisa e/ou palavra-chave da linha de pesquisa, tendo como único filtro a situação dos grupos certificados¹² (excluídos

⁸ CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

⁹ <http://lattes.cnpq.br/>

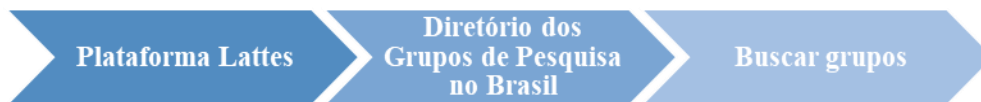
¹⁰ <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

¹¹ http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

¹² Segundo o CNPq, grupo certificado “é o grupo de pesquisa enviado pelo líder que foi certificado pelo dirigente de pesquisa da instituição que o abriga.”

os não-certificados¹³ e não-atualizados¹⁴). O resultado desta pesquisa mais ampla levou a 3027 grupos.

O passo a passo da pesquisa na Plataforma Lattes pode ser representado assim:



Seria necessário um esforço hercúleo para conseguirmos identificar com maior eficácia os grupos de investigação brasileiros com interesses afins àqueles do GOVCOPP em meio a 3027 grupos encontrados na primeira busca. Era preciso garimpar, ser mais minucioso na pesquisa, a fim de filtrar com maior precisão os grupos e, desta forma, partir para a identificação dos possíveis contatos.

A segunda etapa da procura consistiu precisamente na aplicação de mais filtros. Assim, foram acrescentados os seguintes critérios. No campo “Filtro para bolsistas CNPq ou docentes” há duas categorias: Produtividade em pesquisa (categoria/nível) e Docentes/Capes (conceito programa PG). E selecionamos alguns filtros dentre estas categorias.

Segundo o CNPq a “Produtividade em pesquisa (categoria/nível)” avalia os pesquisadores pela “sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq”¹⁵ e está dividida em dois níveis: I e II. O nível I está subdividido em IA, IB, IC, ID, sendo o IA o nível mais elevado. Para a nossa pesquisa, foram considerados os grupos de investigação com pesquisadores de nível I (IA a ID), excluídos os de nível II.

A categoria “Docentes/Capes (conceito programa PG)”, por sua vez, diz respeito à avaliação sobre o desempenho dos Programas de pós-graduação, e os conceitos são atribuídos aos programas de acordo com o seu desempenho e as notas vão de 1 a 7¹⁶. Para um programa ser recomendado ou manter sua recomendação, precisa ter seu desempenho avaliado com nota acima de 3. No quesito “Conceito do programa” estabelecemos como filtro as notas 5, 6 e 7. Sendo que as notas 7 e 6 equivalem a padrões internacionais de excelência e a nota 5 corresponde a nível de excelência nacional.

¹³ São os grupos que ainda não foram certificados pela instituição que o abriga.

¹⁴ Segundo o CNPq, grupo não-atualizado “é o grupo certificado que permaneceu mais de 12 (doze) meses sem sofrer nenhuma atualização.”

¹⁵ <<http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>>

¹⁶ As notas são definidas conforme o cumprimento de pré-requisitos estabelecidos para os cinco itens avaliados de cada programa, que são: i. a Proposta do Programa, ii. Corpo Docente; iii. Corpo Discente, Teses e Dissertações; iv. Produção Intelectual e v. Inserção Social.

Após esta “garimpagem” mais refinada, foram encontrados 124 grupos, das cinco regiões do Brasil. Ou seja, apenas 4% do total encontrado após a primeira pesquisa, sem o refinamento de critérios mais rigorosos.

A cada grupo é atribuída uma área científica e, dos 124 grupos, as áreas com maior incidência foram, por ordem: Educação (20), Sociologia (18), Planejamento Urbano e Regional (13), Ciência Política (9), Economia e Gestão (7) e Engenharia e Tecnologia (6). Porém, como se pode verificar no gráfico abaixo, notou-se uma interdisciplinaridade nas áreas científicas, ocorrendo o registo de áreas como Ecologia, Geociências e Letras.

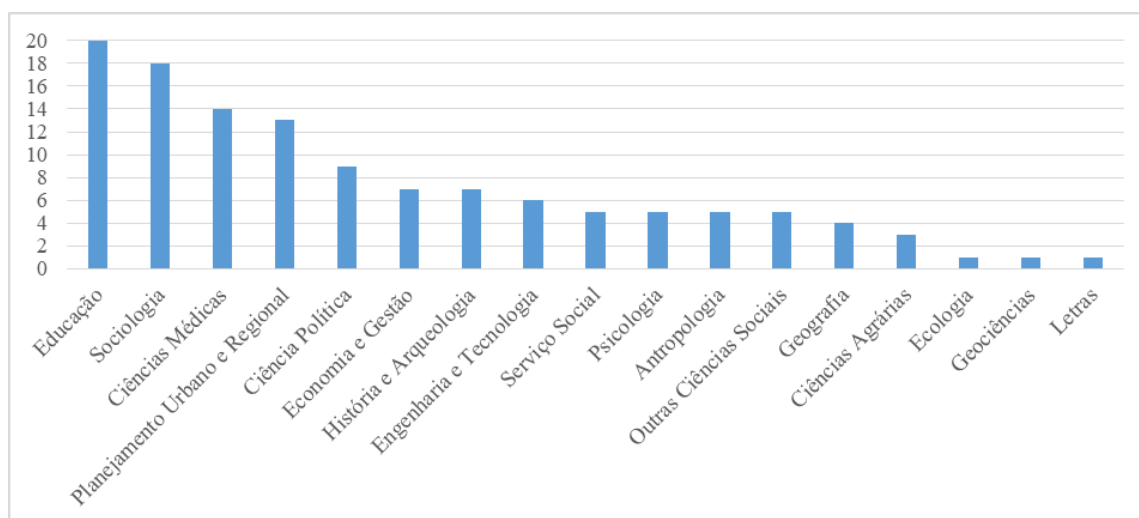


Gráfico 5. Os 124 grupos de investigação em Políticas Públicas por áreas científicas

Fizemos, ainda, uma análise por regiões, a partir da localização das instituições de ensino superior. Constatou-se que grande parte dos grupos se encontra concentrada na região Sudeste: 77, correspondente a 62%. A região Nordeste vem na sequência, mas com apenas 21 grupos (17%). Ao passo que a região Norte, com somente quatro grupos (3%), foi a menos representada.

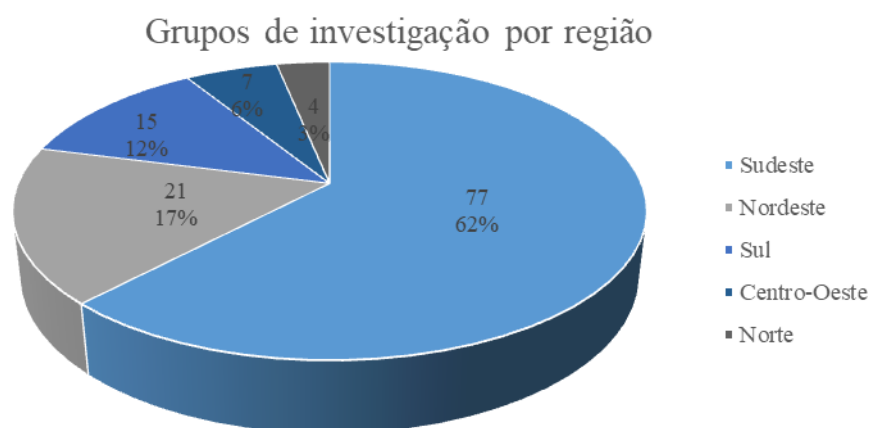


Gráfico 6. Grupos de investigação em Políticas Públicas por região

Como visto na subsecção anterior, esta concentração de grupos de investigação em Políticas Públicas na região Sudeste não nos surpreende. Afinal, o Brasil é um país de contrastes e assimetrias sociais e regionais. E essas disparidades se refletem na concentração económica e na produção académica e científica.

Conclusões

A conclusão imediata da análise do panorama da investigação em Políticas Públicas na CPLP é a disparidade entre o número de grupos de investigação no Brasil e nos restantes Estados da lusofonia. No que diz respeito ao Brasil há mais informação disponível e organizada sobre a investigação, a partir da qual é possível identificar facilmente os grupos de investigação e perceber os padrões e tendências da investigação em Políticas Públicas no Brasil, assim como as assimetrias regionais do país que se refletem em assimetrias na distribuição dos grupos e centros dedicados àquela área de investigação.

Não obstante, os restantes Estados lusófonos estão longe de poder ser considerados uma massa homogénea no que diz respeito à investigação em Ciências Sociais e Políticas Públicas. Deve ser destacado o caso cabo-verdiano pela criação e atividade de grupos de investigação nas áreas das ciências sociais, ainda que num contexto de reduzido número de instituições de ensino superior (quando comparado com Angola e Moçambique). Por outro lado, ainda que o panorama que aqui apresentamos se refira, essencialmente, à investigação conduzida em contexto académico, assumem também especial destaque organizações não-universitárias como o Kaleidoscopio – Pesquisa em Políticas Públicas e Cultura, em Moçambique. Neste a investigação tem um lugar central, tal como acontece no Centro de Estudos Sociais e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da Guiné Bissau, que contrariam a aparente fatalidade das circunstâncias políticas e económicas. Deste modo tais instituições possuem um papel central na reflexão e prossecução de estudos no domínio das Ciências Sociais aplicados ao contexto de cada um destes Estados.

Ainda que se deparem com dificuldades estruturais, as instituições universitárias africanas dispõem de oportunidades de cooperação quer no contexto africano quer na CPLP. No contexto africano, instituições como o CODESRIA ou a *Association of African Universities* (à qual estão associadas algumas universidades angolanas, cabo-verdianas e, principalmente, moçambicanas) ou repositórios como o *AfricaBib*, *African Journals Online* e *Quarterly Index of African Periodical Literature* poderão potenciar o desenvolvimento do ensino superior e da investigação nestes países. Adicionalmente, devem ser prosseguidos os esforços de cooperação entre as instituições de ensino superior da lusofonia, de acordo com um enquadramento claro e uma plataforma de entendimento

que permita ações razoavelmente coordenadas. Num contexto de crescente importância da internacionalização das instituições de ensino superior, as organizações da lusofonia devem ser encaradas como uma oportunidade para enquadrar e dar sentido à cooperação a longo prazo entre Estados onde a língua comum facilita a comunicação e entendimentos comuns.

Referências bibliográficas

- Cardoso, C. (2017). Desenclavar as Ciências Sociais na África Lusófona – a Iniciativa Especial do CODESRIA. *Rev. Antropol.*, 60 (3), 89-111.
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2004). *Declaração de Fortaleza. Declaração dos Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/redes/educ/DECLARACAODEFORTALEZA.pdf>>
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2013). *Declaração Final da II Reunião Extraordinária dos Ministros da Ciência e Tecnologia da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://www.cplp.org/id-4616.aspx?Action=1&NewsId=4154&M=NewsV2&PID=11402>>
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2014). *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP e respetivo Plano de Ação (2014-2020)*. Disponível em: <https://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/Ciencia_Tecnologia/NV-976-GSE-2014_6-Plano-Estratgico-CoopMultilateral-CT-ES.pdf>
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2016). *Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2016-2020)*. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-3528.aspx>
- Gimenez, D. M. (2017). Política social e desequilíbrios regionais no Brasil em tempos de crise. *Texto Para Discussão*, 1–25.
- Guambe, M. F. & Bueno-de-la-Fuente, G. (2013). Disponibilidade em Acesso Aberto da produção científica dos países da África Lusófona. *InCID: Revista de Informação e Documentação*, 4 (2), 5-19.
- Instituto Nacional de Estatística. (2015). *CPLP em Números 2015*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo da Educação Superior 2016*.
- Leite Junior, E. (2015). *Cotas de televisão do Campeonato Brasileiro: “apartheid futebolístico” e risco de “espanholização.”* Recife.
- Sucuma, A. (2017). A conjuntura do Estado e ensino superior na Guiné-Bissau. *Estudos de Sociologia*, 1(23), 251-303.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Vergílio Ferreira: da minha língua vê-se a montanha

CATARINA SANTOS

Biblioteca Municipal Vergílio Ferreira de Gouveia

JORGE COSTA LOPES

ILCML / FLUP

PAULA CRISTINA ISIDORO

Universidade de Salamanca

1. Introdução

Vimos a Melo e isso é sempre maior do que o ter vindo a Melo. (CC3, p. 89)

Estou aqui no silêncio da Terra, ouço-me existir na dispersão de mim (CS, p. 51)

Para o criador da geocrítica, Bertrand Westphal, desde o momento em que “a ficção está inscrita no mundo, ela arroga-se a dupla faculdade de dar conta do real e, no extremo desta lógica, de ter influência sobre o real ou, mais exactamente, sobre a representação do real” (Westphal, 2017, p. 97). Não se trata aqui, porém, de um regresso ao “real” das escolas realista, naturalista ou neorrealista. De facto, “la fiction ne reproduit pas le réel, mais qu’elle actualise des virtualités nouvelles inexprimées jusque-là, qui ensuite *interagissent* avec le réel selon la logique hypertextuelle des interfaces” (Westphal, 2007, p. 171). Para o autor francês, parece “restritivo, eventualmente falso, negar qualquer relação entre o espaço referencial e o texto de ficção, tal como seria ingénio

avaliar o texto como uma cópia conforme de um real que se quer objectivo” (Westphal, 2017, pp. 165-166)¹. Adotar uma abordagem geocentrada significa, pois, na sua perspetiva, “considerar que a representação literária está incluída no mundo, num real alargado e num espaço infinitamente modulável, directamente ligado a uma pluralidade de discursos” (Westphal, 2017, p. 97).

Daqui passamos para o nosso conceito de “topografema”, ou seja, um lugar marcante da biografia do escritor trasladado para o seu imaginário e que o leitor “reconhece” emotivamente quando se encontra em presença desse lugar “real”.

Em “A luz do Sudoeste”, Roland Barthes apresenta-nos o seu “topografema” de eleição: a cidade de Bayonne, onde passou a infância e as férias na adolescência. E observa, a determinado momento: “não vale a pena fotografar; para avaliar, para amar, é preciso vir e ficar, de modo a poder percorrer todas as variações dos lugares, das estações, dos climas, das luzes” (Barthes, 1987, p.16). Manifestou ainda, nos últimos cursos que deu no Collège de France, a preferência pelos diários dos grandes escritores. Confissões curiosas e, convenhamos, um pouco estranhas na escrita do célebre ensaísta de “A morte do autor”.

Miguel de Unamuno observa, por sua vez, que “leyendo el libro *Las Moradas*, de Santa Teresa de Jesús, al punto se le ocurre pensar a quien haya estado en Avila que todo aquello de los castillos del alma no pudo ocurrírsele a la Santa sino al encanto de la visión de su ciudad nativa” (Unamuno, 2014, p.177).

Já Vergílio Ferreira, aquando da alocução em que recebeu o Prémio Europália, em 1991, proferiu a conhecida e belíssima frase: “Da minha língua vê-se o mar” (*EI5*², p. 84). Ora, na sua ficção o mar *vê-se*, sobretudo, a partir de *Nítido Nulo*, como assinalou Helder Godinho, onde passa a repartir o palco principal com a montanha das origens. O mesmo podemos verificar neste fragmento de *Escrever*:

Que é que me diz à evocação a montanha onde nasci? Os uivos do vento numa noite de tempestade, a neve do início genesiáco. Mas o mar diz-me da constante inquietação e só a montanha me lembra o estável e o eterno. Massa enorme, nascida do ventre da Terra, está ali, repousada sobre o seu ser, feita da substância da eternidade. (*E*, p. 21)

¹ Vítor Aguiar e Silva considera, aliás, que “cometem um erro grosseiro os que admitem, ou postulam, uma relação de estrita fidelidade especular, de imediata dependência analógica entre o texto literário e um concreto contexto empírico, atribuindo portanto ao discurso literário o funcionamento referencial que se verifica noutros tipos de discurso, homólogo erro, embora inverso, praticam os que concebem o texto literário como uma entidade puramente automórfica e autotélica, como se a pseudo-referencialidade implicasse necessariamente uma ruptura semântica total com o mundo empírico – com os seres, as coisas, os eventos, os sistemas de crenças e convicções, as ideologias, etc., existentes no mundo empírico –, como se o texto literário fosse constituído apenas por um *co-texto* autisticamente desvinculado de um *com-texto*” (Silva, 1990, p. 644).

² A partir daqui utilizamos as siglas, em itálico, das obras de Vergílio Ferreira indicadas na bibliografia, seguidas do respetivo número de página.

Nos últimos romances – *Em Nome da Terra* (1990) e *Na tua Face* (1993) – a montanha desaparece, cedendo o seu lugar primordial ao espaço citadino (Lisboa) e, sobretudo, ao mar das praias de Faro e Sintra, respetivamente. Mas no seu derradeiro testemunho ficcional, Vergílio Ferreira escuta, de novo, a voz da montanha e fecha, assim, o seu círculo biobibliográfico. Desta forma, em *Cartas a Sandra* (1996), continuação epistolar de *Para Sempre* (1983), opera o regresso aos lugares do romance de estreia, *O Caminho Fica Longe* (1943), isto é, a Coimbra e à aldeia. Ou agora nas palavras de Vergílio Ferreira: “Regressar a Melo, que é donde Paulo escreve [as *Cartas a Sandra*] e a Coimbra, a cidade do sol, que é a memória para onde a há-de escrever” (*CCNS-IV*, p. 201). O retorno emotivo à cidade estudantil é também o da evocação de Luísa, a malograda colega do protagonista de *O Caminho Fica Longe*, a qual se irá desdobrar nas jovens Sandra (*Para Sempre* e *Cartas a Sandra*), Oriana (*Até ao Fim*), Mónica (*Em Nome da Terra*) e Bárbara (*Na tua Face*).

Na ficção de Vergílio Ferreira, regressar à aldeia e, sobretudo, à montanha que daí se avista, escutar o seu apelo indizível, é retomar o diálogo que ficou em suspenso noutros romances, é regressar, pois, ao estável e ao eterno, deixando, de algum modo, para trás a inquietação da voz do mar.

2. A aldeia eterna

Um romance só muito raramente é pura
construção imaginativa (*CCA*, p.113)

espaço cheio de luz. (*RS*, p.32)

No início do programa “Vergílio Ferreira – O Furacão que Desceu a Serra”, emitido pela RTP, à pergunta de Helder Godinho sobre a importância que Melo tem na sua ficção, o autor de *Aparição* manifesta, desde logo, o quanto lhe marcou o “espírito desse lugar”:

Ora é evidente, em primeiro lugar, o lugar da minha infância. Eu vivi na minha aldeia apenas dez anos. Todo o resto da vida eu passei fora.

[...]

Não é de estranhar, penso eu, que [...] a paisagem da minha infância, a montanha e aquilo que define aquele lugar – o inverno com os seus ventos, as suas chuvas, as suas neves – é natural que compareça com frequência nos meus romances. E porquê? Porque escrever uma obra de arte é escrever uma obra de emoção, a emoção é dominante na obra de arte. Não se escreve um romance de cor. Não se escreve um romance partindo de um esquema formal, mental. Não. Escreve-se um romance com a nossa sensibilidade, o nosso modo de sentir.

Ora, aquilo que eu posso melhor sentir é justamente aquilo que me absorveu a vida numa altura em que eu estava disponível e foi na infância.

O facto de ter vivido permanentemente na aldeia apenas os primeiros dez anos da sua existência, não constituiu, afinal, qualquer obstáculo para criar um dos espaços mais singulares da

geografia da ficção portuguesa³. Eduardo Lourenço considera, aliás, bem “real” a aldeia do amigo, logo bastante diferente da aldeia de Pessoa, situada em todos os lugares e em lugar nenhum:

Aqui, em Lisboa, [Vergílio Ferreira] nunca encontrou a sua aldeia. E nisso, ele que é tão parecido em tantas coisas com o Pessoa, é diferente. O Pessoa encontrava a aldeia dele onde queria, onde ele a punha, porque era uma aldeia puramente virtual, mas a aldeia do Vergílio era uma aldeia que *é a aldeia propriamente dita, a aldeia no sentido histórico, a aldeia sociológica, a aldeia do tempo, e essa ele não a podia encontrar em parte nenhuma senão na própria aldeia*. Não a podia encontrar aqui num canto de Lisboa. O Fernando Pessoa, se precisava duma aldeia, punha-a no Chiado... e acabou-se. (Lourenço, 2007, p. 425, itálico nosso)

Por essa razão, apesar de desde muito cedo formular o desejo de se instalar na capital, Vergílio Ferreira confessou, a determinado momento: “quando for para Lisboa levo a província comigo e instalo-me nela” (VFF, p.119).

Deste modo, sempre que regressar a Melo, reforça o encantamento e a evocação da infância. A transcendência da “metafísica da serra” intersecciona ainda com o sagrado da Arte:

Amanhã vamos a Melo. A ver o que ainda lá está de mim. Mas julgo que o que lá está não está lá mas na minha evocação. Que anda comigo. [...] Ser homem é transcender-se. E a memória é o lugar da sua transcendência. Mesmo diante do real imediato. Porque o que no real significa, não está lá mas algures. (CC2, p. 27)

A euforia do regresso alterna, por vezes, com uma espécie de *disforia do real*, seja por causa do falecimento de familiares e conterrâneos, seja por causa de desafortunadas intervenções que descaraterizam, ao longo do tempo, a sua aldeia. Nesses momentos disfóricos, não consegue apreender o “espírito do lugar” da sua infância: “vamos a Melo. Chegamos pelas cinco horas e mais do que nunca sinto um ar de estranheza que me separa daqui. A aldeia ergue-se-me como um espectro de uma era remota com os sinais de velhice e de uma espécie de loucura” (CC5, p. 452). Recrudescer, desta maneira, a oposição entre o imaginário e a realidade:

Entro aqui com a minha imaginação, o real está, mas não há já diálogo possível entre eles. [...] Morre o granito das casas antigas nos recantos da velhice para onde as arrumaram as novas casas garridas. Mas apesar de tudo, cá tenho cumprido como posso as obrigações da legenda”. (CC4, p. 89)

³ Isto sem esquecermos os outros *topoi* de excelência da sua biobibliografia: a já referida Coimbra, Guarda, Fundão, Évora, o mar da infância da Figueira da Foz e as praias de Sintra e do Algarve.

Também Gavilanes Laso considera evidente a interferência da geografia “real” na imaginária, ou seja, a interferência da aldeia plantada nos contrafortes da Serra da Estrela no principal palco da bibliografia do autor de *Alegria Breve*:

A *montanha* vergiliana, espaço de evocações e simbolizações, não é uma paisagem fantástica mas uma paisagem que faz parte da geografia portuguesa, bem conhecida do escritor, entranhada nele, por ser o ambiente da sua infância e adolescência, revivida na consciência. Há sempre em Vergílio Ferreira uma comunicação muito estreita com a paisagem da Beira natal, propícia à expressão das suas preocupações espirituais ambivalentes entre a angústia e a esperança. (Laso, 1989, p. 93)

Em Melo nasce, não só o escritor, como sabemos, mas também o seu mundo imaginário. Ao ponto de o escritor ter afirmado, por ocasião do septuagésimo aniversário:

a sensibilidade que tenho aprendi-a ali [em Melo]. Mas é possível que essa sensibilidade fosse não um efeito mas uma causa, que eu tenha criado a aldeia e não ela a mim. de todo o modo houve um ponto em que os dois elementos se cruzaram e é-me assim difícil separar um do outro. (CC5, p.576)

A fascinação do pequeno Vergílio por uma outra realidade, observada na janela térrea da oficina do ferreiro, seu vizinho, situada perto da casa das tias, parece oferecer-lhe simbolicamente, contudo, as primeiras imagens para criar a aldeia eterna do seu romance, como lemos em *Alegria Breve*: “Quando a oficina do Trigo estava fechada, eu olhava nos vidros toda a rua reflectida e inventava a imaginação. Era belo. As coisas viviam etéreas a nostalgia da eternidade. Olhava a rua, sorria. A transfiguração” (AB, p. 198)⁴. Ora é essa simbiose entre a “vidraça” da ficção e a “realidade” da aldeia que está igualmente na origem do nosso “topografema”. De qualquer modo, também o leitor poderá observar, com Roland Barthes:

Sucede que, às vezes, conheço melhor uma foto de que me recordo do que uma foto que vejo no momento, como se a visão directa orientasse erradamente a linguagem, obrigando-a a um esforço de descrição que marcará sempre o ponto de efeito, o *punctum*. (Barthes, 2001, p.78)

O autor de *Para Sempre* aproxima-se do filósofo francês ao considerar a necessidade de se distanciar da geografia “real” para a (re)criar na ficção. Mas também fotografava, por outro lado, de forma exaustiva, os seus referentes espaciais. Será, assim, no retorno à ficção que o leitor melhor apreenderá a aldeia eterna e a “metafísica da serra” vergilianas, pois só aí o “irreal” é, de facto, “real”.

⁴ No diário, o autor associa essa experiência à paixão pela fotografia, nascida na adolescência, tendo até instalado, mais tarde, uma câmara escura num quarto da casa dos pais: “Ora nessa adolescência eu já sentia confusamente a essência das fotografias quando acertava no vidro fosco a nitidez para as chapas. Mas sobretudo eu a senti quando na janela fechada de um rés-do-chão em que trabalhava um ferreiro nosso vizinho, eu me entretinha encantado a ver reflectida na vidraça a estrada e quem nela passava. De vez em quando deixava de olhar a vidraça para olhar a realidade da estrada e os transeuntes. Depois voltava a olhar a vidraça – e nessa variação de objeto contemplado eu percebia que havia um mistério indecifrável a separar o real da sua representação” (CC4: 190).

Jorge Listopad compreendeu, entretanto, o amigo de outra maneira, após uma rápida, mas elucidativa, passagem por Melo, onde “colheu” os tons escuros e os contornos carcomidos de um velho quadro de outras eras:

Melo de Vergílio

[...] só agora compreendi Vergílio Ferreira mais completamente. Desviei-me, durante as férias, da estrada principal para a Guarda, e dei um salto à sua aldeia natal, Melo, e a Linhares vizinha. Sítios sorumbáticos, como que póstumos, talvez belos – sobretudo Linhares – mas lugares velhos de velhos, de solares desventrados, de muros com pó sedimentado, de igrejas em restauro sem fim, tudo algo devastado, sem risos de crianças. Beira ao pé da Serra, nada amável, sombria, calada por dentro, alegria brevíssima, peso das contingências materiais. Mundo donde nasceu o escritor.

Não sou peregrino. Aproveitei apenas a ocasião para visitar os elementos locais, sem os quais completamente se compreende o artista. (Listopad, 1984, p. 48)

O autor de *Alegria Breve* leu esta crónica e respondeu, ao jeito epistolar, na “inevitável” *Conta-Corrente*, aí assumindo um indizível apego a tudo o que diz respeito à terra das suas origens:

Meu caro Listopad:

Cá li no *Notícias* a sua ida à minha aldeia. E vi como V. a viu, decerto melhor do que eu. Porque dentro de uma coisa não se vê essa coisa. E *eu, ao fim destes anos todos, ainda de lá não saí*. Terra escura, nas gentes e nas almas, sombreada pela montanha que lhe põe o céu mais alto. A perfeição do criador não chegou ali e deixou os corpos mal acabados, no seu desajeitamento rudimentar e não deu às almas senão realmente uma ‘brevíssima alegria’ como pequena flor selvagem. Mas sou de lá e sinto-me bem em ser. De tal modo que, se à imperfeição a sinto é do lado de cá. Porque de lá, se tudo tem o ar de velho e sombrio, tem também ainda viva a memória das origens e do cosmos onde elas estão. E o que é sem raízes, só para flores de jarras ou de papel. E lembrar donde se veio é não perder a identidade que os políticos tanto reclamam que se tenha. (CC5, pp. 223-224, itálico nosso)

Na longa noite do Seminário, Vergílio Ferreira mantém-se ainda mais sensível aos encantos da aldeia natal “espaço vibrante” e emocional, como observamos em *Manhã Submersa* e numa composição, escrita aos 12 anos de idade num dos cadernos de apontamentos que conservou do Seminário do Fundão – com um título impresso (“Composition Book”) e a dimensão de 210mm x 165mm (cota E31/8683 da BNP – Biblioteca Nacional de Portugal):

A minha aldeia

A minha aldeia é toda arborizada, o que lhe dá um clima excelente. Tem uma serra sobranceira, donde se avistam várias terras comunicadas entre si por vales e florestas. Logo ao romper da aurora, os galos, precursores do dia, acordam os trabalhadores com os seus alegres cantares. [...] Pelas 8h pouco mais ou menos, os sinos chamam os fiéis à missa, fazendo ressoar os seus sons pelas vastas planícies, que os transmitem para outras, até se desfazerem. Daí a poucos minutos, os caminhos que se dirigem para a igreja, vão sendo preenchidos por mais ou menos gente.

[...] O silêncio não reina muito depressa, porque os habitantes agitam-se daqui para além. Em muitas partes, ouve-se um som deleitoso, que provém das guitarras, a cujos sons se canta. O imenso arvoredado faz um remoinho, produzido pela aragem fresca. Toda a gente passeia, com a maior alegria. Nas pequenas moradas reluz a frouxa candeia, pendurada na parede.

Enfim toda a aldeia é uma beleza em noites de primavera.

Virgílio A. F. Oliveira

Mas quando o envelhecido narrador-protagonista de *Rápida, a Sombra*, Júlio Neves, aí regressa, é agora o momento de a narrativa percorrer a luz e as sombras daquele espaço mítico, como num *travelling* cinematográfico. Na lentidão do movimento, o automóvel transpõe, assim, o silêncio ancestral do “reino” de Júlio Neves, oferecendo uma atmosfera ainda mais fantasmagórica e irreal ao velho *cavaleiro* que chega da sua demanda solipsista (*Graal* foi, aliás, um dos títulos provisórios deste romance) e encontra um silêncio bem diferente do referido pelo pequeno seminarista:

Regresso, pois, a casa, regresso à aldeia. Oh, sim, vão sendo horas. Abrando a marcha à entrada da ponte, viro à esquerda. Abrando pela rapidez da curva, [...] Rolo devagar pelo empedrado da rua que sobe ligeiramente. E a olhos lentos vou descobrindo o meu reino. Como se expulso, velho senhor, condenado ao exílio, o meu reino. Retornar ao princípio? Fechar o círculo *cursum peregi*. [...] De um lado e do outro, vou rodando lentamente, as casas alinham-se unidas pela rua deserta, batidas no silêncio pelo estrépito do carro, algumas janelas já acesas. (RS, pp. 77-79)

3. O Roteiro Literário Vergiliano e a Casa da Palavra Vergílio Ferreira

Ora este sabor de imobilidade, este regresso ao tempo morto que me comove, penso que o terá alguém que viva oitenta e cinco anos depois de mim. Hei-de por isso pôr por escrito a descrição exacta de Melo para ajudar a memória de um outro senhor Luís que venha depois a ser importunado por qualquer curioso. (DI, p. 105)

O Roteiro Literário Vergiliano, organizado pelo Município de Gouveia, destaca a aldeia genesiaca do autor de *Aparição* como lugar inspirador para a construção do seu imaginário. O Roteiro está dividido em três partes: “O livro da aldeia eterna: roteiro de Melo”; “Nas margens do livro: o roteiro da natureza” e “Outras margens do livro: extra-roteiro”. Um dos seus principais objetivos é facultar ao leitor ou simples visitante uma cartografia emotiva da ficção vergiliana, oferecendo-lhe igualmente os *materiais* para a construção da sua própria “metafísica da serra” e da aldeia do autor de *Para Sempre*. O Roteiro resulta, pois, do efeito que a obra literária vergiliana exerce sobre estes lugares do concelho de Gouveia.

Os dois principais circuitos do Roteiro são circulares como os romances do período existencial ou metafísico do autor de *Aparição*, em que o fim aponta para o princípio. Assim, “O livro da aldeia eterna: roteiro de Melo” inicia-se no Chão do Paço, em frente à Casa Amarela, continua na Casa em que nasceu Vergílio Ferreira (referida em *Para Sempre*), passa ao Pelourinho (citado em *Signo Sinal*), à Casa de S. Caetano (que inspirou a casa do pai de Carlos Bruno de *Mudança*), à Escola dos Rapazes (frequentada por Vergílio Ferreira, mas completamente

descaraterizada no presente), até chegar à Capela da Misericórdia (mencionada em *Alegria Breve*, *Para Sempre* e *Até ao Fim*, embora no último apenas seja descrito o seu interior). Neste mapeamento da aldeia trasladada para os espaços ficcionais de Vergílio Ferreira, o Roteiro prossegue pela Capela do Senhor do Calvário, pela Torre do Paço dos Melo e pelas casas que serviram de modelo à da D.^a Estefânia de *Manhã Submersa*, dos pais de Cláudio de *Até ao Fim* e do Pároco de *Onde Tudo Foi Morrendo*, *Alegria Breve* e *Para Sempre*. A Igreja Matriz de Melo e a rampa assinalada num episódio nuclear de *Alegria Breve* são outros pontos de passagem. Daqui o percurso continua até ao Tronco do Ferrador (citado em *Signo Sinal*), terminando no mesmo local em que começa esta primeira parte, junto à Casa Amarela.

“Nas margens do livro: o roteiro da natureza” inicia-se igualmente no chamado Chão do Paço, em frente à Casa Amarela, passando de seguida à Ribeira dos Namorados (referida em *Vagão 7*), começando aqui a subida à montanha da Serra da Estrela de modo a atingir-se as Minas de exploração do volfrâmio (de *Mudança* e *Alegria Breve*). Desce-se, em seguida, à Capela de Santa Eufémia. Desta capela, descrita em *Alegria Breve*, o percurso continua até se chegar ao Cemitério (sempre longe da aldeia na ficção de Vergílio Ferreira). Após se passar pela Quinta do Ximenes e a ponte à entrada da aldeia, atinge-se, de novo, o Chão do Paço

O Roteiro Literário Vergiliano terá, em breve, o seu centro na Casa Amarela, mandada construir e habitada pelos pais de Vergílio Ferreira. Esta habitação, erguida em meados da década de quarenta, foi o modelo para a casa da aldeia a que regressa o protagonista do romance-soma de Vergílio Ferreira, *Para Sempre*. Face à sua importância na biobibliografia vergiliana, o Município de Gouveia decidiu adquirir-la à sobrinha do autor, Filomena Rodrigues, aquando das comemorações do centenário do nascimento de Vergílio Ferreira, realizadas entre 28 de janeiro de 2016 e 28 de janeiro de 2017. Esta será, assim, a futura Casa da Palavra Vergílio Ferreira, espaço que terá por missão divulgar e perpetuar o legado literário, estético e filosófico do autor de *Até ao Fim*, em Portugal e no estrangeiro. Será também criada, no segundo piso, uma Residência Artística para acolher criadores de diferentes áreas das artes e das letras e celebrar, desta maneira, a componente interartística da obra de Vergílio Ferreira.

4. Conclusão

Mas Melo é uma bela aldeia, mesmo a olhos estranhos que porventura a visitem. E a serra, que a domina e abriga, imprime-lhe um carácter em que facilmente fiquei a reconhecer-me para a vida inteira. (EI5, p. 95)

Como resulta deste nosso trabalho, concordamos com o protagonista de *Cântico Final*, quando transmite aos amigos que para se entender a “metafísica da sua serra” torna-se indispensável um encontro presencial com a montanha e os ambientes das suas origens: “Mário

falava com frequência da ‘metafísica’ da sua serra, dos nevoeiros, dos nevões, do signo da eternidade que marcava a sua aldeia. E dizia que só a subida até ela poderia operar a depuração para entendê-la” (CF, p. 242). Para encontrar o *topografema* de *Cântico Final* o leitor necessita, porém, de “trasladar” Melo para a aldeia vizinha de Folgosinho, de modo a contemplar, desse “ponto de atalaia” (Gavilanes Laso), a vastidão dos horizontes que tanto emocionam Mário. O mesmo sucederá, mais tarde, com *Alegria Breve*, como salienta o autor em carta enviada a Aniceta Mendonça:

Salvo erro (a autora) diz que a aldeia deste romance não é Melo. Ora genericamente é – mas situada no lugar de uma outra que lhe fica sobranceira – Folgosinho. Em todo o caso, há muita coisa imaginada – a casa de Vanda, por ex^o. Mas a casa de Águeda, e sua localização, a do Prior, da Beló, a Misericórdia, etc. são de Melo. (*apud* Mendonça, 1978, p. 63)

Curiosamente, Vergílio Ferreira planeou, no início, situar a ação principal de *Alegria Breve* em Lisboa, mas acabou por abandonar esse projeto e refundir o romance ao situá-lo integralmente na sua “aldeia eterna”. Entendeu, por isso, que alguns dos focos temáticos da narrativa (“falência dos vários mitos. [...] Destruição de valores. O valor do Homem.”, como se lê num documento do espólio da BNP, com a cota E31/641) combinavam melhor com a desertificação gradual da aldeia – num cenário de “fim do mundo”, como assinalou Eduardo Lourenço –, até permanecer aí o seu último habitante, Jaime Faria, o mais robinsoniano dos seus protagonistas.

Em conclusão, a metafísica da aldeia vergiliana “manifesta-se”⁵ de outra maneira, no nosso entender, quando conhecemos Melo e alguns dos seus mirantes privilegiados. O mesmo quando subimos a Folgosinho e, mais acima, ao pico da capela de São Tiago, referido em *Alegria Breve* como pico de S. Silvestre. Nos percursos do Roteiro Literário Vergiliano apreendemos, assim, um pouco do encantamento que os protagonistas do autor de *Para Sempre* sentem ao regressar àquele “reino” mítico para dar por finda a sua demanda existencial, isto é, o *cursum peregi* da “alegria breve” da vida. Encantamento que procura, de certo modo, acompanhar aquele sentido pelo escritor:

E logo ao aproximar-me dos meus sítios, sobretudo agora que contemplo os grandes montes da janela, sinto muito vivo o meu regresso às origens, a esta terra difícil de penhascos e solidão. É do que apenas sei ou me apetece falar. Falaria a vida inteira só disso, do negrume destas terras, deste silêncio cósmico de inícios do mundo. E já diria bastante ao dizer esse tudo que me apetece dizer. (CC3, pp. 391-392)

⁵ “Em *Space and Place. The Perspective of Experience*, Yi-Fu Tuan notou que quando se exclama: ‘*Estou a ver*’, se ‘compreende’ (nem sempre muito bem, na verdade). A propósito, o que é válido para o inglês aplica-se a muitas outras línguas, a começar pelo francês. A ‘visão’ é sinónimo de ‘compreensão’. No entanto, de outra perspectiva, pode-se *entender* um raciocínio ou *dar ouvidos* à razão” (Westphal, 2017, p. 125).

Referências bibliográficas

Obras de Vergílio Ferreira citadas no texto, antecidas da respetiva sigla:

- AB – *Alegria Breve*, 3.^a ed., Arcádia, 1973.
 CC2 – *Conta-Corrente 2*, 2.^a ed., Amadora, Livraria Bertrand, 1981.
 CC3 – *Conta-Corrente 3*, Amadora, Livraria Bertrand, 1983.
 CC4 – *Conta-Corrente 4*, Bertrand Editora, 1986.
 CC5 – *Conta-Corrente 5*, Bertrand Editora, 1987.
 CCNS-I – *Conta-Corrente Nova Série I*.
 CCNS-II – *Conta-Corrente Nova Série II*.
 CCNS-IV – *Conta-Corrente Nova Série IV*.
 CF – *Cântico Final*, 3.^a ed., Portugália Editora, 1972.
 CS – *Cartas a Sandra*, Círculo de Leitores, 1997.
 DI – *Diário Inédito*, Edição de Fernanda Irene Fonseca, Lisboa, Bertrand Editora, 2008
 E – *Escrever*, 2.^a ed., Chiado, Bertrand Editora, 2001
 EI5 – *Espaço do Invisível 5*, Venda Nova, Bertrand Editora, 1998.
 RS – *Rápida, a Sombra*, Arcádia, 1975.
 VFF – *Vergílio Ferreira. Fotobiografia* – Org. de Helder Godinho e Serafim Ferreira, Bertrand Editora, 1993.

Estudos:

- Barthes, R. (2001). *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.
 Barthes, R. (1987). *Incidentes*. Lisboa: Quetzal.
 Laso, J. L. G. (1989). *Vergílio Ferreira. Espaço Simbólico e Metafísico*. Trad. de António José Massano. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
 Listopad, J. (1984, 02.10). Melo de Vergílio. *Diário de Notícias*, n.º 42.203, 48.
 Lourenço, E. (2008). Testemunho de Eduardo Lourenço. In M. C. Pimentel & J. A. Sousa (org.), *Vergílio Ferreira no Cinquentenário de Manhã Submersa: Filosofia e Literatura* (pp. 423-426). Lisboa: Universidade Católica Editora.
 Mendonça, A. (1978). *O Romance de Vergílio Ferreira. Existencialismo e Ficção*. Assis/São Paulo: ILHPA-HUCITEC.
 Município de Gouveia & Arqueohoje (2016). *Roteiro Literário Vergiliano. Melo e a 'aldeia eterna' de Vergílio Ferreira*. Gouveia.
 Silva, V. M. A. (1990). *Teoria da Literatura* (8.^a ed., 2.^a reimpr.). Coimbra: Livraria Almedina.
 Unamuno, M. (2014). *Por Tierras de Portugal y de España*. Madrid: Alianza Editorial.
 Westphal, B. (2007). *La Géocritique – Réel, Fiction, Espace*. Paris: Les Éditions de Minuit.
 Westphal, B. (2017). *A Geocrítica: Real, Ficção, Espaço*. Trad. e nota de abertura de Maria Hermínia Laurel. Porto: Edições Afrontamento/ILCML – Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa.
O Furação que desceu a Serra – Programa da RTP com Vergílio Ferreira em entrevista conduzida por Fernando J. B. Martinho, Helder Godinho e Maria Joaquina Nobre Júlio.

Desenvolvimento da competência de escrita através de gêneros textuais

CLEIDE INÊS WITTKE

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas

JOSSEMAR DE MATOS THEISEN

UFPEL / Universidade do Minho

Introdução

O ensino da escrita nas aulas de língua materna, de português, no nosso caso, não é uma atividade recente, pois uma investigação na trajetória histórica desse ensino revela que, juntamente com estratégias para desenvolver a competência em leitura, gramática e literatura, a partir de diferentes objetivos e enfoques teóricos, essa prática didática tem sido alvo constante no meio escolar. Todavia, ainda hoje, no século XXI, os resultados obtidos com esse ensino não são satisfatórios, portanto, continuam sendo fonte de pesquisas nas instituições de ensino superior.

Cabe lembrar que, nos anos de 1960 na Europa e por volta de 1980, no Brasil, com o surgimento de teorias do enunciado, do texto e do discurso, as quais definem a língua como um processo de interação verbal, cuja base é a perspectiva enunciativa e dialógica bakhtiniana (1992), tendo a produção de sentido como foco, não mais podemos trabalhar a língua como uma estrutura morta (mera forma), ou como uma simples representação do pensamento, no nível da decodificação. Não há mais dúvidas sobre a importância de o usuário de uma língua ter

conhecimento das convenções que regem a escrita (cultura); em contrapartida, também temos noção de que somente esse conhecimento não é suficiente para que o sujeito se comunique com adequação (eficiência) no meio onde vive. Mais do que decodificar, dominar uma língua é saber usá-la, produzindo sentidos, se comunicando - falando, lendo e escrevendo - com os outros que o cercam, nas diversas instâncias sociais, tanto na modalidade informal quanto formal.

Com foco no sentido produzido, o texto passou a ser assumido como objeto de estudo (também de ensino) e, ao ser abordado por sua natureza social funcional (Marcuschi, 2008, 2010), como (mega)instrumento (Schneuwly & Dolz, 2010) que possibilita a interação verbal, nas mais variadas situações comunicativas, o ensino de língua passou a ser concebido na ótica do texto e do gênero de texto (ou textual). Nessa perspectiva, o texto é fundamental, pois funciona como mediador entre a vontade comunicativa do autor, que faz uso das possibilidades linguísticas, textuais, enunciativas, pragmáticas, estilísticas e discursivas de uma língua, e da capacidade de percepção ou recepção do leitor. É esse entrelaçamento na interação verbal, materializado no texto e funcionando no gênero textual, que possibilita a produção de sentidos, a realização do projeto comunicativo (Guimarães, 2006; Dolz, Gagnon & Decândio, 2010; Koch & Elias, 2010).

Diante desse contexto social, inúmeras questões são formuladas tanto pelo professor formador (na universidade), pelo professor de língua materna em serviço (no ensino básico), quanto pelo futuro profissional ainda em formação, e elas têm dado origem a muitas pesquisas e reflexões, nos mais variados campos teóricos focados na linguagem. E foi nesse quadro de insatisfação que foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998), cujo escopo é nortear e organizar o ensino em todo o país, sob a perspectiva do texto e do gênero textual. De modo inovador e desafiador (bastante vago, no entender de alguns estudiosos da área), o documento definiu o objeto de ensino e a metodologia (mesmo que não seja de modo detalhado) a ser desenvolvida nas aulas de língua materna (Rojo, 2002). Os Parâmetros identificam o texto como objeto a ser trabalhado e concebem a língua como um processo de interação verbal (Bakhtin, 1992), uma prática social.

A insatisfação com os resultados obtidos com o ensino de língua materna demandou a redefinição do objeto de estudo, bem como mudanças na maneira de abordá-lo, nas metodologias a serem adotadas. Nessas condições, se o professor (no meio universitário e no ensino básico) tomar o texto/gênero de texto como objeto de ensino e selecionar metodologias voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa (seja ouvindo, lendo, falando ou escrevendo), ele será capaz de criar condições para um trabalho interessante e produtivo na sala de aula, uma prática didática que realmente capacita o aluno a entender o funcionamento da língua e a interagir socialmente.

1. O texto/gênero textual como objeto de estudo no trabalho com a língua

Partindo do princípio de que o sujeito produz sentidos quando se comunica por meio da palavra (verbalmente), vemos a aula de língua como uma prática diária de interação verbal. Cabe então ao professor criar oportunidades, via exercícios de leitura, fala e escrita, pelos quais o aluno possa desenvolver e aperfeiçoar o uso dessas capacidades de linguagem. Nessas condições, o texto/gênero textual se apresenta como objeto propício para ensinar e aprender uma língua, uma vez que esse (mega)instrumento é real e media as interações no nosso cotidiano, na sociedade letrada em que vivemos. Assim, não há necessidade de inventar objetos de ensino específicos ao meio escolar (os chamados gêneros escolares, como explicam Schneuwly e Dolz, 2010, como é o caso da redação escolar), mas fazer uso dos gêneros orais e escritos, mais ou menos formais, que existem e circulam socialmente.

Após reconhecer o texto/gênero textual como objeto de trabalho, sugerimos que o professor selecione diferentes textos para trabalhar em aula, oportunizando que o aluno entre em contato e estude variados gêneros de texto, os quais circulam diariamente na sociedade, nas mais diversas instâncias enunciativas. O adequado parece ser “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade” (Pereira *et al.*, 2006, p. 29).

Ao tomar o texto como ponto de partida e de chegada, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção de textos orais e escritos, é recomendado que o professor proponha diferentes atividades, por meio de sequências didáticas (Schneuwly & Dolz, 2010), ensinado o funcionamento da língua sob uma perspectiva textual, linguística, gramatical e semântica, caracterizando os diversos modos de organizar um discurso. Esse posicionamento implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relação entre a classe e a função das palavras na unidade maior que é o texto/discurso, entendendo e exercitando o emprego de enunciados que envolvem os processos de coordenação e subordinação, dentre outras atividades dessa natureza. Nessa perspectiva, o professor pode selecionar um gênero textual e, a partir do modelo didático de gênero (MDG), elaborar uma sequência didática (SD), com diferentes módulos para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, tanto na modalidade oral quanto na escrita (Wittke, 2016), conforme resultado de pesquisa apresentado na última seção deste capítulo.

Resumindo, quando seleciona um ou mais textos para serem trabalhados em aula, o professor deve estar ciente da habilidade em leitura, em oralidade ou em escrita que busca desenvolver com seu projeto didático, pois assim poderá avaliar se o material selecionado é adequado aos objetivos a que se propõe. Isso mostra que a escolha do texto (ou textos) é o primeiro

passo para obter bom êxito no ensino de leitura, fala e escrita, independentemente do dispositivo adotado, seja ele elaborado por meio de uma SD ou não. Dessa forma, a escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva no desenvolvimento da capacidade comunicativa, quanto uma aula centrada exclusivamente em exercícios isolados e autônomos de metalinguagem.

Atualmente, parece que estudiosos e professores da área de linguagem não mais questionam sobre a validade em afirmar que o texto, via gênero textual, é um instrumento ideal para trabalhar uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Segundo os PCNs (Brasil, 1997, p. 21), o texto é “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados”. E quando falamos em gênero, estamos pensando em um (mega)instrumento, materializado em um texto, que circula em nossa sociedade e viabiliza a concretização de cada projeto comunicativo (Schneuwly & Dolz, 2009; Dolz, Gagnon & Decândio, 2010).

Como vemos, o texto é uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, um dizer coerente e adequado à comunicação oral ou escrita em dada situação social (Wittke, 2015). Também podemos dizer que é uma mensagem que exerce com sucesso a funcionalidade comunicativa à qual se propõe. Para Marcuschi (2010, p. 24), o texto trata-se de “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”.

Os textos consistem em diferentes formatos/instrumentos, enquanto materialidade linguística, textual e discursiva, que os gêneros de texto assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de intencionalidade e de funcionalidade. Para Marcuschi (2010), eles são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem e apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, de acordo com a função social que exercem. Nessas condições, cabe ao professor de língua criar oportunidades, via dispositivos didáticos, para que o aluno possa estudar os mais diversos gêneros, tanto sua estrutura (materialidade linguística) quanto sua funcionalidade, capacitando-o a identificá-los e compreendê-los, bem como tornar o estudante apto a produzir e empregá-los nos mais variados eventos sociais.

Ao estudar os gêneros textuais, precisamos levar em conta os aspectos que remetem a seu processo de produção, circulação e recepção (Bronckart, 2008, 2012). Suas condições de produção e de recepção dizem respeito ao produtor e ao receptor da mensagem, já a circulação refere-se ao veículo no qual o dizer circula (Rojo, 2002). Ainda quanto às condições de produção, vale lembrar

que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o produtor e o interlocutor (podendo ser um leitor ou ouvinte), o que pressupõe regras, valores e normas de conduta advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Com uma abordagem interacionista sociodiscursiva, os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) explicam que o gênero de texto é uma questão de uso e o tipo de discurso refere-se à estrutura, à modalidade tipológica. No que tange à segunda abordagem, a dos aspectos tipológicos, os autores classificam as capacidades de linguagem dominantes em: narrar (“mimeses da ação através da criação de intriga”, p.102), relatar (“representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”, p. 102), argumentar (“sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”, p. 102), expor (“apresentação textual de diferentes formas dos saberes”, p.102) e descrever ações (“regulação mútua de comportamentos”, p. 102).

Quando o texto, enquanto materialidade linguística, circula no dia a dia, em diferentes instâncias discursivas, exercendo papel de interação, de comunicação, ele assume a função de gênero textual (de texto, na abordagem interacionista sociodiscursiva de Schneuwly e Dolz, 2010), ampliando sua extensão ao ponto de ser considerado impossível identificar a todos eles, enumerados em uma lista finita (Marcuschi, 2010).

Por conceber a língua como um processo de interação verbal e seu ensino como uma prática social (Bronckart, 2012), entendemos que o objetivo dessa prática docente consiste em criar oportunidades pelas quais o aluno possa exercitar de modo consciente o ato de se comunicar com o outro, ora lendo, ouvindo, falando e escrevendo, nas mais variadas situações interativas. Isso exige que a definição do objeto de estudo, a escolha dos textos e o modo de abordá-los sejam realizados a partir de diferentes dispositivos didáticos apropriados para que o aluno identifique, compreenda e saiba manusear os diferentes gêneros de texto que circulam nas mais variadas esferas sociais.

Com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2010), defendemos que a prioridade da aula de língua seja possibilitar condições para que o aluno entenda e faça uso do processo comunicativo, de seu funcionamento nas diferentes instâncias sociais. Essa tomada de posição exige que as atividades propostas sejam desenvolvidas com a finalidade de:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (Dolz & Schneuwly, 2010, p. 42)

Considerando as condições supracitadas e a função de professoras formadoras de professores de língua, temos o compromisso de criar situações interativas em que o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhando o papel de sujeito de sua história e se posicionando diante

da realidade que o cerca. Acreditamos que, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos gêneros que circulam socialmente, familiarizando-se com eles, principalmente com os mais comuns, ele sentirá segurança na hora de interpretá-los e também de produzi-los. Dessa forma, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, de discriminação e exclusão, como vem acontecendo, muitas vezes, ao longo da história da educação brasileira.

2. O desenvolvimento das capacidades de linguagem

O profissional da linguagem com interesse em desenvolver a capacidade comunicativa do aluno tem a responsabilidade de disponibilizar estratégias de leitura e de produção oral e escrita, através de textos/gêneros textuais, as quais possibilitarão que o estudante desenvolva as diferentes competências em/de linguagem. No caso de estratégias de leitura, dentre as diversas possibilidades, podemos citar o roteiro de leitura, pelo qual o aluno vai entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também refletindo sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu cotidiano, dentro e fora da escola. Outras estratégias para desenvolver a competência leitora são a identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave etc. Além disso, há a possibilidade de produzir resumos, paráfrases e resenhas, exercícios de leitura e escrita que desenvolvem a capacidade de compreender e de escrever diferentes gêneros de texto.

A escolha do texto/gênero textual como objeto de ensino também abre possibilidades de trabalhar a competência do oral, tanto em gêneros formais quanto informais (Marcuschi, 2008, 2010a). Depois de abordar questões importantes relacionadas à fala, às convenções que sustentam um diálogo, à oratória, o professor pode promover debates, júris simulados, entrevistas; criar programas de TV, de telejornais, de rádio, realizar dramatizações; enfim, pode propor atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua não de modo aleatório, mas a partir de uma didática organizada, chamando a atenção sobre as regras de uso social (Dolz, Schneuwly & De Pietro, 2010).

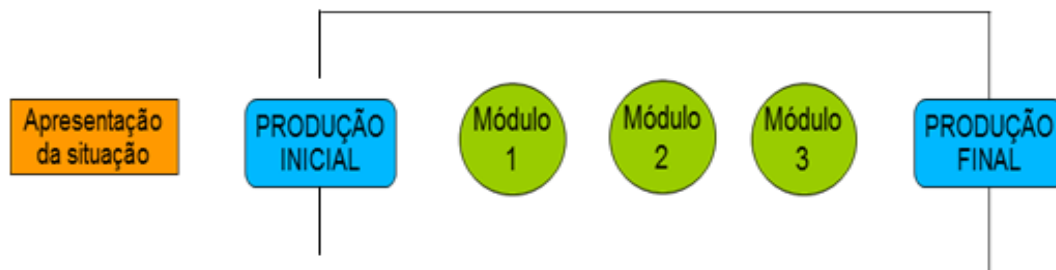
Após ter lido o texto e discutido sobre o tema, ter desenvolvido a expressão oral, cabe ainda trabalhar a competência em escrita. Dependendo do texto/gênero textual abordado, há uma grande variedade de atividades voltadas à produção escrita, que podem ser exploradas nas aulas de língua. Independentemente da estratégia selecionada, cabe frisar que o aluno precisa saber por que ele vai escrever dado texto e quem poderá ser seu possível leitor. Deve ter ciência do gênero que vai produzir e conhecer suas características típicas (seus enunciados relativamente estáveis, segundo Bakhtin, 1992), tais como vocabulário e expressão, estrutura, onde circula, enfim, considerar os aspectos de produção, circulação e recepção do dizer (Schneuwly & Dolz, 2010; Bronckart, 2012).

É importante ainda que haja um leitor para o texto produzido (pois esse não deve ser sempre o professor) e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades encontradas no uso do léxico, da estrutura frasal e textual, de coesão e coerência, de pontuação, de grafia, de acentuação, de concordância, de conjugação verbal etc., desvios que tendem a tornar confuso o sentido produzido.

No que se refere ao ensino de regras gramaticais, sugerimos que o professor selecione um aspecto gramatical observado no texto produzido pelo aluno e trabalhe pontualmente somente esse. Pode adotar a didática de pesquisar na gramática, definindo e observando o uso do elemento gramatical em foco, ou também de realizar exercícios de fixação e de análise, conforme trabalhamos o uso da vírgula, no terceiro módulo (M3) da SD elaborada para a escrita da crônica, descrita na seção final deste capítulo. Uma leitura atenta e minuciosa dos textos produzidos pelos alunos pode apontar o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado, principalmente o desvio mais frequente, quando comparado com a escrita da língua padrão. A dificuldade no uso da gramática pode ser no nível de concordância, regência, ortografia, conjugação, acentuação, pontuação, entre outros aspectos dessa natureza.

No abrangente campo de ensino de língua e de suas variadas possibilidades, o MDG desenvolvido pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), tem se mostrado como um dispositivo didático bastante promissor para ensinar o gênero oral e escrito nas aulas dessa disciplina. Todavia, considerando que a realidade de ensino no Brasil é diferente do contexto vivenciado na Suíça, mais especificamente em Genebra, onde esse modelo vem sendo aplicado e aperfeiçoado desde os anos de 2001 (Wittke, 2015; Wittke & Cordeiro, 2016), cabe ao professor brasileiro conhecer e dominar o dispositivo, adaptando-o, ajustando-o à realidade e às necessidades de suas turmas.

O modelo didático construído para trabalhar um gênero, seja ele oral ou escrito, é constituído por uma SD organizada em diferentes etapas: *apresentação da situação* (consiste na contextualização da proposta de produção de um gênero, do projeto de comunicação); *produção inicial* (que serve de diagnóstico para nortear os saberes a serem desenvolvidos nos módulos); *os diferentes módulos*: M1, M2, M3, Mn (nos quais são desenvolvidos os diversos exercícios voltados a ensinar as características e o uso de um dado gênero de texto); e a *produção final* (texto final em que o aluno pode colocar em prática os saberes abordados em cada módulo), como mostra o esquema de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010, p. 83):



Assim como outros dispositivos didáticos existentes, o modelo supracitado demanda estudo, análise, questionamentos, ao longo da formação inicial do professor de língua, pois, ao conhecê-lo e dominá-lo, esse profissional poderá adaptá-lo em conformidade com as realidades das turmas com as quais vai trabalhar. Isso nos faz questionar se os cursos de Letras estão preparando os futuros professores para trabalharem a língua com base no texto/gênero textual. Caso estejam, com quais objetivos e a partir de quais metodologias? Há quase duas décadas, os PCNs (Brasil, 1997, 1998) já apontam o texto e o gênero textual como objeto de estudo e de análise nas aulas de língua, então, vinte anos não deveriam ser suficientes para estarmos vivenciando um maior número de experiências dessa natureza no ensino superior e também nas escolas? Na tentativa de colocar em prática, ainda que de modo experimental, seguimos nosso estudo apresentando uma SD produzida por um grupo de pesquisa, com vistas a ensinar a escrita, via gênero de texto, no ensino fundamental.

3. Uma SD elaborada para o ensino e a aprendizagem da escrita

A proposta de escrita do gênero crônica tem como base o MDG desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra (Schneuwly & Dolz, 2009, 2010), cujo embasamento teórico é interacionista sociodiscursivo (Bronckart, 2008, 2012; Machado, 2005; Guimarães *et al.*, 2007). Optamos por produzir uma SD para ensinar a escrita de uma crônica, por ver nesse dispositivo uma possibilidade de nortear tanto o trabalho do professor, no ensino, quanto do aluno, na aprendizagem, já que a sequência é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2010, p. 82). Segundo esses autores, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Ao elaborar ou ajustar uma SD, o professor pode propor diferentes atividades de observação, manipulação e análise de unidades linguísticas e semânticas. Nesse sentido, o ensino de língua pode centrar-se em vários aspectos, principalmente,

nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos. (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2010, p. 96)

A SD para ensinar a escrita de uma crônica foi construída para ser aplicada em um 8.º ano de uma escola municipal da região sul do Brasil. Após selecionar a escola e a turma, conversamos com a professora titular e ela sugeriu que trabalhássemos com a crônica, uma vez que esse gênero é acessível, breve e apropriado para trabalhar no ensino fundamental. Por abordar temas contemporâneos, geralmente polêmicos, achamos que esse gênero seria propício ao tempo que nos foi dado para realizar nossa oficina.

Após delimitar o gênero, selecionamos obras do cronista Luís Fernando Verissimo e iniciamos a organização da proposta de escrita, distribuída em seis encontros semanais, de duas horas-aula cada um. Conforme o MDG, o primeiro deles serviu para apresentar a situação da proposta, quer dizer, explicar aos alunos qual seria o projeto de comunicação foco de nossas aulas voltadas à escrita de uma crônica, preparando-os tanto para a produção inicial quanto para a produção final. A atividade do primeiro encontro foi organizada a partir da leitura da crônica chamada *Nomes*, de Verissimo.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) esclarecem que a apresentação da situação diz respeito ao “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. É uma etapa fundamental e difícil, que demanda dois eixos: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos. O primeiro deles implica responder questões do tipo: Qual é o gênero a ser abordado?, Quais são os possíveis leitores (a quem se dirige)?, De que modo o texto vai circular na escola ou fora dela?, Todos os alunos participarão da produção (qual será o papel de cada um)? Já o segundo eixo diz respeito aos saberes que serão trabalhados ao longo da produção (no nosso caso, de um texto escrito). Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 85), o momento inicial de apresentação do projeto de comunicação fornece “aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

Seguindo o modelo adotado, no segundo encontro, criamos uma situação para os alunos produzirem um primeiro texto. A partir do início de uma história, eles foram estimulados a dar continuidade à narrativa, construindo uma crônica, ou seja, a produção inicial. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 86), essa produção é o primeiro momento de aprendizagem da SD, pois essa etapa é “um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido

ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites”.

Feito isso e com as produções dos alunos em mãos, os membros da pesquisa reuniram-se e fizeram uma leitura atenta de todos os textos (com comentários, pois, posteriormente, o material foi devolvido aos alunos), na busca de dados que pudessem nortear os saberes necessários a serem trabalhados nos três módulos da SD, com vistas a aperfeiçoar a capacidade de escrita de uma crônica.

Após a leitura das produções iniciais, construímos três módulos (certamente que precisaríamos de mais módulos para dar consistência à proposta de comunicação escrita da crônica, mas foi preciso ajustá-los ao tempo que nos foi disponibilizado para aplicar a atividade¹), os quais deveriam ser desenvolvidos em três encontros semanais, de duas horas-aula cada um deles. A elaboração dos módulos foi orientada com base na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 87) de que, nessa etapa da SD, trabalhamos “os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Conforme orientam esses autores, ao elaborar os módulos, procuramos responder três questões-chave, sendo elas: Quais dificuldades na expressão (oral ou) escrita abordar? De que forma construir um módulo para dar conta de um problema pontual? De que maneira sistematizar os saberes trabalhados nos módulos?

A partir das condições de produção de nossa proposta de escrita, no primeiro módulo (M1), programamos leituras de sete crônicas de Verissimo, dividindo a turma em pequenos grupos. Iniciamos essa aula trazendo informações sobre o autor, sua obra e a origem do gênero crônica (Cruz & Costa-Hübes, 2016). Depois de ler a crônica de seu grupo, os alunos foram orientados a socializar para a turma aquilo que entenderam, momento em que foi dada ênfase aos sentidos expressos nos textos, observando o que foi dito, de que modo foi dito, cobrando posicionamento deles perante o tema abordado na história lida. Nesse momento, também foram trabalhadas questões de produção, recepção e circulação da crônica na nossa sociedade, com vistas a levar os alunos a perceberem a materialidade textual como um (mega)instrumento que circula e produz sentidos.

Ainda nesse mesmo encontro, com o objetivo de os alunos identificarem quais são as características do gênero crônica, observando conteúdo (tema), elementos textuais (composição) e de estilo (domínio no uso do léxico, da ortografia e de elementos linguístico-gramaticais), bem como fossem capazes de colocar esses conhecimentos em prática na produção final (e nas demais

¹ O quesito tempo foi uma das grandes dificuldades deste projeto de escrita, uma vez o prazo máximo que obtivemos para desenvolver a SD na turma selecionada viabilizou apenas seis encontros. Adicionado a esse obstáculo, foi preciso lidar com as constantes mudanças no horário da turma, principalmente em função de haver professores em greve, o que acabou dificultando a dinâmica da proposta.

situações de escrita de um texto narrativo), apresentamos uma planilha pela qual deveriam identificar os elementos da narrativa no texto lido e depois socializar os resultados com o grande grupo. Com uma perspectiva bakhtiniana, assim como Dolz e Schneuwly (2010, p. 44), também definimos o gênero considerando suas três dimensões:

1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A partir das dificuldades de escrita encontradas nas produções iniciais dos alunos, decidimos elaborar exercícios voltados ao uso de elementos de coesão e de coerência no segundo módulo (M2). Com esse intuito, recortamos fragmentos desses textos, formando o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97) chamam de “*corpora* (frases a serem melhoradas)”. A partir desse material, elaboramos exercícios de reescrita para aperfeiçoar o uso de elementos de coesão referencial (principalmente no emprego excessivo de ele/ela, explicando a funcionalidade do recurso de substituição) e sequencial (enfatizando o uso de advérbios de tempo e de espaço, de conectivos, do tempo verbal), que, quando bem empregados, dão textualidade e coerência à mensagem².

Também elaboramos uma tabela, mostrando elementos de coesão referencial e sequencial para auxiliar os estudantes na atividade de reescrita. Mesmo que parcialmente (já que propomos a reescrita de fragmentos e não do texto inteiro), esse momento possibilitou a experiência com a reescrita de seu próprio dizer, pois concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 94), quando os autores dizem que “O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita.” [...] e “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

Considerando que a ortografia, a construção sintática e as regras gramaticais são questões específicas da língua, enquanto forma e não dependem do gênero em estudo, a atividade proposta no terceiro módulo (M3) foi direcionada ao domínio do registro, da escrita propriamente dita. Selecionamos trabalhar com a vírgula porque esse uso foi uma dificuldade recorrente nos textos dos alunos. Os desvios gramaticais, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97), são “frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos”.

Assim, a atividade proposta no terceiro módulo (M3) teve o objetivo de levar o aluno a tomar consciência do papel sintático e semântico que a vírgula desempenha na comunicação, especialmente na produção escrita. Para tanto, selecionamos nova crônica de Verissimo (ainda não lida), eliminamos as vírgulas e levamos o texto para a sala de aula. Depois de uma leitura silenciosa,

² Havia a intenção de trabalhar o uso dos discursos diretos e indiretos, estruturas bastante importantes aos textos narrativos, modalidade textual das crônicas estudadas, mas não houve tempo suficiente para abordar esse saber. Pretendemos incluí-lo na próxima versão dessa SD.

imediatamente, os alunos perceberam que tinha algo estranho, pois sentiram dificuldades em compreender com clareza o sentido transmitido no texto.

Na sequência, lemos a crônica em voz alta, com entonação sem as pausas das vírgulas. Após discutir questões temáticas abordadas no texto, evitando usá-lo como mero pretexto para estudar a vírgula, em duplas, os alunos releam, pontuando quando achavam necessário. Como instrumento de apoio, foi distribuída uma planilha com as principais regras de uso da vírgula. Encerramos o exercício, projetando o texto original no quadro, observando e comentando os usos que o autor fez da vírgula. Aproveitamos o momento para distinguir os empregos obrigatórios da vírgula daqueles optativos e referentes ao estilo do autor, mostrando que tanto um quanto o outro interferem nos sentidos produzidos.

Finalizamos a proposta com um novo comando, um diferente contexto para produzir outra crônica. A partir de imagens coladas no quadro e de uma proposta motivadora, os alunos foram novamente convidados a produzir uma crônica. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 90), a produção final dá ao aluno “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. E essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”.

Mesmo que tenhamos feito poucos encontros, desenvolvendo poucos saberes, foi possível notar que houve progresso na escrita da produção inicial em relação à final. Observamos avanços na construção da história (informatividade e criatividade, com mais ações), no uso dos elementos da narrativa, no emprego de recursos de coesão, tanto referencial (substituição por sinônimos, pronomes) quanto sequencial (mais uso de marcadores textuais de tempo, de lugar), na conjugação verbal, elementos que, no seu conjunto, deram mais textualidade ao texto. A partir desse resultado, podemos dizer que o MDG, via SD, é um bom dispositivo para ensinar um gênero oral e escrito nas aulas de língua.

Conclusão

Assumindo uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, vemos a aula de língua materna como um espaço onde precisamos trabalhar e aperfeiçoar a capacidade comunicativa do aluno (Wittke, 2015). Para tanto, o professor deve trabalhar com dispositivos didáticos que desenvolvam sua capacidade de ler, debater e entender os textos que circulam em nosso meio, habilitando-o a produzir os gêneros orais e escritos mais comuns usados socialmente. Os resultados obtidos com a oficina de escrita da crônica nos levam a concluir que o MDG, por meio de uma SD, quando adequada à realidade da turma em foco, se mostra como uma metodologia eficaz e

produtiva para esse ensino, pois, além de organizar a didática do professor (orientando suas escolhas didático-pedagógicas), também norteia e facilita a aprendizagem do aluno.

A partir das dificuldades de escrita observadas nas produções iniciais, elaboramos uma SD, cujas atividades propostas nos três módulos buscaram desenvolver o uso da linguagem em diferentes aspectos, abrangendo elementos que caracterizam um gênero: tema/conteúdo dizível (com enfoque discursivo), composição (com enfoque textual) e estilo (uso de elementos linguísticos de coesão, coerência e demais regras da língua). Vale dizer que o modelo se mostrou eficiente ao ensino e à aprendizagem de uma situação de comunicação, aqui, no caso, na modalidade escrita. Essa proposta, além de motivar os alunos a se envolverem nos exercícios e produzirem seus textos, também despertou interesse para que escrevessem de modo consciente e criativo, tendo a preocupação em se expressarem com clareza.

Como já dito, pretendemos dar continuidade a essa pesquisa e, na sequência, vamos repensar e reorganizar a SD voltada ao ensino da escrita de uma crônica. Com as reflexões já efetuadas, sabemos que precisamos de mais encontros, mais módulos, para desenvolver outros saberes, alguns já citados neste capítulo, necessários ao aperfeiçoamento das capacidades de linguagem a esse projeto de comunicação. Além disso, um estudo mais aprofundado comparando as duas produções, inicial e final, também indicará caminhos adequados para aperfeiçoar nossa oficina de ensino da escrita.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [1979] (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil MEC/SEF (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.
- Brasil MEC/SEF (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- Bronckart, J-P. [1999] (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Cruz, S.A.C., Costa-Hübes, T.C. (2016) Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. *Travessias*, 10 (03), 25-40.
- Dolz, J., Schneuwly, B. [2004] (2010). Gêneros e progressões em expressões oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Schneuwly, B., Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 35-60.
- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, (5e et 6e). Bruxelles: DeBoeck & Lancier S.A. Site: <http://archiveouverte.unige.ch/unige:34884>
- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. [2004] (2010). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B., Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 81-108.

- Dolz, J., Schneuwly, B., De Pietro, J-F. [2004] (2010). Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: Schneuwly, B., Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 213-239). Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Guimarães, A.M.M. (2006). Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, 6 (3), 347-374.
- Guimarães, A.M.M., Machado, A.R., Coutinho, A. (orgs.) (2007). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Koch, I.V., Elias, V.M. (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.
- Machado, A.R., Lousada, E., Abreu-Tardelli, L.S. (2005). *Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia*. São Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L.A. [2002] (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P., Machado, A. B., Bezerra, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L.A. (2010a). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, C.C. et al. (2006). Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: Pauliukonis, M.A.L., Santos, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura: Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Rojó, R (org.). (2002). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et al. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et al. [2004] (2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Wittke, C. I. (2015). *Ensino de língua e formação docente. Reflexão teórica e diálogo com professores*. Saarbrücken: Editora Verlag. Novas Edições Acadêmicas.
- Wittke, C. I. (2016). Estudo de material de produção escrita realizado por meio de gêneros textuais. *Signum: Est. Ling., Londrina*, 19 (1), 94-118.
- Wittke, C. I., Cordeiro, G. S. (2016). O ensino de língua e a formação docente na perspectiva da pesquisadora Gláís Sales Cordeiro: uma brasileira em Genebra. *Signo*. Santa Cruz do Sul, 41 (71), 189-203.

Os recursos digitais ao serviço do ensino e aprendizagem da gramática

CRISTINA VIEIRA DA SILVA

CIPAF, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti /
CIEC, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho¹

CLÁUDIA ANDRADE

CIPAF, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

1. Introdução

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreu nos anos letivos de 2015/16 e de 2016/17, em contexto da rede escolar pública, concretamente em duas escolas do concelho do Porto. No decurso desse espaço e momento de formação, elaborámos e implementámos atividades que visavam promover a utilização de recursos digitais ao serviço do ensino e aprendizagem da gramática, sobre as quais daremos conta na secção 4 deste trabalho.

Começaremos por apresentar o nosso entendimento sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem gramatical, bem como a forma como os recursos digitais podem contribuir, de forma articulada, para a promoção desse domínio linguístico.

A escolha desta temática prendeu-se com a nossa perceção de que a Gramática seria considerada um domínio de aprendizagem linguística pouco motivador para muitos alunos e menos relevante do que a Leitura ou a Escrita, por exemplo, para alguns professores. Esta perceção, que

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

tivemos oportunidade de confirmar no âmbito da PES, encontra-se igualmente atestada e descrita nomeadamente em Silva (2014), Silva & Pereira (2017a) e Silva & Pereira (2017b). Por seu turno, recorrendo a inquéritos a docentes e a observações de aulas de português, Xavier (2013) constatou que a maioria dos docentes ainda utilizava estratégias, aquando do ensino gramatical, centradas em fichas e exercícios elaborados por si ou incorporados nos manuais escolares. Segundo a autora, alguns professores utilizavam já atividades lúdicas para o ensino da gramática, sendo que uma minoria utilizava as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e recursos digitais. Ainda que o método expositivo fosse o mais utilizado pelos professores, eram já reconhecidas as suas limitações, nomeadamente a sua reduzida eficácia a longo prazo, principalmente quando associado à memorização: “[s]em memória não há conhecimento, no entanto, em língua, a memorização não se vale a si própria” (Xavier, 2013, p.141).

De igual modo, Ferreira (2012) revelou que a maior parte dos professores envolvidos neste outro estudo centrava o processo de ensino aprendizagem gramatical em si mesmo, expondo o conteúdo, muitas vezes de forma desconexa e fornecendo antecipadamente as regras gramaticais aos alunos. Estes limitavam-se a registar a regra e praticavam, utilizando fichas de trabalho com exercícios que apelam frequentemente a tarefas cognitivas mais simples como identificar. É de notar que este método assenta frequentemente em rotinas que, por si só, são desmotivantes para os alunos e tendem a desvalorizar o papel da gramática no âmbito da educação linguística.

2. Enquadramento teórico

2.1. A importância do ensino-aprendizagem gramatical

Concebendo a Gramática como crucial para o entendimento e uso de uma dada língua, o ensino gramatical deverá ser uma dimensão a explorar, dado constituir um objeto de estudo com tanta legitimidade como qualquer outro, a que acresce o facto de desempenhar simultaneamente uma função instrumental, ao serviço de outras capacidades linguísticas como a Leitura e, em particular, a Escrita.

Para Silva (2006), a gramática tem um “grau zero” correspondente à organização interna da língua e ao conhecimento intuitivo do indivíduo, o qual se vai desenvolvendo no meio linguístico no qual o falante de uma dada língua está inserido. À escola compete aproveitar esses conhecimentos e melhorá-los, procurando tornar os estudantes conscientes dos seus conhecimentos e capacidades, a partir de exercícios de metalinguagem e trabalhando a comunicação interpessoal. Nesta conceção, o conhecimento gramatical não se firma somente no conhecimento em si adquirido e aprendido pelo falante (padrões, formas da língua), mas também na capacidade

que este tem de poder desenvolver as suas competências para produzir discursos diversificados, enquadrados em vários contextos.

Tendo esta última premissa em consideração, ensinar gramática transcende a “velha” ideia de explicar regras e padrões linguísticos, o que torna o conhecimento a aprender rígido e desinteressante. A abordagem didática mais adequada será a de considerar o verdadeiro papel que a gramática desempenha, nomeadamente na melhoria dos desempenhos em compreensão leitora e, sobretudo, na escrita dos estudantes, reconhecendo o seu valor nas aulas de língua.

Duarte (1997, p. 70) propõe três tipos de objetivos para o ensino da gramática: “[e]m primeiro lugar, objetivos que necessitam da «ferramenta gramatical» como instrumento; em segundo lugar, objetivos relacionados com o desenvolvimento de valores; em terceiro, objetivos gerais e específicos de natureza cognitiva”:

i) Objetivos instrumentais: aceder e dominar o Português padrão, aperfeiçoar e diversificar a utilização da língua, aprender línguas estrangeiras e desenvolver aptidões de estudo;

ii) Objetivos atitudinais-axiológicos: fomentar a autoconfiança linguística dos estudantes e a tolerância cultural e linguística;

iii) Objetivos cognitivos gerais e específicos: ensinar métodos científicos, treinar o pensamento analítico e aprofundar o conhecimento da língua.

Segundo Duarte, os objetivos não são somente linguísticos, visto que o ensino da gramática implica uma reflexão sobre a língua por parte do professor e por parte dos estudantes, ou seja, ambiciona “o aperfeiçoamento da utilização da língua; uma melhor e mais fácil comunicação; um conhecimento crescente; e uma mais harmoniosa inserção no mundo” (Lamas, 1991, p. 66).

Na linha desta conceção, Vygotsky (1989, p. 125) afirma que a

gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido.

Contudo, Vygotsky (2003) afirma também que o estudo da gramática é crucial para o desenvolvimento cognitivo da criança sendo que, além do domínio gramatical inconsciente, é necessário que se fomente uma aprendizagem de conteúdos gramaticais de forma consciente. Da nossa experiência, bem como da dos autores em que nos sustentamos, entendemos que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento linguístico da criança. Um trabalho refletido, na escola, em torno desta competência linguística não só proporciona às crianças novas formas gramaticais (nomeadamente sintáticas), bem como, graças às aprendizagens em torno do conhecimento gramatical e da própria escrita, as torna conscientes do uso implícito da sua língua, aprendendo a usar as suas habilidades linguísticas conscientemente.

2.2. O papel dos recursos digitais em contexto educativo

A nossa sociedade sofre de um processo de virtualização, ou seja, a difusão dos recursos digitais é cada vez maior, considerando as tecnologias recentemente produzidas, como os *smartphones* e os *tablets* que permitem ao utilizador permanecer em rede constantemente, estando em permanência interligado no ciberespaço.

Segundo Lévy (2003, p. 194),

o ciberespaço é hoje o sistema com desenvolvimento mais rápido de toda a história das técnicas de comunicação [...]. O ciberespaço encarna um dispositivo de comunicação qualitativamente original, que se deve bem distinguir das outras formas de comunicação de suporte técnico.

Este espaço potencializou uma inovadora forma de comunicação, fomentando assim um ambiente de ensino/aprendizagem, no qual se cruzam múltiplas possibilidades de linguagem e interação. Assim, tal como refere Lévy, deparamo-nos com um espaço que difunde informações de forma acelerada e que potencializa um ambiente digital cultural.

O ciberespaço origina uma nova cultura – a cibercultura – e, com ela, uma nova forma de saber, aprender e pensar, uma nova forma de troca sistemática de informações, que promovem a liberdade de expressão para disseminar e promover a comunicação entre indivíduos de culturas distintas. Esta, por sua vez, possibilita a criação de relações sociais entre várias culturas e o aparecimento de uma comunidade global ou aldeia global (Lins, 2006).

Definindo cibercultura como um conjunto de valores, técnicas, materiais, práticas, atitudes, formas de pensar e valores fomentados no ciberespaço, Lévy (2000) apresenta, como características definidoras, a hipertextualidade, a interatividade (“experiência de reciprocidade entre o ser humano e as máquinas” (Fortes & Matta, 2005, p. 37)), a multimodalidade (coexistência entre dois ou mais modos de comunicação) e o tempo real e a simulação. De facto, a rede de computadores, *tablets* e *smartphones* proporciona instrumentos de comunicação síncrona (em tempo real) e assíncrona (independente do tempo, em modo diferido) potencializando relações sociais que vão além da barreira espaço-temporal.

Atendendo às suas potencialidades e características, assumimos que a forma como a tecnologia é encarada nas escolas deve ser repensada, deixando de lado o papel tradicional que esta assume e interpretando a mesma como uma parceira no processo educativo. Os estudantes só aprendem com as tecnologias se forem colocados em situações que estimulem aprendizagens. Sendo assim, podemos afirmar, atendendo às características dos ambientes virtuais de

aprendizagem acima identificadas, que os estudantes não aprendem nas tecnologias, mas aprendem com elas.

Os recursos digitais são materializados de variadíssimas formas, podendo mesmo assumir a forma de jogo, considerando a área dos jogos digitais ou jogos eletrónicos. Autores como Juul (2003) priorizam as regras, de modo a atribuir aos jogos digitais um carácter real, nomeadamente pela obrigatoriedade de vencer ou perder, pelas potencialidades decorrentes das interações com jogadores por via de eventos e o estabelecer de regras, mormente em mundos imaginários: embora seja um mundo fictício, as regras deverão ser reais. Assim, o jogador encontrar-se-á em situações não comuns e desafiantes, motivando-o por se identificar com a realidade das regras e das experiências a que está exposto.

Sedeño (2010, p. 185) defende que os jogos digitais fomentam *“algunos tipos de reflejos y aumentan los niveles de agilidad mental”*. Portanto, os jogadores são capazes de prestar maior atenção e desenvolvem a agilidade mental, tornando mais rápida a formulação do raciocínio. De acordo com Gee (2007), os bons jogos são aqueles que potencializam novas aprendizagens, como referido anteriormente. Os bons jogos motivam os jogadores e, quando transpostos para educação formal, podem dinamizar e melhorar o processo de ensino aprendizagem. Jogos deste tipo podem ser definidos como: motivadores, por utilizarem a tecnologia e propiciarem ao jogador um ambiente díspar e utópico/distópico, distante da realidade (Gee, 2005); complexos, pelo seu carácter desafiante e complexo, requerendo persistência, dado que o grau de dificuldade torna os jogos aliantes (Gee, 2005); e interativos, pois os jogadores são ativos no desenvolvimento do ambiente do jogo (condicionam o rumo do jogo, consoante os seus comportamentos, além de aspetos estéticos como demonstra a possibilidade de criar um *avatar* ou a manipulação de cenários, entre outros). Algumas das características diferenciadoras são, para autores como Gee (2005) ou Pereira (2007): a adequação do ritmo (o jogo coloca, à disposição do jogador, vários níveis ou ritmos); a criatividade (no sentido em que são admitidas várias soluções para os dilemas); a identidade (dado que se permite que o jogador construa uma nova identidade com base na imagem que pretende defender ao longo do jogo); a possibilidade de avaliação imediata (os jogos fornecem ao jogador uma avaliação imediata que permite que o jogador se mantenha atualizado sobre a sua *performance* e saiba como e onde melhorar) e o seu carácter instrucional (dado que os jogos fomentam momentos de ensino-aprendizagem, nomeadamente, com a criação de comunidades de aprendizagem).

A eficiência da utilização de jogos digitais em contexto de sala de aula depende diretamente da pedagogia que é aplicada no contexto em causa, sendo necessário diversificar as metodologias de ensino, de modo a motivar os estudantes. Assim, e segundo Moyles (2002), o fomento de momentos de ensino-aprendizagem através de recursos lúdicos revela-se positivo, quando falamos

de motivação dos estudantes: “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica.” (Moyles, 2002, p. 21). Os jogos pedagógicos são importantes e eficientes quando utilizados como instrumentos de apoio, tendo o papel de reforçar os conteúdos já abordados, tornando-se, então, ferramentas educativas que instruem, motivam e tornam mais ativa a participação do aluno.

A interação, como referido, é crucial tanto para o estudante como para o professor, concebendo que ambos se envolvem no processo de ensino-aprendizagem e se desenvolvem, nomeadamente nos alunos, capacidades de socialização.

3. Opções metodológicas

No sentido de alcançar uma melhor compreensão sobre a perspetiva dos alunos em torno da utilização de recursos digitais ao serviço do ensino-aprendizagem da gramática, selecionamos a entrevista informal como instrumento a aplicar aos professores dos centros de estágio e aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Construámos previamente um guião em que, partindo do mais global para o mais concreto, exploramos a associação que os professores e os alunos fazem entre a gramática e os recursos digitais. Por outro lado, no caso dos alunos, procuramos compreender se os recursos digitais associados à gramática motivavam o gosto pelo seu estudo.

Por último, selecionamos cinco alunos de 2.º CEB da turma em que foi desenvolvida a PES e reunimos um *focus group*, partindo de um guião de entrevista focalizada em que foi dada liberdade aos alunos para dialogarem e a nossa intervenção só se verificou quando mostravam sinais de se desviarem dos temas propostos. Esta entrevista teve como base o guião elaborado para as entrevistas informais. Substituímos as entrevistas pelo *focus group* dado que, aquando das entrevistas, nos apercebemos que as respostas individuais dos alunos do 1.º CEB eram muito sintéticas. Ao proporcionar um espaço de partilha mais confortável, os alunos do 2.º CEB conseguiram explicar, de forma mais desenvolvida, as suas opiniões.

4. Resultados e sua discussão

Da comparação entre os dados obtidos junto dos alunos do 4.º e 5.º anos, constatamos algumas divergências nestes resultados: a maioria dos alunos do 4.º ano nutria gosto pela gramática, enquanto que os cinco alunos do 5.º ano demonstravam abertamente não gostar de gramática, assinalando a sua falta de interesse com expressões como “É uma seca” (S4). Considerando que as características de ambas as turmas eram distintas, nomeadamente a faixa etária e o tipo de organização do trabalho escolar em cada ciclo de escolaridade, também as estratégias pedagógicas

selecionadas no ensino da gramática foram diferentes. No 4.º ano, pese embora a proposta de bastantes fichas de trabalho, o ensino da gramática teve uma abordagem mais lúdica, enquanto que, no 5.º ano, a estratégia usada para ensinar gramática se baseava mais na consolidação por exercícios enquadrados teoricamente pelo professor. O carácter lúdico foi menos explorado na turma de 5.º ano do que na turma de 4.º ano, o que poderá justificar o generalizado desinteresse pela gramática manifestado por parte dos alunos do 5.º ano. Um outro aspeto que poderá justificar o seu desinteresse reside na relutância dos alunos de 5.º ano quanto à rotina de resolução de exercícios e fichas de trabalho, ao passo que, no 4.º ano, os alunos se mostravam até agradados com a existência dessas rotinas. Em alunos de ambos os ciclos, constatou-se a dificuldade de aprendizagem de alguns conteúdos gramaticais, nomeadamente a acentuação e adequação no uso dos tempos verbais.

Quanto à utilização de computadores, *tablets* e *smartphones* em casa, esta foi identificada como mais sistemática no caso dos cinco alunos de 5.º ano, sendo que estes tinham à sua disposição as três tecnologias enunciadas, enquanto que os alunos de 4.º ano tinham acesso facilitado a computadores (somente uma aluna afirmou não ter computador) e vários alunos referiram não ter *smartphone* nem *tablet*.

Consequentemente, a frequência da utilização de computador, em ambos os ciclos variava consoante o seu carácter, necessidades (de pesquisa para um trabalho, por exemplo) e apetências (para jogar e ouvir música).

Estes dados parecem estar em consonância com relatórios como o relativo à utilização das TIC pelas famílias, publicado pelo INE (Instituto Nacional de Estatística, 2017), que vieram demonstrar que a utilização do computador por parte de alunos tem crescido cada vez mais: esta já se tornou uma ferramenta fundamental para a motivação dos alunos, sendo algo que lhes é próximo e que utilizam de forma prazerosa. É algo que podemos assumir não só pelas entrevistas e pelo *focus group* realizados, mas também por conversas que os alunos nos proporcionaram e nas quais, por várias vezes, aludiam ao computador e aos recursos digitais como algo que lhes proporcionava satisfação. A perceção de que tais recursos fazem falta em contexto de sala de aula tornou-se mais evidente, nomeadamente após terem tido oportunidade de interagir com recursos digitais de forma autónoma.

Em relação aos usos que fazem dos recursos digitais, no caso da turma do 4.º ano, apenas 36% (oito alunos) revelaram que não jogavam jogos com conteúdo escolar, sendo que a maioria dos alunos respondeu afirmativamente; no caso dos cinco alunos do 5.º ano, quatro alunos responderam positivamente e um respondeu negativamente.

Quando questionados quanto à possibilidade de se motivarem mais a estudar gramática utilizando recursos digitais como jogos com conteúdos gramaticais, quatro alunos do 4.º ano e um

aluno do 5.º ano responderam negativamente. Os restantes alunos, a maioria, responderam positivamente. Novamente, constatamos que a maioria dos alunos, devido à sua familiaridade com os recursos digitais, se mostrou disponível para a associação destes ao serviço do ensino-aprendizagem da gramática. Esta constatação, demonstrada no momento em que interagiam com os recursos criados para eles, tornou-se particularmente evidente nos alunos que até aí se revelavam mais desinteressados, tendo estes passado a assumir uma postura notoriamente mais colaborante e positiva perante as solicitações que lhes eram feitas quando envolviam atividades desta natureza.

Pareceu-nos que o processo de ensino-aprendizagem da gramática recorrendo a recursos digitais só poderia ser verdadeiramente compreendido se procurássemos indagar igualmente a perceção dos professores sobre o mesmo, dada a responsabilidade na sua condução. De modo a alcançarmos este objetivo (a compreensão das perceções dos professores sobre o ensino articulado da gramática com recursos digitais), foram elaboradas entrevistas a duas professoras que nos acompanharam na prática pedagógica. Após a análise destas, percebemos que ambas tinham uma perspetiva aproximada, quando comparavam a Gramática com os outros domínios, considerando-a crucial na aprendizagem da Escrita. Contudo, tanto no tempo que lhe reconheciam dedicar nas suas práticas pedagógicas, como pelo que foi possível observar nas suas práticas, valorizavam mais a Leitura e a Escrita do que a Gramática, ainda que ambas as professoras tenham referido trabalhá-la frequentemente (não diariamente, mas quase).

Quando questionadas sobre a adequação da sua formação aos conteúdos gramaticais, a professora do 1.º CEB afirmou que não sentiu grandes exigências nem alterações nos conteúdos, enquanto a professora de 2.º CEB reconheceu ter tido necessidade de estudar bastante em virtude das alterações que têm vindo a ser introduzidas nas orientações curriculares nos últimos anos, as quais exigem, segundo ela, constante estudo e atualização por parte do professor. Esta atitude revelou-se aquando da intervenção, em contexto de sala de aula, pois a professora do 1.º CEB mostrava-se pouco recetiva a novas formas de lecionar ou a atividades diferentes das por si praticadas: embora tentasse proporcionar aulas mais lúdicas, terminava sistematicamente os blocos letivos relativos aos conteúdos gramaticais com atividades de consolidação por fichas. A professora de 2.º CEB optava por atividades menos lúdica quando lecionava, mas era mais recetiva a novas estratégias e recursos de ensino, nomeadamente adaptando e solicitando vários dos materiais que construímos ou apresentamos em contexto de PES.

Contudo, quando questionadas sobre as dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem da gramática, ambas revelam atitudes de desresponsabilização algo idênticas. A professora do 1.º CEB salientou as dificuldades ao nível da ortografia, ainda que indicasse igualmente que a conjugação

verbal era um conteúdo que os alunos não compreendiam e justificava estas dificuldades com falta de estudo, falta de leitura e falta de tempo disponibilizado pelos pais para acompanharem o estudo dos filhos. Insistia que os conteúdos não se alteraram muito significativamente ao longo dos anos e que os alunos tinham agora demasiada abertura para brincar muito e estudar pouco. A professora de 2.º CEB salientou a falta de capacidade dos alunos em memorizar conteúdos e aplicar o que memorizaram, justificando estas dificuldades com a falta de treino e de estudo e o nível de abstração dos conteúdos de cariz gramatical. Assim, vemos que ambas as professoras enunciam a falta de estudo como motivo para o desinteresse e a falta de compreensão dos conteúdos gramaticais, responsabilizando sobretudo o aluno e, num dos casos, também os pais. Neste processo de ensino/aprendizagem, as docentes não parecem questionar-se sobre a medida em que as suas práticas poderão igualmente ser responsáveis pelo desinteresse dos alunos. Um olhar sobre essas práticas revela que, de entre as estratégias mais utilizadas por ambas, se destacam as fichas de consolidação e exercícios. Ainda que a professora de 1.º CEB enuncie o uso de jogos e estratégias lúdicas, a professora do 2.º CEB limita-se a afirmar que os jogos são impensáveis devido aos perfis dos alunos. No que respeita ao seu à-vontade com os recursos digitais, a professora de 1.º CEB mostra-se menos recetiva do que a professora de 2.º CEB, que se encontra mais disponível para manusear ferramentas tecnológicas. Ainda que ambas afirmem atribuir bastante valor aos recursos digitais e refiram fazer frequentemente uso dos mesmos dentro da sala de aula, a utilização efetiva destes recursos que nos foi permitido observar consiste mais propriamente no mero recurso à projeção pelo professor do que na utilização visando a interação dos estudantes com os materiais criados: contrariamente ao que afirmam, as professoras raramente propõem que os alunos trabalhem com os recursos digitais.

Quando questionadas sobre a possível associação dos recursos digitais ao ensino gramatical, a professora de 1.º CEB mostrou-se relutante afirmando que a única vantagem dos recursos digitais são as mais valias decorrentes do som e da imagem, enquanto a professora de 2.º CEB reconheceu esta associação como válida, enumerando exemplos de exercícios passíveis de serem realizados com vantagem se associados a estes recursos. Por último, quando questionadas sobre a existência de material necessário para lecionar utilizando recursos digitais, na instituição onde lecionam, ambas as professoras responderam que, apesar de terem alguns recursos, os consideram insuficientes para todos os alunos de uma turma.

Com ambas as entrevistas, pudemos perceber que a Gramática parece ser um domínio interpretado como fundamental e imprescindível, mas não mais importante do que os domínios da Leitura e da Escrita. Embora refiram utilizar métodos pedagógicos diferenciados, a forma como as professoras encaram o ensino-aprendizagem da gramática revelou-se ainda muito associado a

metodologias de trabalho consolidadas com fichas de trabalho, resultando em aulas rotineiras e desinteressantes para os alunos. Por outro lado, a responsabilidade do desinteresse pela gramática é atribuída, pelas docentes, aos alunos, sendo que nenhuma delas assume a sua quota parte de responsabilidade no processo. Ao culpabilizar os alunos pelos resultados e pelo desinteresse revelado, não chegam sequer a questionar-se nem a refletir sobre os próprios métodos que utilizam para ensinar gramática. Mesmo tratando-se de docentes que lecionam em ciclos distintos, e ainda que uma se mostre mais recetiva do que a outra em ensinar conteúdos de forma diferenciada, algumas das respostas das duas professoras entrevistadas revelaram-se similares, nomeadamente quanto à forma como interpretam a utilização dos recursos digitais e o ensino da gramática.

Já na escola pública do 1.º CEB onde desenvolvemos a PES, a impossibilidade de que todos os alunos interagissem individualmente com um recurso digital, dado não termos material suficiente para proporcionar atividades pedagógicas deste teor, fez-nos optar por uma solução de compromisso. Neste sentido, planificamos uma aula em que adaptamos um *PowerPoint* previamente construído, um recurso já conhecido pelos professores e pelos alunos, mostrando que é possível esta associação com recursos já conhecidos e não habitualmente utilizados para estes fins. Não foi possível que todos os alunos utilizassem, ao mesmo tempo, o recurso digital, visto só existirem dois computadores. Ainda assim, os alunos foram interagindo, um a um, até todos terem contacto com o recurso, que se centrava sobre questões de revisão de conteúdos gramaticais anteriormente trabalhados.

No 2.º CEB, planificamos duas aulas em torno de conteúdos gramaticais, sendo que a primeira aula consistiu numa revisão de conteúdos relativos ao sujeito simples e sujeito composto. Nesta aula, os alunos não interagiram diretamente com o recurso, mas tiveram por intermediária a professora. Na segunda aula, os alunos puderam interagir, a pares, com o recurso digital, no espaço da biblioteca. O recurso digital utilizado no 2.º CEB foi o *Quizizz*, disponível *online* desde 2017, no *site* <<https://quizizz.com/join/>>. Este recurso é fácil de utilizar (portanto, *user friendly*), muito intuitivo (permite que o criador do jogo altere o conteúdo das perguntas em qualquer momento) e efetivo no *feedback* proporcionado (no final do jogo, apresenta uma folha em *Excel* com dados relativos ao tempo que os alunos demoraram a responder a cada pergunta e em que perguntas acertaram e falharam). Este recurso permite que o jogador crie uma nova identidade, incita o espírito de competitividade entre todos os jogadores e é um recurso muito intuitivo também para os jogadores. O jogo só se inicia com a permissão do supervisor (neste caso, do professor), sendo que este envia a hiperligação disponibilizada no *site*, juntamente com o código de permissão de entrada no jogo, para todos os jogadores. Quando todos os jogadores estiverem no sistema, é o

professor que seleciona a opção *Start Game* e todos iniciam o jogo ao mesmo tempo. É relevante assinalar que as três atividades foram elaboradas de forma autónoma, ou seja, nenhuma das professoras presentes interveio no jogo, sendo que cada aluno teve acesso a uma gramática, caso tivesse dúvidas para responder a alguma das questões. Visando obter resultados mais concretos sobre os efeitos, nos alunos, da utilização de recursos digitais associados à gramática, o seu desempenho foi registado, tal como os resultados da utilização desses mesmos recursos. Assim, relativamente ao 4.º ano, pudemos observar que todos os alunos se mostraram concentrados e motivados, reagindo consoante o estímulo atribuído e identificando a resposta como correta ou errada. Nos alunos considerados mais problemáticos, em termos de comportamento e também de rendimento académico, notou-se uma melhoria comportamental muito evidente, sendo que estes revelaram bastante entusiasmo. Este mesmo entusiasmo foi expresso nas entrevistas, quando questionados sobre a possibilidade de associar recursos digitais ao ensino-aprendizagem da Gramática. Estes alunos, geralmente desinteressados e com problemas de concentração, dispersando a sua atenção das atividades constantemente, estiveram, nesta atividade, empenhados na dinâmica do jogo, possivelmente pelo facto de os recursos digitais serem uma realidade que lhes é bastante próxima. Destaco o caso de um dos alunos que notoriamente se evidenciava por não concluir as atividades, devido ao seu manifesto desinteresse. Não obstante, na atividade que propusemos, foi o aluno mais envolvido e empenhado. Alunos já considerados como bons alunos mostraram a mesma atitude que assumem diariamente. Contudo, na maioria dos casos, notou-se uma maior expressividade e entusiasmo quando a atividade permitia obter de imediato um *feedback* face à sua resposta. Após a atividade, os alunos ainda se recordavam das perguntas e das respostas apresentadas, discutindo-as no final da realização da atividade. Quanto aos resultados dos alunos, este recurso não nos permitiu recolher nenhuma informação sobre os mesmos, revelando-se ser esta uma das limitações deste recurso digital.

Quanto às atividades preparadas para as turmas do 5.º ano, as duas atividades foram dinamizadas seguindo os mesmos princípios de autonomia por parte dos alunos, sem intervenção direta do professor. Quase todos os alunos se mostraram entusiasmados na primeira atividade; somente um dos alunos se mostrou renitente e contrariado, sendo este um aluno considerado problemático ao nível de comportamento e de rendimento escolar. O *feedback* dos alunos foi muito positivo, nomeadamente deste aluno que se mostrava geralmente contrariado inicialmente, mas que acabou por pedir para que a atividade se repetisse mais vezes. Na segunda aula, os alunos mostraram-se muito concentrados e entusiasmados. As conversas entre si eram direcionadas para a atividade e não conversas paralelas. O entusiasmo foi notório em todos os alunos, tal como a concentração, nomeadamente nos alunos considerados como problemáticos e de baixo

rendimento. O objetivo era claro para todos os alunos: vencer o jogo. Nos vídeos com registo da sessão também pudemos constatar que os alunos estavam completamente alheios ao que se passava em seu redor e compenetrados na atividade. É de assinalar que o mesmo aluno referenciado acima como problemático se mostrou extremamente concentrado e motivado, sendo que, em silêncio, respondia às questões, manifestando expressões comportamentais que se alteravam consoante o *feedback* positivo ou menos positivo que lhe era proporcionado pelo jogo, mas sem se envolver em conversas paralelas ou atitudes desordeiras, como era frequente ocorrer nas restantes aulas. No final da atividade, o *feedback* também foi positivo: os alunos discutiam entre si que respostas tinham falhado e tentavam justificar os motivos por terem falhado, debatiam os resultados e mostravam-se entusiasmados. Este mesmo entusiasmo refletiu-se no *focus group* e ao longo das aulas, pois os alunos solicitavam-nos para dinamizarmos atividades do mesmo género.

5. Considerações finais

As gerações alteram as suas condutas e, tal como acontece atualmente, é de prever que as gerações vindouras mantenham um vínculo ainda maior com os recursos digitais, dada a constante exposição das crianças desde tenra idade a esses recursos.

Neste estudo, constatámos que o ensino gramatical, a ter lugar de forma explícita em contexto escolar, pode usufruir com vantagem da associação aos recursos digitais, à luz de intencionalidades pedagógicas apropriadas, permitindo que o aluno possa progredir gradualmente nos conhecimentos pré-adquiridos e desenvolva novos conhecimentos gramaticais. Reconhecendo a importância da gramática na formação do aluno, enalteçemos a importância da Gramática não apenas enquanto conjunto de regras que definem uma língua, mas ainda enquanto ferramenta que contribui para o desenvolvimento de competências sociais ao serviço de uma eficaz comunicação. Como tal, a utilização e adequação de diferentes perspetivas didáticas torna-se uma prioridade, no contexto escolar atual, constatando-se que a Gramática ainda é vista como um domínio subalterno relativamente aos restantes. De igual modo, o seu ensino, na nossa opinião, ainda se mantém algo tradicional, nele prevalecendo a memorização de definições. Convirá, pois, que este modo de aprender e ensinar seja substituído por um outro, no qual se procurem recursos diversificados, capazes de auxiliar na apropriação e compreensão de conteúdos, de modo a manter o interesse dos alunos. Esta forma de ver o ensino gramatical deve, nomeadamente, auxiliar os estudantes a compreenderem a língua como um sistema organizado e lógico, permitindo que estes se consciencializem e reflitam sobre as regras da língua. Desta forma e, perspetivando aquele que será o papel do docente nesta renovada forma de ensinar gramática, consideramos, com Antunes (2003, p. 108) que “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses,

analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. Portanto, o professor, ao invés de cair em tentações do comodismo, deve procurar saber mais e melhor, adotando uma postura dinâmica, reconhecendo a Gramática e o seu ensino numa perspectiva construtivista e, utilizando, ao seu serviço, ferramentas atuais, com que os alunos tenham oportunidade de interagir.

A atualização do professor é crucial na motivação dos seus estudantes, pelo que a inexistência deste esforço se revela, naturalmente, um obstáculo à motivação dos estudantes. Se aquele não utiliza recursos com que os estudantes se identifiquem, os conhecimentos poderão não ser tão plenamente compreendidos, pois haverá uma falha na motivação. No que ao domínio gramatical diz respeito, a própria formação dos docentes tem sido considerada, em muitos casos, como um aspeto a melhorar, quer do ponto de vista científico, quer pedagógico, carecendo de uma postura rejuvenescida, por parte do professor, a qual será a mais indicada para motivar os estudantes e corresponder às exigências dos mesmos, fazendo com que, possivelmente, encarem a Gramática de outra forma. Os recursos digitais são instrumentos ao serviço dos professores e estudantes, num ambiente educativo distintivo, com vantagens claras relativamente ao modo de ensino tradicional.

Atualmente, encontramos-nos perante uma “sociedade da informação”, em que a partilha de informações é sistemática e extremamente rápida. Além disso, nela foi quebrada a barreira do espaço físico, sendo possível comunicar independentemente do local onde estamos, bastando, para tal, existir rede. Nesta sociedade, vemos ocorrer um processo de globalização, o qual trouxe uma nova forma de economia baseada no conhecimento e na qual a velocidade das mudanças, juntamente com a produção ininterrupta de informação, promove a necessidade de reinventar profissões, de desenvolver novas competências e de acrescentar novos saberes às profissões.

O perfil profissional do professor não é exceção a estas mutações, pelo que também este precisa de se reinventar. Para fomentar esta alteração comportamental, os recursos digitais podem ser uma alternativa às tradicionais metodologias de ensino-aprendizagem, deixando assim o aluno de ser um assimilador de informações para passar a construir os seus próprios conhecimentos. Esta substituição exige reorganização cognitiva porque implica que o aluno seja capaz de processar variadas informações vindas de inúmeros canais informativos, com alguma velocidade. Contudo, e porque fomenta a autonomia e a apetência para lidar com situações diversificadas e inesperadas, implica também uma maior agilidade por parte do professor.

Considerando que a Gramática se tem revelado um domínio que não atrai os alunos e os recursos digitais são apelativos aos alunos, sendo que, no quotidiano, estes interagem com tais recursos com muita frequência, torna-se imperativo repensar a didática da Gramática e tornar numa realidade esta associação entre os conteúdos gramaticais e os recursos digitais.

Referências bibliográficas

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Duarte, I. (1997). Ensinar Gramática: para quê e como? *Palavras* 11, 67-74.
- Ferreira, P. (2012). *Concepções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. Disponível em <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2321>>.
- Fortes, S. L. & Matta, R. O. B. (2005). Multimídia, internet e realidade virtual: convergências, dificuldades e avanços. In A. Miranda & E. Simeão (org.), *Informação e tecnologia: conceitos e recortes*. (pp. 113-124). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação.
- Gee, J. P. (2005). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-learning*, 2 (1), 5-16. Disponível em <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2005.2.1.5>>.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York: Peter Lang.
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). Inquérito à Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias - 2006, disponível em <https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=281439920&DESTAQUESmodo=2>.
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: looking for a heart of gameness. In *Level up: digital games research Conference proceedings* (pp. 30-45). Utrecht: Utrecht University.
- Lamas, E. (1991). Problematizar o ensino da gramática. In A.A.V.V. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de ensino* (pp. 21-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2003). A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In F. M. Martins & J. M. Silva (org.), *Para navegar no século 21. Tecnologias de imaginário e cibercultura* (pp. 183-204). Porto Alegre: Sulina/Edipucrs.
- Lins, G.S. (2006). Cibercultura e sociedade. In A. Miranda & E. Simeão (org.), *Informação e tecnologia: conceitos e recortes*. (pp. 70-77). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2007). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda.
- Sedeño, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales em educación. *Comunicar*, vol. XVII (34), 183-189.
- Silva, A. C. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. (Tese de Doutoramento em Educação não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Silva, C. V. (2014). O conhecimento didático do conteúdo gramatical: do saber gramática ao saber ensinar gramática. In A. Fiéis, M. Lobo & A. Madeira (orgs.) *O Universal e o particular. Uma vida a comparar. Homenagem a Maria Francisca Xavier* (pp. 299-313). Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, C. V. & Pereira, I. (2014). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: percepções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In M. A. Flores, A. Coutinho & J. A. Lencastre (org.), *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 657-667). Braga: CIEC, Universidade do Minho, disponível em <http://media.wix.com/ugd/bebf37_945f6326d94d4345a428b5f99ab417e7.pdf>.
- Silva, C. V. & Pereira, I. (2017a). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: percepções de docentes do 2.º CEB. In L. Rosa, F. D. Atti, K. A. Chulata, F. Morleo (orgs.) *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 2683-2700). Salento: Università del Salento, disponível em <<http://siba-ese.unile.it/index.php/dvaf/article/view/18002/15348>>.
- Silva, C. V. & Pereira, I. (2017b). Para a caracterização do ensino e da aprendizagem da gramática em Portugal: as percepções dos professores. *Diadorim*, 19 (2). 107-130, disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/10034/9886>>.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: algumas abordagens possíveis. *Exedra*, 7, 138-148, disponível em <www.exedrajournal.com>.

A Crónica de 1344 e seu construtor de passados: visita à produção de Dom Pedro de Barcelos

DANUZA AMÉRICO FELIPE DE LIMA

Universidade de Coimbra (CAPES/ Brasil) / IFSP, Avaré

Apesar dos ganhos contabilizados pelos textos historiográficos portugueses em relação ao reconhecimento enquanto patrimônio literário e da inserção de suas obras no currículo dos estudos secundários, estes ainda são divulgados no ambiente escolar com relativa superficialidade e nem sempre são estudados com atenção aos pormenores de seus arcabouços textuais e culturais.

A menos que logrem encontrar um especialista em sua entidade de formação, até mesmo os alunos de graduação em Letras em Língua Portuguesa, em geral, passam por esses textos sem grande oportunidade de escrutínio e ambivisão de informações capazes de conduzirem para a melhor compreensão do quadro literário português.

Advinda a oportunidade de realizar esse estudo, os ingressantes se veem diante de um enorme quebra-cabeça (*puzzle*) em que finalmente lhes foram oferecidas algumas de suas peças e surge a chance de participar de um suntuoso jogo de descobertas. Foi em um processo semelhante a este que nos aventuramos, pois perquirimos uma figura da historiografia medieval que ofereceu considerável fascínio, o Conde Dom Pedro de Barcelos, e a ambientação dos textos atribuídos a ele. Nesta comunicação, porém, vamos nos deter à *Crónica de 1344*.

Reconhecendo nossa debilidade face ao complexo quadro científico de estudo e análise dos textos medievais, limitamo-nos a descrever a efígie que se formou após o encaixe de algumas peças neste processo de investigação. Para tanto, iniciamos nosso percurso buscando compreender a figura do Conde Dom Pedro de Barcelos, ou seja, como ele se encaixa no contexto da nobreza portuguesa, qual é seu papel político e como nasce sua produção textual. Em seguida, passamos a uma breve reflexão sobre os caminhos metodológicos utilizados para a investigação e análise da obra do Conde. E posteriormente, analisamos alguns traços da *Crónica de 1344* à luz desses caminhos metodológicos, avaliando as características concernentes a um possível projeto literário, bem como seu posicionamento ante os conflitos da sociedade coeva.

A escolha deste recorte temático teve por objetivo escutar a escrita historiográfica produzida no século XIV, momento em que produziu o Conde Dom Pedro Afonso de Barcelos. No entanto, foi preciso manter a noção de que este recorte temporal nos restringiria a um período histórico de difícil acesso, uma vez que se conservaram e ficaram disponíveis, para a pesquisa atual, poucos registros – sendo estes já reescritos ou refundidos.

Os arredores da *Crónica de 1344*

Dom Pedro Afonso, o Conde de Barcelos, ficou por muito tempo olvidado entre as personagens que fizeram parte da nobreza portuguesa, no entanto, atualmente, é atribuído a ele fundamental valor na constituição da historiografia que compõe o quadro cultural português dos séculos XIII e XIV. Logo, ele é constantemente mencionado nos trabalhos científicos que remetem a esse período, bem como reconhecido enquanto figura histórica, como ocorre na freguesia de Lalim, onde residiu após se afastar da corte régia e onde supostamente teria redigido sua produção trovadoresca, nobiliária e historiográfica. São atribuídos a ele o *Livro das Cantigas*, o *Livro de Linhagens* e a *Crónica Geral de Espanha de 1344* (Silva, 2011, pp. 65-66).

O exercício de investigação de suas informações biográficas requereu uma dose de complacência ao fundo imaginativo das suposições exercidas pelos investigadores que anteriormente efetuaram e registraram essa empresa. Também é preciso considerar o fato de a fabulação por muito tempo ter sido ostensivamente incorporada aos métodos de investigação filológica desses textos.

Deste modo, as informações divulgadas nem sempre concordam entre si em relação ao modo como ocorreram os fatos e à datação dos acontecimentos. Assim, não é possível afirmar nada de concreto ou absoluto. No entanto, essas informações nos possibilitam traçar um perfil do Conde e alcançar, ao menos em parte, sua figuração e seu contexto de produção.

No primeiro segmento deste artigo, propomo-nos a esboçar brevemente esse perfil e assim compreender quem foi o Conde Dom Pedro de Barcelos, por que ele desperta o interesse dos investigadores e qual é a importância de sua produção textual. Para traçar este panorama nos fundamentamos nas biografias compostas por Almeida Fernandes (1990), no livro *Homenagem de Lalim ao Conde D. Pedro*, e por António Resende de Oliveira, em “O genealogista e as suas linhagens: D. Pedro, conde de Barcelos”; no artigo de Queirós (2011) “D. Dinis, o rei que refundou Portugal”, impresso no jornal *O Público*; no artigo de Maria do Rosário Ferreira e José Carlos Ribeiro Miranda (2015) “O projeto de escrita de Pedro de Barcelos” e nas informações do próprio *Livro de Linhagens*, de autoria atribuída ao Conde. Todavia, no *Livro de Linhagens* os trechos que se referem à sua

biografia são vistos pelos pesquisadores como resultantes de uma refundição incorporada em um período posterior.

Sobre Dom Pedro Afonso

Dom Pedro Afonso, nomeado terceiro Conde de Barcelos, seria o primeiro filho d'El Rei D. Dinis, antes de ele se casar com a Rainha D. Isabel. Tutelado pela Rainha, Dom Pedro seria filho de Graça Anes, uma jovem da pequena nobreza, oriunda de Torres Vedras (Fernandes, 1990, p. 251).

A biografia de Dom Pedro Afonso está intimamente ligada a duas figuras centrais da história régia portuguesa, El Rei Dom Dinis, seu pai, e El Rei Dom Afonso IV, seu irmão paterno. Intentaremos explicar, brevemente, essa relação e como ela culmina nas produções textuais do Conde. Para isso, é importante passarmos pela atuação régia de Dom Dinis que, conforme narra Queirós (2011), nasceu em 1261 e é filho do rei D. Afonso III e de D. Beatriz de Castela.

Quando Dom Afonso III casa-se, em 1253, com D. Beatriz, ele já era casado com D. Matilde de Bolonha. Como a situação de bigamia não era tolerada pelo clero, Dom Afonso III é submetido a um interdito papal em 1262. Por este motivo, Dom Dinis, que nasceu em 1261, é visto como filho ilegítimo (Queirós, 2011).

Posteriormente, o casamento de Dom Afonso III com D. Beatriz passa a ser oficialmente reconhecido, entretanto, as desavenças com o clero marcaram todo o seu reinado, a ponto de ser excomungado pelo Papa Clemente IV e, depois, por Gregório X.

Dom Dinis assistiu desde cedo às dissensões entre a coroa e o clero, as quais resultaram em prejuízos para o reinado; por este motivo, quando herdou o trono, mostrou-se muito preocupado em apaziguar os conflitos, objetivo que logrou. No entanto, não conseguiu fazer o mesmo em relação às dissensões familiares em prol do direito ao reinado, principalmente com o irmão Dom Afonso Sanches e posteriormente com Dom Afonso IV, seu filho (Queirós, 2011). Dom Afonso Sanches nasceu em 1263, ou seja, após o reconhecimento legal do casamento de seus pais, fato que suscitou a preferência de uma parte da aristocracia para que Sanches subisse ao trono.

Após a morte de Dom Afonso III, Dom Dinis, com 17 anos, assumiu a coroa ao mesmo tempo que entrou em conflito com sua mãe, que acabou se exilando em Castela sob a tutela de seu pai Afonso X. Dom Dinis casou-se em 1281 com D. Isabel, filha de Pedro III de Aragão, e teve dois filhos: D. Constança, nascida em 1290, e Dom Afonso IV, nascido em 1291 (Queirós, 2011).

Conforme já mencionado, neste período El Rei já possuía outros três filhos. Entre eles destacamos Dom Pedro Afonso, nascido em 1288 e Dom Afonso Sanches, nascido em 1289. A

estratégia de reinado de D. Dinis o colocou por diversas vezes em oposição ao interesse da aristocracia senhoril, o que determinou o apoio dessa classe a seus oponentes.

Como característica relevante de seu reinado tem-se a centralização política e a percepção do poder conferido à cultura e ao conhecimento. Ele investiu e centralizou essa prática, sendo também um notável cancionista e responsável pela criação da Universidade de Coimbra.

Outro dado comprovativo de seu dinamismo político é o fato de, por exemplo, ter firmado os acordos de casamento de sua filha D. Constança com D. Fernando IV, herdeiro da coroa castelhano-leonesa, e de seu filho Afonso IV com D. Beatriz, irmã do rei de Castela, em uma espécie de acordo de paz entre as coroas. Todavia, em meados de 1281, iniciaram-se os conflitos com seu irmão D. Afonso Sanches (Queirós, 2011).

As tensões com o irmão resolveram-se com relativa facilidade, diferentemente da tensão irrompida com o filho que também recebeu o apoio da aristocracia portugalense. Esse apoio adveio do enfrentamento dessa classe com as opções administrativas do rei, visto que este confrontava brutalmente alguns privilégios já instituídos, pois, conforme observa Queirós (2011, s.p), “a guerra civil propriamente dita só rebentará em 1319, mas as suas raízes são muito anteriores e prendem-se com o poder que o rei foi outorgando aos seus filhos bastardos, em detrimento das principais famílias da nobreza senhorial e do seu próprio herdeiro”.

Em 1298, Dom Dinis instituiu o condado português, nomeando, de acordo com Fernandes (1990), João Afonso de Meneses como Conde de Barcelos. Na biografia traçada por Queirós (2011) há uma pequena discordância, pois aparece o nome de João Afonso Telo como o primeiro Conde de Barcelos.

Como o título apresentava uma função administrativa e não atribuía obrigatoriedade de sucessão hereditária, com a morte do primeiro Conde, em 1304, seu legado passa a ser disputado por seus genros. Dom Martim Gil, mordomo-mor de D. Afonso IV (de quem recebe apoio na disputa) e Afonso Sanches, filho de Dom Dinis, que aparentemente o privilegiou (Queirós, 2011). De acordo com Queirós (2011), Martim Gil, embora tenha recebido o título, sentiu-se prejudicado na disputa. Contrariado, exilou-se em Castela e Dom Pedro Afonso o seguiu, atitude que nos sugere qual lado dessa disputa apoiara. Oliveira (2011, p. 373) aponta que o afastamento de Dom Pedro Afonso ocorreu por sua ligação com o castelhano D. João Nunes de Lara, desafeto do rei, e principalmente por ter atuado como informante entre D. João Nunes e o infante Dom Afonso IV.

Afonso Sanches acabou sendo nomeado mordomo-mor da corte régia, fato que desagradou a Dom Afonso IV, sendo este um dos gatilhos para a disputa que teceu contra o pai.

D. Pedro Afonso foi uma personagem notória durante o reinado de Dom Dinis, acompanhando seu pai em importantes negociações do reino (Oliveira, 2011, p. 371). Foi também

nomeado em 1307 mordomo-mor da casa da Infanta D. Beatriz de Castela, noiva de seu meio-irmão D. Afonso IV, dado que aparece registrado no *Livro de Linhagens*. O casamento ocorreu dois anos depois; no entanto, em 1317, Dom Afonso IV declarou oficialmente guerra a seu pai, recebendo o apoio de Castela (Queirós, 2011).

Em 1314, foi enfim nomeado Conde de Barcelos (Oliveira, 2011, p. 372), mesmo ano em que atuou em uma das contendas entre Dom Afonso IV e o pai, mas por este motivo foi privado por D. Dinis de seu título e bens, exilando-se novamente em Castela (Oliveira, 2011, p. 373; Queirós, 2011). Regressou a Portugal em meados de 1321-1322, intervindo novamente nas querelas entre o pai e o irmão. Logo após o exílio, encontrou-se com Dom Afonso IV no Porto e ambos seguiram para um cerco em Guimarães (Queirós, 2011). Em uma ação de contra-ataque, D. Dinis cercou Coimbra, momento em que o Conde, juntamente à Rainha D. Isabel, teve atuação fundamental para evitar um sangrento confronto final entre Dom Afonso IV e El Rei D. Dinis. O desfecho desse embate acabou favorecendo o Conde, que foi reabilitado ao condado e recebeu a devolução de seus bens, outrora confiscados pelo pai (Queirós, 2011).

Queirós (2011) descreve que “a trégua dura pouco” e o conflito reacendeu-se por diversas vezes, só terminando em 1324, com um acordo de paz definitivo, pois, pressionado por Dom Afonso IV, D. Dinis destituiu Afonso Sanches do cargo de mordomo-mor da corte e o exilou em Albuquerque. O ensaísta ressalta que o triunfo do infante Dom Afonso IV representou, neste momento, o triunfo de toda a aristocracia senhoril que o apoiava.

Dom Dinis faleceu em janeiro de 1325, tendo finalmente ao seu lado a Rainha D. Isabel, o infante Dom Afonso IV e o Conde Dom Pedro de Barcelos (Queirós, 2011). Iniciou-se assim o reinado de Dom Afonso IV, cuja semelhante dissensão com o filho e herdeiro D. Pedro culminou no afamado episódio de Inês de Castro.

Quanto a Dom Pedro de Barcelos, após a morte de Dom Dinis, afastou-se da corte rumo aos Paços de Lalim (Fernandes, 1990) e, nas terras herdadas do casamento com D. Branca Peres, dedicou-se à escrita de suas obras.

O *Livro de Linhagens* narra seu segundo casamento com Maria Ximenes, da casa real aragonesa, em um consorte malsucedido. Após a dissolução, teve ainda outra companheira e, posteriormente, faleceu em 1354 – enquanto ainda residia na freguesia de Lalim.

Sobre sua produção textual, acredita-se que começara como trovador nas décadas de 1320-1330, redigindo o *Livro de Linhagens* em meados da década de 1340. Por último, teria se dedicado à *Crónica de 1344* (Miranda & Ferreira, 2015, p. 26).

Das referências biográficas do Conde é possível destacar seu interesse pela escrita das artes trovadoresca e historiográfica advindas de uma tradição genealógica partilhada por seu avô Afonso

X (o sábio) e por seu pai, o Rei D. Dinis. Outro ponto, talvez o mais interessante, foi a postura política que exerceu ante os conflitos tecidos na corte. Seu partidarismo com a aristocracia pode ser amplamente relacionado à sua produção historiográfica, pois ele agenciou, organizou e inventou dados, a fim de fortalecer ideologicamente o poder social dessa classe.

Sobre a investigação da produção textual do Conde Dom Pedro de Barcelos

Por muito tempo, o período de produção escrita no qual se insere a obra do Conde Dom Pedro de Barcelos representou uma enorme lacuna na investigação científica e filológica da historiografia portuguesa. Embora, anteriormente à atribuição da autoria desses escritos ao Conde, esses textos já tivessem por diversas vezes sido manuseados, analisados, comentados e até refundidos, a década de 1950 foi fundamental para o preenchimento desse vazio.

Foi apenas após os estudos realizados por Luís Filipe Lindley Cintra que finalmente foi devolvida a contribuição portuguesa para a cepa historiográfica da Península Ibérica deste período. Como sabemos, desde muito cedo as sociedades descobriram o valor e o poder da memória. É por isso que essa restituição tem para a crítica e os estudos historiográficos portugueses uma importante valoração simbólica, à medida que contribuiu para o reconhecimento de pertença em um contexto dos estudos medievalistas em que só existiam referências externas, sendo muitas vezes dificultada a acessibilidade a essas obras por causa das barreiras culturais e linguísticas. É relevante destacar que essa restituição só foi possível por causa dos novos caminhos metodológicos incorporados pela investigação científica desses textos.

Esse percurso foi iniciado por Cintra, mas recebeu fundamental contribuição dos trabalhos de Diego Catalán, seguido por outros investigadores como José Mattoso, José Carlos Ribeiro Miranda, Maria do Rosário Ferreira, Tiago João Queimada e Silva, entre muitos outros que se debruçaram sobre a obra do Conde, trazendo contribuições e descortinos. Entretanto, ressaltamos a importância do trabalho dos dois primeiros investigadores para que a conseguinte geração pudesse continuar produzindo.

Em meados do século XX, Cintra, sob a orientação do filólogo espanhol Ramón Menéndez Pidal, se debruçou sobre esses estudos e editou a *circa 1400 da Crónica Geral da Espanha de 1344*, atribuindo a obra ao Conde Dom Pedro de Barcelos. Embora o texto original estivesse perdido, sobrevivendo apenas uma tradução castelhana incompleta, em manuscrito, do século XV, Cintra, na ausência de um testemunho português da versão primitiva, divulgou na edição crítica intitulada *Crónica Geral de Espanha de 1344* o texto português de uma refundição anônima, *circa 1400*.

Um dos resultados desse processo foi uma generalizada atribuição ao Conde de textos que, na opinião de Ferreira (2010), o tornou “uma espécie de pai putativo de um conjunto de obras que

de fato aparentemente surgiram por sua iniciativa” (Ferreira, 2010, p. 83), mas que, no entanto, não há como identificar sua autoria. Ainda assim é possível por meio dessas obras apreender uma “personalidade autoral bem definida, conscientemente interventiva” (Ferreira, 2010, p. 84), manifesta em seus escritos.

Diego Catalán, na senda de Luís Felipe Lindley Cintra, manteve a união no estudo de textos castelhanos e portugueses para compreender o contexto dessas produções textuais, confirmando e refutando algumas das afirmações de seu mestre (Moreira, 2010). Contudo, Catalán priorizou os discursos presentes nesses textos. Para ele, o que mais importava não eram os fatos, mas as narrativas, ou seja, os constituintes da história, pois, em sua concepção, qualquer história, por mais objetiva ou científica que pretenda ser, será sempre uma interpretação política do passado (Ferreira, 2010, p. 17). E é sob esta visão que a historiografia medieval portuguesa passou a ser vista e revisitada enquanto discurso político. Essa investigação das dimensões literário-textuais e ideológico-políticas continuaram a orientar as práticas dos estudiosos contemporâneos.

Os pesquisadores reformularam esse campo de estudo à medida que olharam para essas narrativas com o objetivo de visualizar em que medida elas foram utilizadas com o intuito de legitimar os interesses regentes. Tal perspectiva abriu o campo de atuação para os investigadores, oferecendo a possibilidade de promover conjecturas e interpretar esses textos por meio da análise de seus discursos a despeito da opção de incorporá-los como uma descrição genuína e inquestionável do passado.

Deste modo, as abordagens passaram a considerar a contextualização da história, da cultura e das mentalidades que envolvem esses textos, e não apenas a investigação do grau de veracidade dos testemunhos.

O interior da *Crónica de 1344*

A *Crónica de 1344*, cujo texto primitivo se perdeu, é atualmente conhecida por meio da refundição anônima da *circa 1400*. Nela são narrados os acontecimentos históricos da Península Ibérica até o reinado de Afonso IV. Sobre as produções realizadas neste período, até meados do século XIII, a cultura nobiliárquica era dominada pelo canto trovadoresco. De acordo com Silva (2011), foi na década de 1270 que a literatura genealógica entrou nos meios culturais nobiliárquicos com as composições do *Livro Velho de Linhagens*, no mosteiro de Santo Tirso, do *Livro do Deão*, redigido por Martim Anes, em 1343, e do *Livro de Linhagens*, redigido pelo Conde D. Pedro, entre 1340 e 1344 (Silva, 2011, p. 67). Na perspectiva de José Mattoso (1980), este, no entanto, fora objeto de duas refundições, uma em meados de 1360 e 1365 e a outra entre 1380 e 1383.

Antes da produção cronística medieval portuguesa, já existia uma longa tradição deste gênero historiográfico nos reinos vizinhos de Castela e Leão. Embora haja alguns pontos de contato entre essas produções e a portuguesa do século XIII, “elas desenvolvem-se de modo relativamente independente ao longo deste século, sendo produzidas em cortes régias rivais e, como tal, apresentando discursos e conotações ideológicas divergentes” (Silva, 2011, p. 42).

No caso da *Crónica de 1344*, há em sua estrutura algumas disparidades com os modelos cronísticos, o que causou certo estranhamento e desfavoráveis julgamentos por parte de alguns investigadores, embora haja linhas investigativas que percebam nesses traços recursos característicos de um possível projeto de escrita. Sua seção inicial, por exemplo, apresenta discrepâncias se comparada ao modelo neoisidoriano, pois, conforme observa Ferreira (s.d., p. 11), propõe uma sequência cronológica não linear e apresenta seções enumerativas. Ferreira (s.d., p. 11) defende, ainda, que essa característica genealógica do Conde é reveladora de uma ramificação própria de um discurso com base em um princípio estruturante distinto, pois ele teria estruturado sua obra sob uma forma de representação que insere o homem no tempo de modo diferente da ordem cronológica, progressiva, conforme ditavam os modelos hegemônicos (Ferreira, s.d., p. 12). Neste sentido, a apresentação não cronológica dos fatos é vista como uma estrutura que obedece a uma lógica decorrente de um imperativo autoral que condiz com um discurso historiográfico conscientemente articulado.

Estruturalmente, o autor traça na *Crónica* uma linha temporal orientada por padrões cristãos, a qual tem início com a figura bíblica de Adão, seguida por seus patriarcas, passando pelos reis de Jerusalém, seguindo para o império Persa, prolongando com os imperadores romanos e inserindo, sem qualquer preocupação com os critérios de continuidade, os imperadores do Sacro Império (Ferreira, s.d., p. 15). Embora esse processo resulte em um produto de compilações reconhecíveis e de matrizes identificáveis pelos investigadores, o que se percebe é que a obra em muitos aspectos não condiz com essas matrizes.

Diego Catalán observa, por exemplo, que na versão da *Crónica de 1344*, diferentemente da matriz de Eusébio-Jerónimo onde aparecem diversas referências de sucessões simultâneas ao trono, ocorre o registro de apenas uma sucessão de cada vez (Ferreira, s.d., p. 19), ou seja, os dados são selecionados a partir de suas orientações ideológicas.

Para Ferreira (s.d., p. 20), estamos diante de um quadro que revela um projeto de cosmogonização, “baseado na dominação [...] totalizadora do Mundo à sombra de um espaço sacralizado/civilizado”, cujo eixo desliza do oriente para o ocidente, ou seja, do paraíso terreal para Jerusalém, fixando-se em Roma. E nesse processo ocorre a enumeração de várias personagens detentoras de poder até a contemporaneidade de seu redator (Ferreira, s.d., p. 20). Conforme

observa a estudiosa, seguidas vezes esse movimento se repete na estrutura narrativa: “Tal acontece na seção inicial ‘não cronística’ e volta a verificar-se repetidamente na seção cronística” (Ferreira, s.d., p. 24).

Outra característica notável é que, à medida que a cronologia se aproxima das épocas mais recentes e a geografia se concentra na Península Ibérica, o desenvolvimento narrativo se intensifica (Ferreira, s.d., p. 31). A pesquisadora observou na estrutura da crônica um movimento espiral, que “produz uma sequência de unidades espácio-temporais de âmbito parcialmente sobreposto, multiplicando-se de acordo com a estrutura de reprodução auto-similar e convergindo obsessivamente num ponto correspondente a um momento histórico bem determinado” (Ferreira, s.d., p. 32).

Na consubstanciação da obra ocorre a predominância dessa estrutura, oferecendo narrações de várias situações que convergem em um mesmo tema. Esse processo resulta em uma maior visibilidade ao momento histórico, e tal efeito ocorre com a Batalha do Salado. Outra observação interessante é que esse movimento que converge para a Batalha não se restringe à *Crónica*, pois é possível perceber essa apresentação simbólica também no *Livros de Linhagem* (Ferreira, s.d., p. 32).

Na obra do Conde Dom Pedro de Barcelos, o poderio régio aparece representado em igual posição aos figurantes da aristocracia portuguesa. Essa postura ideológica do Conde é perceptível na *Crónica de 1344* no episódio em que é narrada a Batalha de Ourique. A versão dele apresenta várias batalhas neste campo travadas pelos homens do infante Dom Afonso Henriques contra os mouros, sendo somente no último desses confrontos que Henriques tem reconhecido o título de rei. Essa prefiguração é “uma maneira de D. Pedro reforçar o papel da nobreza portugalense na assunção do título régio” (Silva, 2011, p. 68).

Outro exemplo apresentado por Silva (2011) é a representação do rei Dom Afonso Henriques nos *Livros de Linhagens*, em que o rei, diferentemente das representações posteriores, é figurado em um contexto doméstico e cotidiano, ausente das temáticas guerreiras, pois “aparece como um monarca diminuído, com um poder extremamente limitado e, inclusive, politicamente impotente. É também um rei desrespeitador, que se não abstém de tentar seduzir a mulher de um nobre, na própria casa deste” (Silva, 2011, p. 70). E, conforme manifesta o investigador, a imagem legitimadora construída, rival do poder régio, será totalmente silenciada pela cronística régia posterior (Silva, 2011, p. 70).

A história da primeira dinastia portuguesa é incorporada na *Crónica de 1344* com o destaque para o fato de o território ter sido concedido sob a relação de condado, pois, de acordo com o redator, o Conde D. Henrique teria chegado na Península Ibérica em companhia de Raimundo de

Tolosa, seu parente, que se casa com Urraca Afonso, filha do rei castelhano-leonês Afonso VI. Dom Henrique teria se casado com a outra filha do rei, D. Teresa, e, portanto, recebido por doação a terra que viria a ser Portugal. O cronista faz questão de destacar que D. Teresa sempre fora chamada de rainha, enquanto o Conde recebeu o título de rei após o embate da Batalha de Ourique, pois antes disso era intitulado “duque” ou “príncipe” (Silva, 2011, p. 73). Outro dado destacado na *Crónica*, é o fato de Afonso Henriques, após a batalha, para ser reconhecido como rei, supostamente ter feito um acordo com o Papa, a fim de “institucionalizar o seu recém-adquirido título, aos olhos da sé apostólica” (Silva 2011, p. 74).

São estes alguns exemplos de como estruturalmente a produção cronística do Conde corroborou a execução de um plano ideológico, o qual vem sendo revisitado, reavaliado e descrito pelos estudiosos medievalistas.

Conclusão

O Conde redigiu sua obra com base em diversas fontes historiográficas, e é muito possível que não a tenha realizado solitariamente, pois provavelmente recebeu o auxílio de colaboradores. Esse dado nos leva a pensar em uma relação autoral distinta da imperada principalmente após as vertentes românticas, fundamentadas na individualidade e na originalidade. A redação original da *Crónica de 1344*, ou o que restou dela depois das compilações e refundições, esteve amparada por essa liberdade autoral.

Ainda assim, as emergentes metodologias de análise, conforme vimos, possibilitam identificar características discursivas que demonstram uma unidade intencional que pode ser atribuída ao Conde. É possível perceber nesses textos, mesmo após a refundição, uma vultosa empatia com os interesses da nobreza senhoril, manifestada em um discurso recorrente.

A obra do Conde Dom Pedro de Barcelos, atualmente, é vista como um marco na cultura literária medieval por suas diferentes expressões formais, desde o canto trovadoresco até a cronística, passando pela genealogia (Silva, 2011, p. 66). Sua produção discursiva foi utilizada como uma poderosa arma em um embate político tecido entre a aristocracia e o poder régio. De acordo com Silva (2011), “este grupo social elegeu as compilações genealógicas como forma de apoiar, no campo cultural, os seus ancestrais diretos, de acordo com estratégias de legitimação política” (Silva, 2011, p. 66).

Neste sentido, estes textos serviram para a construção de uma memória fundamentada nos fatos passados, a fim de consolidar ideologias do presente. E é deste modo que a produção do Conde Dom Pedro de Barcelos construiu para as famílias aristocráticas uma ancestralidade

legitimadora de suas posições, a fim de neutralizar a linhagem régia e, conseqüentemente, legitimar as ações políticas e o exercício do poder.

Referências bibliográficas

- Barros, J. A. (2006). Um livro manuscrito e seu sistema de micropoderes: os Livros de Linhagens da Idade Média Portuguesa. *Em Questão*, 12, 2, pp. 273-296.
- Cidraes, M. L. (2008). *A tradição lendária de Afonso Henriques e as memórias do rei fundador de Castro Verde*. Castro Verde: Câmara Municipal de Castro Verde.
- Cintra, L. F. L. (Ed.). (1951). *Crónica Geral de Espanha de 1344*. Lisboa: Academia Portuguesa de História.
- Fernandes, A. A. (1990). *Homenagem de Lalim ao Conde Dom Pedro*. Lamego: Câmara Municipal de Lamego.
- Fernández-Ordóñez, I. (2010). Diego Catalán y la Historiografía Medieval Hispánica. In M. R. Ferreira (Coord.), *Cadernos de Literatura Medieval – CLP: o contexto hispânico da historiografia portuguesa nos séculos XIII e XIV*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, M. R. (2011). A estratégia genealógica de D. Pedro, Conde de Barcelos e as refundições do *Livro de Linhagens*. In J. C. R. Miranda, G. Martin (Orgs.), *Legitimação e Linhagem na Idade Peninsular*. Homenagem a D. Pedro de Barcelos. Porto: Estratégias Criativas.
- Ferreira, M. R. (Coord.). (2010). *Cadernos de Literatura Medieval – CLP: o contexto hispânico da historiografia portuguesa nos séculos XIII e XIV*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, M. R. (s.d.). *Pedro de Barcelos e Fibonacci: da forma como mediação (sobre a estrutura original da Crónica de 1344)*[PDF]. Recuperado de: ojs.letras.up.pt/index.php/gua/article/download/3839/3593.
- Mattoso, J. (1980). *Livro de Linhagens do conde D. Pedro*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- Miranda, J. C. R., Ferreira, M. R. (2015). O projeto de escrita de Pedro de Barcelos. *População e Sociedade*. 23, pp. 25-43. doi: <http://hdl.handle.net/10216/79109>.
- Moreira, F. A. A historiografia régia portuguesa anterior ao conde Dom Pedro de Barcelos. In M. R. Ferreira (Coord.). (2010), *Cadernos de Literatura Medieval – CLP: o contexto hispânico da historiografia portuguesa nos séculos XIII e XIV*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A. R. (2011). O genealogista e as suas linhagens: D. Pedro, Conde de Barcelos. *E-Spania*. doi: 10.4000/e-spania.20374.
- Queirós, L. M. (2011). Dom Dinis, o rei que refundou Portugal. *Pública*, XXII, 7862, pp. 20-29.
- Rei, A. (2008). *Memória de espaços e espaços de memória: de Al-Razi a D. Pedro de Barcelos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sánchez Prieto-Borja, P. (Ed.). (2009). *General Estoria*. Madrid: Biblioteca Castro.
- Silva, T. J. Q. (2011). *As metamorfoses de um guerreiro: Afonso Henriques na crónica medieval* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10316/18499>.

A criouldade na obra de José Eduardo Agualusa

DANUZA AMÉRICO FELIPE DE LIMA

Universidade de Coimbra (CAPES/ Brasil) / IFSP – Avaré

JOSÉ LUÍS PIRES LARANJEIRA

Universidade de Coimbra (orientador)

José Eduardo Agualusa apresenta, em suas obras, um senso de identidade cultural heterogêneo com visíveis marcas de uma transitoriedade que envolve os diversos espaços falantes da língua portuguesa, em especial Angola, Brasil e Portugal. As personagens dos seus contos e romances estão em constante trânsito geográfico e inferem reflexões sobre a compreensão identitária angolana, desassociadas da noção de pertencimento a categorias fixas. Logo, sua produção literária é frequentemente classificada como híbrida, mestiça, diaspórica ou fronteiriça, muito conivente com a atual e difundida noção de literatura-mundo. Esse conceito classifica uma literatura que se deseja sem fronteiras, “mestiçada”, transnacional, viajante, mutante, impessoal, assim como a definição de identidade de quem a produz e dos que se sentem cosmopolitas, não pertencentes a um único lugar e não herdeiros das tradições (Laranjeira, 2015, p.17). É por meio dessa noção que Agualusa retoma o tema da criouldade, pois em suas obras está disseminada a ideia de pertencimento híbrido da cultura angolana, tendo como referência os espaços da lusofonia.

Essa comunicação se propõe a apresentar algumas reflexões desenvolvidas durante a investigação realizada no âmbito do doutoramento, em curso, na Universidade de Coimbra sobre a produção literária de José Eduardo Agualusa. Para efetuar a análise da criouldade em Agualusa, tomaremos como exemplo o romance *Estação das chuvas*.

A obra revela pressupostos sobre a criouldade em Angola, na medida que apresenta, em seus recursos narrativos, um senso de pertencimento identitário reconhecedor do contato e hibridação com os diversos povos ocidentais que participaram historicamente na formação da nação angolana, sobretudo os portugueses e brasileiros.

Em *Estação das chuvas* os conflitos da protagonista se dão pelo fato da mesma não concordar com o projeto nacionalista amparado pela percepção de identidade unívoca da nação independente. Publicado em 1996, o romance centra-se em Lídia do Carmo Ferreira, poeta, historiadora e ex-militante que desaparece, propositalmente, dias após ter saído da prisão. O percurso frente à libertação nacional e à atuação literária de Lídia despertaram no narrador-personagem o interesse por investigar o passado e desvendar o seu paradeiro. O grande conflito engendrado no romance é a decepção de Lídia com o projeto nacionalista. A personagem é configurada a partir de uma percepção fronteiriça e mestiça que, portanto, contrasta com a visão de identidade cultural homogênea.

Defensora de uma identidade diaspórica, divergente do projeto negritudinista¹, Lídia discorda dos temas engajados que nortearam as produções da primeira fase da literatura angolana, da qual faz parte, porque esta não condiz com a sua apetência pessoal pela poesia universalista, introspectiva e subjetiva. Esse fato demarca o seu distanciamento ante a militância e a seus companheiros². Ela testifica sua posição sobre a existência de uma identidade crioula em Angola quando afirma, por exemplo, não se identificar com a Negritude por sentir que seu universo é outro, pertencente a uma outra África: “disseminada e espalhada por outros espaços que não exclusivo do continente [...] a mesma África que habita nas Antilhas, no Brasil, em Cabo Verde [...] uma mistura da África profunda e da velha Europa colonial” (Agualusa, 2004, p. 81). Após essa afirmação, numa aparente relação de alteridade entre a personagem e o autor, a reação de seus companheiros, em especial Mário Pinto de Andrade, é de associá-la a Gilberto Freyre e dizer que a sua concepção tem como base a mistificação lusotropicalista, defendida pelo sociólogo brasileiro. As ideias de José Eduardo Agualusa sobre a criouldade são frequentemente associadas ao lusotropicalismo de Gilberto Freyre, conforme ocorreu no texto de Luís Kandjimbo “A literatura angolana, a formação de um cânone literário mínimo de língua portuguesa e as estratégias da sua difusão e ensino” (Kandjimbo, 2001).

Freyre foi o difusor da ideia da democracia racial no Brasil, alegando que a colonização realizada pelos portugueses fora mais amena e menos violenta que a engendrada pelos outros povos

¹ A Negritude se caracterizou pela busca e revalorização das raízes da cultura negra e pela reação ao colonialismo. Essa corrente de pensamento, surgida na França, desencadeia um movimento amplo de consciência histórica, cultural e política propulsor do derrube da situação colonial na África (Laranjeira, 1995, pp. 47-8).

² São figurados no romance alguns dos principais líderes da libertação nacional angolana como, por exemplo, Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade, Viriato da Cruz e António Jacinto.

européus. E deu relevância a uma suposta capacidade de interação e miscigenação dos portugueses nas colônias da América e da África. Essa conjectura sustentou várias concepções surgidas após a atuação deste intelectual, dentre elas a de identidade crioula em Angola, defendida por Mário António no final da década de 1960.

A formação da literatura angolana esteve diretamente associada ao processo de luta pela descolonização nacional, promovida pelos africanos; por isso, boa parte de sua produção trouxera a identidade como questão fulcral. José Eduardo Agualusa não foge a essa reflexão, no entanto, oferece uma percepção que o particulariza dentre os demais escritores de sua geração. A sua visão é amparada por padrões ligados a uma noção de heterogeneidade que sobrevaloriza a contribuição portuguesa na identidade cultural angolana, contígua à ideia da lusofonia e da criouldade. A opção de Agualusa não deixa de ser polêmica, uma vez que esta reverbera discussões sobre questões sociais ainda em via de resolução como, por exemplo, as relações ráticas, políticas e os conflitos históricos em torno desse tema.

A questão da identidade é, portanto, amparada por uma série de discussões que invocam temas internos e externos à obra de Agualusa. A defesa da criouldade entra em confronto direto com outra linha de pensamento precursora dos movimentos independentistas, defensora da soberania, de uma identidade nacional genuína e dessemelhante da figura do colonizador. Estes abjuram fortemente a criouldade, vendo-a como uma versão atualizada do lusotropicalismo brasileiro, pois desconsidera o processo de violência durante a hibridação das culturas, amenizando ou silenciando as ações problemáticas dessa relação.

O lusotropicalismo foi, por diversas vezes, uma questão posta à intelectualidade angolana. Ainda em 1955, Mário Pinto de Andrade publica o artigo “Qu’est-ce que le lusotropicalisme?”, em que refuta esta ideia quando aplicada a Angola.

Luís Kandjimbo (2015) explica que este conceito influenciou, de certo modo, o processo de formação da literatura angolana. Quando os intelectuais buscavam o meio de expressão da nacionalidade, viam-se divididos tendo como opções, a rejeição do substrato negro-africano, a diluição da cultura europeia e a aceitação da pseudocondição de mestiço cultural, devido à assimilação. Deste modo, na definição de Kandjimbo, a formação da literatura teve, de um lado, o discurso da angolanidade e, do outro, o discurso da criouldade (2015, p. 64). Do lado da angolanidade, houve vários contributos, dentre eles, o de Agostinho Neto, atuante na literatura desde a década de 1940.

O conceito da criouldade em Angola foi desenvolvido, em 1968, por Mário António, no livro *Luanda, ilha crioula*, em que o utilizou para descrever a chamada geração de 1890 e a elite que integrava a sociedade luandense dessa época. Num viés visivelmente assente no lusotropicalismo

freyriano, descreve que, ao longo dos séculos, elaborou-se no seio da cidade uma sociedade crioula, possuidora das normas de um viver em harmonia com o meio geográfico e bastava que se obedecesse a essa herança social e a essa cultura para que se realizasse “o desiderato da manutenção de comunidades multirraciais e a criação de sociedades lusotropicalis em África” (António, 1968, p. 53). José Carlos Venâncio (1996) recobra algumas ideias defendidas por Mário António quando apresenta uma noção de angolanidade literária, reconhecendo a ação de uma elite crioula. O objetivo de Venâncio, de acordo com Kandjimbo, é, em grande medida, examinar a presença dos portugueses nos trópicos (Kandjimbo, 2015, p.70).

Outros ensaístas retomaram o tema da criouldade no espaço das ex-colônias portuguesas. Assim o fez Manuel Ferreira em *A aventura crioula ou Cabo Verde: uma síntese cultural e étnica* (publicado na década de 1960) quando discordou da ideia de criouldade em Angola e configurou Cabo Verde como o melhor exemplo de sociedade crioula nos países africanos de língua portuguesa, reconhecendo também a expressão do crioulo em Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Salvato Trigo (1977) afirma ter ocorrido um breve período de criouldade angolana quando o relacionamento entre os africanos e europeus se deu de maneira consentida pelos africanos, já que no início houve boas relações com os sobados e reinos locais. Na visão de Trigo, “terá começado assim, um curioso fenômeno de crioulisto mútuo que iria dar frutos” (Trigo, 1977, p. 119), conquanto essa relação fora quebrada pelo regime efetivado na colonização. Para se configurar o crioulisto, a aculturação deveria ter sido espontânea e resultante do contato pacífico e não sujeito a determinações provenientes de zonas culturais pretensamente superiores e evoluídas (Trigo, 1977, p. 119).

Luís Kandjimbo é, na atualidade, um dos opositores declarados da teoria da criouldade em Angola, a qual ele chama de “fantasma que ainda resiste à morte” do final do colonialismo, que não deixa de ser “a manifestação de uma forma de violência”, na medida que tem como fundamento o mito do mestiço defendido por Gilberto Freyre (Kandjimbo, 2001).

Outros especialistas na área das literaturas africanas de língua portuguesa tecem severas considerações sobre a retomada do discurso da criouldade em Angola. Inocência Mata, por exemplo, chama a atenção para alguns perigos das correntes que celebram o sincretismo e a hibridez, pois, se não forem articuladas em conjunção a outras correntes de hegemonia e de relações de poder neocoloniais, podem naturalizar ou simplificar a violência colonial. A especialista também observa que, geralmente, esses conceitos não conseguem abarcar a hibridez e as miscigenações das sociedades anteriores à realidade colonial, pois antes da presença europeia já havia comunidades africanas complexas, diaspóricas e multiculturais. Logo, tais ideologias vistas, apazivelmente, como proclamadoras da abertura cultural, acabam por serem espécies de ideologias

pré-determinadas a reconhecerem unicamente os espaços do centro. Além de apagarem os registros de violência, fazem o mesmo com as formas de resistência ao colonialismo (Mata, 2007, p. 38). Mata reconhece o fato da percepção da heterogeneidade, do plural ou do diverso decorrerem da atual ideia de globalização e fragmentação das identidades, conquanto sublinha a importância da contextualização histórica e a historização para que esse movimento “não resulte em encravamentos socioculturais e legitimação de hegemonias” (Mata, 2007, p. 38).

Pires Laranjeira também discorda do conceito e o descreve, ironicamente, como “a última expressão da ansiedade utópica de igualdade, indistinção e miscibilidade, de que resultaria a harmonia e generalização de uma só raça humana sem distinções” (Laranjeira, 2015, p. 21). Em sua opinião, a noção rizomática da identidade cultural não substituiu o enraizamento, a não ser para a teoria de algumas elites, visto que as pessoas, em geral, funcionam tendo por medida as raízes do seu nascimento e crescimento, e não as ramificações das redes do seu cosmopolitismo ou turismo (Laranjeira, 2015, p. 21).

Ele também questiona o fato das teorias tenderem, cada vez mais, a falar em hibridização e mestiçagem e menos em negritude, a despeito da invisibilidade e da anomia do povo negro, tecida pelas autoridades religiosas, mediáticas e universitárias no século XX.

Laranjeira recorda que em Angola, a mestiçagem ocorreu nas regiões de contato e misturas propiciadas pela colonização, sobretudo em algumas zonas de Luanda e Benguela, devido a presença de europeus no terreno dos povos bantus, num contexto de escravização, embora tenham existido algumas ligações voluntárias e espontâneas. Em sua opinião, “ser *crioulófilo* é optar por apagar ou neutralizar o fundo bantu da cultura angolana com o apoio da teoria das identidades oscilantes” (Laranjeira, 2015, p. 21), num país que ainda mantém, em suas estruturas, organizações tradicionais frágeis ao modelo urbano, pós-industrial das sociedades pós-modernas. É por isso que a expressão literária desse país é, majoritariamente, composta por textos castiços, regionalistas, nacionalistas e ideologicamente marcados pela matriz negro-africana. Pires Laranjeira vai ainda mais longe em suas críticas, ao afirmar que alguns dos textos culturais e literários podem até ser pós-modernos e desterritorializados, conquanto, “sincretismos específicos e mestiçagens localizadas [...] não autorizam a concepção de uma sociedade fartamente mestiçada e crioualizada, sob o risco de as palavras e os conceitos já nada significarem de ligação ao mundo real e concreto que se procura apreender” (Laranjeira, 2015, p. 29). Já o escritor moçambicano Mía Couto, no ensaio “Que África escreve o escritor africano?”, numa visão condizente com a apreçoada por Agualusa, fala sobre a hibridez e refuta o que chama de noção essencialista de africanidade. Na sua compreensão, essa percepção é negativa, por não ser capaz de contemplar positivamente as diversidades e mestiçagens. Num dos seus argumentos, afirma que alguns africanistas têm

dificuldade de reconhecerem como igualmente africana a modernidade presente nas zonas urbanas porque buscam uma virgindade étnica e racial que não corresponde à real condição do continente, mesmo nas zonas rurais. Deste modo, quando os africanos negam suas mestiçagens fora do perímetro africano, estariam, paradoxalmente, correspondendo a um mito de pureza criado pelos europeus durante a colonização (Couto, 2005).

Couto critica as concepções identitárias que se inspiram no passado e na ancestralidade, argumentando que boa parte da tradição à qual esses intelectuais recorrem fora divulgada pela dominação colonial. Deste modo, “ironicamente, para negarem a Europa acaba[riam] abraçando conceitos coloniais europeus [...] [afinal] Ninguém sabe o que é ser autenticamente africano” (Couto, 2005, p. 62). Os questionamentos e os argumentos oferecidos pelo escritor moçambicano assemelham-se às ideias defendidas por José Eduardo Agualusa em suas obras.

A investigação desse tema tem nos possibilitado identificar algumas tensões e divergências ideológicas presentes na sociedade angolana desde a sua formação. Com o fim do colonialismo, essa sociedade assistiu a um turbilhão de transformações e convulsões político-sociais assolarem o seu país. Foram situações que em nada amenizaram as disputas ideológicas neste território, sendo esta nação e suas narrativas um ilustrativo exemplo de como as relações de poder e contra-poder, acima mencionados, são capazes de influenciar as produções literárias.

Referências bibliográficas

- Agualusa, J. E. (2005). *Estação das chuvas*. Rio de Janeiro: Gryphus.
- Andrade, M. P. (1997). *Origens do nacionalismo africano*. Lisboa: Dom Quixote.
- António, M. (1968). *Luanda, ilha crioula*. Lisboa: Agência-geral do Ultramar.
- Couto, M. (2005). Que África escreve o escritor africano? *Pensatempos*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, M. (1985). *A aventura crioula ou Cabo Verde: uma síntese cultural e étnica*. Lisboa: Plátano.
- Freyre, G. (2003). *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal*. Recife: Global.
- Kandjimbo, L. (2001). A literatura angolana, a formação de um cânone literário mínimo de língua portuguesa e as estratégias da sua difusão e ensino. In Actas. Jun. *Seminário para edificação do Instituto Internacional de língua portuguesa (IILP)*. Lisboa: Comunidade dos países de língua portuguesa.
- Kandjimbo, L. (2015). A disciplinarização da literatura angolana. In J. L. P. Laranjeira (Coord.), *Revista de estudos literários*, 5, pp. 49-103.
- Mata, I. (2007). *A literatura africana e a crítica pós-colonial: reconversões*. Luanda: Nzila.
- Laranjeira, P. (2015). Pós-colonialismo e pós-modernismo em contexto pré-moderno e moderno. In P. Laranjeira (Coord.), *Revista de estudos literários*, 5, pp. 17-47.
- Laranjeira, P. (1995). A negritude africana de língua portuguesa. Porto: Afrontamento.
- Trigo, S. (1977). *Introdução à literatura angolana de expressão portuguesa*. Porto: Brasília.
- Venâncio, J. C. (1996). *Colonialismo, antropologia e lusofonias: repensando a presença portuguesa nos trópicos*. Lisboa: Vega.

Viagem da Língua Portuguesa pelo mar “susegad” de Goa: uma breve perspetiva histórica e sincrónica do estado dos Estudos Portugueses

DELFIN CORREIA DA SILVA

Universidade de Goa / CLP-Camões, I.P.

*“Que tem Goa, que magoa
meu coração português?...”*
Casimiro Ceivães¹

Goa, ou para sermos mais precisos, a *Índia Portuguesa*, na opinião de muitos historiadores, tornou-se muito rapidamente quase numa obsessão, num projeto de colonização obstinado que os portugueses, mesmo a partir do momento em que as receitas e outros dividendos económicos apenas mitigavam os prejuízos financeiros. A Coroa Portuguesa, o Padroado e o Estado Novo insistiram em promover a imagem de uma Goa Dourada, a “Pérola do Oriente”. Em grande parte devido à massiva concentração de igrejas e outras obras de arquitetura religiosa de impressionante volumetria, Goa era também considerada a “Roma do Oriente”, visão essa contrariada por outra corrente de opinião que retrata esse território, sob a administração portuguesa, com cores mais negras, invocando para isso as atrocidades das conversões forçadas, a destruição de templos, pagodes e mesquitas, o estabelecimento da Inquisição e da intolerância religiosa, linguística e cultural, a ineficácia do sistema educativo, em especial ao nível dos programas e instituições de ensino superior, quando comparado com o desenvolvimento verificado na Índia Britânica.

¹ Poema “Que tem Goa, que magoa” in Revista *Nova Águia*, n.º 2, 2.º Semestre 2008, p.134.

Nem tanto ao mar, nem tanto à terra! A prudência e a sensatez levam-nos a usar esta expressão bem portuguesa cujo valor semântico nos remete para o título da nossa comunicação. Como demonstraremos, de forma muito abreviada, a história do ensino em Goa² teve os seus momentos áureos e as suas crises. Fazer uma análise conjectural sobre a ação da missionação, as reformas pombalinas ou liberais e até sobre os efeitos da República no ensino em Goa, como muitos apressadamente têm feito, conduzir-nos-ia a enseadas de águas estagnadas, azuis para uns, negras para outros. Desejamos, antes, sulcar águas mais “sossegadas”, longe das tempestades, evitando os traiçoeiros rochedos ou o canto das orientais sereias. A língua portuguesa deve, pois, zarpar dos portos goeses ao encontro e descoberta das ilhas espalhadas pelo oceano lusófono que se escondem para lá da linha do horizonte deste mar arábico.

1. Hindustão, berço de uma civilização milenar

O contributo da Índia para o conhecimento mundial é incomensurável. Na medicina, na astronomia, na matemática, como através do pensamento filosófico presente nos livros sagrados, os *Vedas*, escritos em sânscrito, muito provavelmente 2000 anos A.C., foi da região do Hindustão situada no sudeste da Ásia que beberam os árabes e os gregos muitos dos seus conhecimentos e que afinal estão na base da cultura greco-latina, da civilização ocidental.

Antes da chegada de Vasco da Gama a Calecute em 1498, já outros europeus, espíões, viajantes e aventureiros, haviam chegado à Índia, por terra, e conhecido um esplendor civilizacional absolutamente desconhecido no Ocidente. Os equívocos registados no roteiro da 1.^a viagem, autoria de forma quase consensual atribuída a Álvaro Velho³, evidenciam o quão limitado era o nosso conhecimento sobre os povos e as culturas orientais, designadamente as que se desenvolveram na região do Concão e nos planaltos do Decão e ao longo da Costa do Malabar. As informações que Pero da Covilhã havia feito chegar ao rei D. João II mostraram ser manifestamente insuficientes ou terão sido mal decodificadas. Quase um século depois do veneziano Nicolla di Conti, Fernão Nunes e Domingo Paes⁴, dois viajantes portugueses, registam no 1.º quartel do século XVI a vivacidade do reino de Bisnaga (Vijayanagar), crónicas que terão seguramente enriquecido as *Décadas* de João de Barros.

² Limitar-nos-emos, neste texto, a abordar alguns aspetos do sistema de ensino promovido pelos portugueses de 1510 a 1961, o ensino religioso congregacional e secular, o ensino laico, governamental público e privado, dando um particular enfoque, ainda que muito sucinto, aos programas de estudos portugueses de 1961 até os dias de hoje.

³ A este propósito ver o “Estudo Introdutório” em Fardilha, Luís Fernando de Sá & Fernandes, Maria de Lurdes Correia. (ed.) (2016). *Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama à Índia, 1497-1499*, Porto, Câmara Municipal do Porto, Universidade do Porto, Fundação Eng. António de Almeida.

⁴ Cf. Sewel, Robert (2009). *A Forgotten Empire: Vijayanagar - A Contribution to the History of India*. Dodo Press.

A 25 de novembro de 1510, data da segunda e definitiva conquista de Goa por Afonso de Albuquerque, os portugueses já não estavam perante o fausto e esplendor das dinastias anteriores (cf. a corte do rei Ashoka da dinastia Maurya). Afonso de Albuquerque beneficiou de um inusitado conjunto de fatores para conquistar Goa (17-02-1510 e 25.11.1510): o mesmo inimigo comum, o rei de Bijapur (Adil Khan ou Hidalcão) que se encontrava em guerra com o rei hindu de Vijaynagar, um ambiente cultural a perder progressivamente a sumptuosidade de outrora e as condições geoestratégicas ideais para aí (na atual Goa Velha) construir a base de um império, um entreposto colonial, que passou a se designar, a partir do século XVIII de “Estado da Índia Portuguesa”.

2. O ensino em Goa antes dos portugueses

Quando os portugueses chegaram a Goa, depararam-se com diversas práticas e instituições de ensino formal, bem diferentes das do mundo ocidental: as *parishads* onde os professores, brâmanes “Shenais” ou “Sinais”, à sombra de uma árvore e nas proximidades de um templo ministravam os primeiros ensinamentos básicos de leitura, escrita e aritmética; nas *gurukulas*, nas *mathas* (verdadeiros mosteiros hindus, muito típicos no sul da Índia), nas *agrabaras* e nas *brambapuris* o ensino era superior. Nelas, os jovens brâmanes iniciavam-se na leitura dos versos sagrados dos *Vedas*, dos *Upanishads*, dos *Srutis* e dos *Puranas*. Havia ainda as *kshatriyas* onde os alunos aperfeiçoavam as suas destrezas nas artes marciais e as *vaihyas* dedicadas ao comércio. A língua de instrução era o concaním, o marata ou o canarim no ensino básico ou elementar e o sânscrito nos estudos mais avançados (Gomes, J. Benedito, 1927, p.4).

Para além dos textos religiosos, algumas disciplinas eram tidas como essenciais nos centros educativos superiores: matemática, astrologia, literatura, gramática, filosofia e ayurveda.

A educação era gratuita, os governantes concediam terras livres de impostos para a construção de escolas e os professores não eram remunerados. Estes eram anualmente homenageados e presenteados (Xavier, 1993, p.205).

Mas estas não eram as únicas escolas em Goa. Os muçulmanos, em última instância os grandes adversários dos portugueses no oriente, no início do século XVI, promoviam uma rede de ensino baseada nas *matkab* (ensino primário) e nas *madrasas* (ensino superior). As línguas do sistema educativo eram o árabe e o persa.

3. Colonização e evangelização: dois processos da lusitanização do território

Afonso de Albuquerque em 1514 haveria de criar em Goa a primeira escola de português, semelhante aquela que havia também formado em Cochim (Xavier, 1993, p. 206). João Rodrigues, enviado pelo Governador Duarte de Menezes, viria de Cochim para ensinar em Goa. Desde muito

cedo se tornou evidente a necessidade de instruir; o ensino da língua estava então intimamente associado à evangelização.

Ao criar a primeira escola em Goa, Afonso de Albuquerque tinha consciência de que a educação era um extraordinário instrumento de “cristianização” e de “lusitanização”. A colonização na Índia assentava em três vetores: fortificações/fortes, igrejas e escolas (Gomes, J. Benedito, 1927, p. 5). As ordens religiosas estavam clara e naturalmente em melhor posição para oferecer os seus serviços ao rei e cumprir a realização dos dois últimos objetivos.

O rei conquistava terras e os religiosos almas. Deste modo, a igreja é a responsável pelo primeiro modelo educativo na Índia. No final do século XVII, havia já um grande número de colégios, seminários e conventos que ministravam o ensino em português.

As principais instituições de ensino em Goa são, até meados do século XIX, de cariz eclesiástico e monacal, repartidas pelas várias ordens religiosas estrangeiras, Jesuítas, Franciscanos, Agostinianos, Dominicanos, e ordens formadas por clérigos locais, os Oratorianos e os Carmelitas Descalços. É frequente ouvir-se dizer que os portugueses saíram de Goa em 1961 sem deixar nenhuma universidade. *Nem tanto ao mar, nem tanto à terra!* Na verdade, os estudos superiores foram desenvolvidos desde o século XVI. Entre as mais importantes instituições de ensino, destaca-se o famoso Colégio de São Paulo, criado nas instalações do Seminário da Santa Fé um ano mais tarde, na cidade de Goa, mais tarde conhecida como Goa Velha, na “Rua de Carreira de Cavalos”⁵.

A universalidade dos seus estudantes provenientes de quase toda a Ásia, goeses, malabares, do norte da Índia, bengalis, cingaleses, malaios, javaneses, chineses e abissínios, a rondar os 3000, dos 13 aos 15 anos, contribuíram para o título que ostentava de Universidade do Oriente⁶. A admiração registada pelos aventureiros e viajantes estrangeiro é bem conhecida, como é o caso do francês François Pyrard de Laval⁷.

Entre os diversos cursos, figurava a cadeira de Medicina e de Cirurgia que se tornaria autónoma, dando mais tarde origem à criação da famosa Escola Médico-Cirúrgica, outro baluarte do ensino superior em Goa, sem esquecer ainda a importante Escola de Matemática-Militar que substituiria a Academia Militar criada em 1817. O Colégio de São Paulo foi, na verdade, a primeira instituição dos jesuítas na Ásia, o primeiro centro de estudos europeus, onde pela primeira vez se utilizou a imprensa que permitiu a publicação do primeiro livro em todo o continente, o livro de catequese de Francisco Xavier, *Doutrina Cristã*. O sucesso do Colégio de São Paulo levou à

⁵ Cf. *Memória Histórico-eclesiástica da Arquidiocese de Goa*, Nova Goa, 1933, p. 325.

⁶ Cf. *Memória Histórico-eclesiástica da Arquidiocese de Goa*, Nova Goa, 1933, p. 325.

⁷ “e este collegio de S. Paulo que é o principal de toda a Índia oriental, eu nele vi até ao numero de 2,000 estudantes entre portuguezes e indigenas, que lá recebem instrução gratuita, dirigida pelos professores jesuitas. Ligado ao collegio está o seminario daquela ordem que tem alumnos pensionados” – Viagem de Francisco Pyrard de Laval, tradução de J.H. da Cunha Rivara, Nova Goa, Imprensa Nacional, p. 47.

propagação de inúmeros outros colégios e instituições eclesiásticas de ensino em Goa. Os Franciscanos fundaram o Colégio de São Boaventura (1623), o Colégio dos Reis Magos (1555) e o Colégio de Nossa Senhora de Pilar (1633), os Agostinhos, o Colégio de Pópulo (1650), os Carmelitas Descalços, o Colégio dos Carmelitas no Monte Guirim (1612), os Oratorianos, o Colégio da Congregação do Oratório (1702) e os Dominicanos, o Colégio de São Tomás de Aquinas, por muitos considerado a segunda universidade em Goa.⁸

A dimensão e profundidade dos estudos superiores era tão significativa, que no século XVIII em vários colégios em Goa, após uma longa formação superior em Português, Latim, Grego, Lógica e Retórica, os alunos podiam submeter as suas teses a Roma ou Lisboa e assim obter o grau de doutoramento. No final do século XVII, os jesuítas já haviam assumido o monopólio do ensino e transformado Goa num enorme centro de atividade educativa e formação académica.

D. João III, revelou sempre a sua veia humanista e uma profunda sensibilidade pedagógica e educativa. Para além de promover a formação e aprendizagem dos jovens portugueses através da concessão de bolsas para estudarem na Europa, em 1546 ordenou a criação de escolas paroquiais em todas as aldeias de Goa (Ilhas), onde quer que houvesse cristãos. Na falta de civis para assegurarem esta rede de ensino, os párocos assumiram de bom grado esse novo desígnio que, para além do proleto, assumia também uma intenção marcadamente de aculturação, de lusitanização da população local.

A separação da instrução religiosa e secular não era muito clara, pois não se sentiam particulares diferenças, nem dos conteúdos, nem nas metodologias. O ensino centrava-se mais no professor ou tutor do que nas instalações onde decorriam as aulas. Deste modo, alguns clérigos começaram também a ensinar, para além do espaço da igreja, nos locais onde residiam. Despontava assim a diferença entre o ensino público e o ensino privado.

Em 1760, estavam matriculados 613 estudantes, nas Ilhas, em Bardez e em Salcete. As aulas decorriam em salas sem carteiras, com pouquíssima atividade de escrita. A metodologia centrava-se em estratégia de oralidade. Os textos e conteúdos eram em Latim, tal como as orações. Contudo, a língua de instrução era o Português.

As escolas eram mantidas e conservadas pelas “Comunidades”⁹, pelas Confrarias e pelas Fábricas¹⁰. A primeira escola primária, aberta ao público laico, seria inaugurada pelos Franciscanos em Reis Magos, em 1555.

No início, os missionários mostravam uma certa afeição e vontade em utilizar a língua local, o concanim. A sua ação docente e educativa tornava-se mais fácil. Nas escolas, para além da língua

⁸ Cf. *Memória Histórico-eclesiástica da Arquidiocese de Goa*, Nova Goa, 1933, p. 327.

⁹ Instituições de organização social e administrativa nas aldeias goesas, anteriores aos portugueses.

¹⁰ Orgão paroquial, que zelavam os assuntos e interesses da igreja.

vernácula, aprendia-se o português, mas também a doutrina cristã e a música sacra. Fruto desta aprendizagem interdisciplinar e multicultural, é publicada uma das obras mais importantes da literatura goesa, *Crista Purana* de Thomas Stephens. Esta boa convivência não iria durar muito tempo. Contra a sua vontade, o vice-rei D. Francisco de Távora, Conde de Alvor, publica a 27 de junho de 1684 legislação que torna a aprendizagem do português obrigatória a todos os goeses num prazo de três anos. Cinquenta anos depois, a obrigatoriedade de dominar a língua do colonizador parecia não surtir grandes efeitos. Para tornar ainda mais coerciva a lei, os goeses católicos viam-se agora ameaçados de não poderem casar-se, caso não aprendessem o português no tal período de três anos.

4. As reformas pombalinas e o período constitucional

A grande preocupação do governo português na primeira fase do período colonial em Goa era assegurar a administração do território, o desenvolvimento do comércio e a proteção militar, deixando o encargo do ensino e da cultura, e obviamente da evangelização, sob a égide das ordens eclesíásticas. A ascensão do Marquês de Pombal viria a alterar radicalmente este estado das coisas. O ensino secundário, após a ordem de extinção das Escolas Reais, foi confinado aos seminários de Chorão (1761) e de Rachol (1762)¹¹. O *ratio studiorum* dos jesuítas cedia lugar ao método dos oratorianos que dava importância à língua materna e local, o concaním e o marata. A desvalorização das línguas locais seria mais tarde, e de novo, apontada por Cunha Rivara para explicar o insucesso do ensino, em especial nas Novas Conquistas. A escolástica jesuíta tinha agora de enfrentar o racionalismo do padre oratoriano Luis António de Verney, e o seu *Verdadeiro Método de Estudar* e, mais importante ainda, as reformas pombalinas.

As reformas pombalinas centravam-se em três principais objetivos: permitir ao Estado ter o controlo do ensino, tornar a educação secular e laica e regularizar o curriculum.

Em 1760, o Novo Método trazia consigo ainda outras alterações: os manuais eram oficialmente adotados; o programa era corretamente definido; os professores candidatos tinham de se submeter a um exame oficial; as colocações assumiam um caráter oficial; as remunerações dos “Professores Reais” eram definidas e divulgadas pelo Estado.

Em 1773, Pombal ordena a abertura da Escola do Regimento de Artilharia que, no entanto, só viria à luz do dia em 1776. É ainda sob a égide do Marquês de Pombal que se inicia a criação de uma Escola Médica. Em 1774, Pombal ordena que se iniciem aulas de Medicina e Cirurgia no Hospital de Panelim. Dois anos antes, em 1772, era criada uma das mais emblemáticas reformas

¹¹ O primeiro aberto à comunidade do sul, na província de Salcete, o segundo, ao norte, Bardez.

pombalinas, o “Subsídio Literário”, um imposto aplicado sobre as bebidas alcoólicas, o vinagre e a carne fresca (carne verde), que vai garantir o financiamento do sistema de ensino em Goa durante muitos anos. O ensino básico, através do Decreto-Real de 6 de novembro de 1772, é dividido em ensino primário e secundário.

As reformas pombalinas e a extinção da escolástica jesuíta trouxeram uma nova luz cultural e educativa? *Nem tanto ao mar, nem tanto à terra!* Foram reestruturados currículos, adotado um novo método de ensino, convertidas e redimensionadas escolas, criados novos programas e graus de ensino, desenhados programas de formação e instrução de professores, supervisionada a rede de ensino, e, no entanto, os resultados, o grande objetivo, a “lusitanização” do território e da sua população e a alfabetização em português, ficou muito aquém das expectativas. O ensino em Goa e a língua portuguesa, após 300 anos de colonização, não se encontrava implantada, em especial nas *Novas Conquistas* (1744-1783), o que na verdade, até mesmo 1961, nunca viria a acontecer. No início do século XIX, o ensino estava longe de apresentar uma boa saúde. A ausência de um consistente método de ensino-aprendizagem do português, a falta de equipamentos e estruturas escolares motivariam relatórios negativos dos vice-reis. Seguindo as orientações de Lisboa, uma série de reformas são implementadas, em especial no ensino básico e elementar. Maria de Jesus dos Mártires Lopes é da opinião de que o método de ensino tão em voga no século XIX, contudo, não difere muito do método de ensino dos jesuítas (Lopes, 2001, p. 347).

Na opinião do vice-rei D. Manuel da Câmara (1822-1825) o ensino, e muito em especial a aprendizagem do Português era confrangedora. O seu sucessor, D. Manuel de Portugal e Castro (1827-1835), o “pai do sistema de ensino em Goa” (Cabral, 2009, p.72) haveria de seguir um conjunto de propostas e reformas com vista a ultrapassar o estado caótico da educação no território.

Se as reformas constituíram uma profunda revolução no ensino em Portugal, os seus efeitos tardaram a se fazerem sentir em Goa. Só anos mais tarde, graças à ação do vice-rei D. Manuel de Portugal e Castro, a situação se alterou efetivamente. Com a portaria n.º 531 de 5 de setembro de 1831, dá-se a abertura de seis escolas primárias oficiais. Os programas revistos, os professores avaliados e até as escolas paroquiais são postas sob controle e sujeitas também a inspeção governamental. Através da Portaria de 8 de agosto de 1840, são criadas as escolas regimentais que, à exceção da escola de Ribandar, funcionam junto aos quartéis militares. Visavam servir prioritariamente os militares portugueses e seus filhos, embora aceitassem as crianças naturais das zonas limítrofes. Este projeto, importado de experiências em Portugal, seguia o método das escolas lencastrianas e devia a sua criação, certamente à presença do exército britânico na metrópole aquando das invasões francesas e da fuga da corte para o Brasil.

Outro dos grandes protagonistas da implementação do sistema de ensino em Goa no Século XIX foi o governador interino, José Joaquim Lopes de Lima, em 1840. A sua ação estendeu-se a várias esferas da educação em Goa, tendo-se mostrado um exímio e dinâmico reformista.

As escolas municipais não diferiam muito em termos de currículo das escolas paroquiais. Em ambas, os alunos aprendiam a ler, escrever, civismo, moral e religião, gramática portuguesa e aritmética. No entanto, nas primeiras imperava o método de Lancaster e eram financiadas pelo “subsídio literário” criado pelas reformas pombalinas. As escolas paroquiais e de capela eram apoiadas pelas “comunidades”, as chamadas *gaocarias*¹². As reformas de Passos Manuel haveriam também de chegar a Goa. O liceu, no entanto, só em 1869 é que viria à luz do dia, graças aos esforços e tenacidade do Visconde de Vila Nova (Fernandes, 1944).

Lopes de Lima marcaria a sua governação, ainda que provisória e fugaz¹³, pela criação em Pangim de uma escola de História Nacional e Universal, Geografia, Cronologia e Estatística. Alterou o currículo da Escola Militar, alterando o seu nome para Escola Matemática e Militar, introduzindo aí as línguas francesa e inglesa. A sua preocupação em dotar o território de um sistema de ensino atualizado e moderno revelou-se na criação de escolas secundárias, três em cada capital de Município, uma onde se ensinava a Gramática Latina, a Lógica e a Retórica e duas outras com disciplinas tão diversas como a Gramática da Língua Portuguesa, a Aritmética, o Desenho Linear, História de Portugal e Universal, Geografia e Cronologia.

Através do Decreto-Lei de 4 de novembro de 1840, estabelece-se a Escola Normal de Ensino Mútuo, onde se formariam os professores primários.

Em 1843, é criada a primeira escola primária marata em Pangim, mais tarde transferida para Margão. Pode parecer estranha esta opção pela língua marata, falada no atual estado vizinho, Maharashtra, em detrimento da língua local, o concaním. Na verdade, as razões permitem-nos compreender a opção estratégica de então. O marata era uma importante língua de administração, da diplomacia e comercial, dada a proximidade das comunidades vizinhas; a literatura rica e abundante nessa língua, tornava-a na língua da cultura, mesmo em Goa, em especial junto da comunidade hindu e os brâmanes, em particular, enquanto que o concaním estava praticamente reduzido à sua expressão oral e coloquial; e, por fim, o marata era aprendido pelos missionários devido às incursões nos territórios vizinhos.

¹² Sabe-se que as “comunidades” que existiam no período pré-europeu financiavam o ensino e a educação de milhares de goeses, permitindo-lhes a prossecução dos estudos na Índia Britânica e em Portugal.

¹³ Lopes de Lima, apelidado de “Apóstolo do ensino em Goa” governou apenas 19 meses, vindo a ser substituído por Francisco Xavier da Silva Pereira, Conde das Antas, que logo de imediato ordenou a redução significativa do número das escolas nas Velhas Conquistas, mas criando em contrapartida seis novas escolas nas Novas Conquistas: Pernem, Bicholim, Satari, Ponda, Zambaulim e Canacona.

Durante a governação de Joaquim Mourão Garcês Palha (1843-1844), inicia-se uma nova política na edificação de escolas primárias. É criada em Pangim a primeira escola marata onde também se lecionava a língua canará, como reflexo da perceção da utilidade de aprender essas línguas para aceder aos documentos e textos nesses idiomas tão importantes para evitar erros na Justiça e nas Finanças provocados pelas deficientes traduções. Os alunos formados nessa escola para além do contributo nas áreas referidas, tinham preferência na colocação de professores nas Novas Conquistas (Souza, 1879, pp.132-133).

Em 1844, o ensino primário dividia-se em Primeiro Grau, no qual os jovens alunos aprendiam a ler, escrever, contar, mas também os princípios elementares de moralidade e da civilização e doutrina cristã, da cronologia e da História de Portugal e no Segundo Grau, que compreendia as disciplinas de Gramática Portuguesa, Desenho Geométrico, Geografia e História Geral, Aritmética, Desenho e Geometria Industrial e a Bíblia.

O número de escolas primárias e secundárias não para de aumentar. Em 1850, existem já 25 escolas secundárias, entre elas os já então denominados “liceus” nas capitais dos Municípios de Pangim, Mapuçá e Margão.

O visconde de Ourém, José Joaquim Januário Lapa (1851-1855), persegue o projeto da reforma e reorganização do ensino em Goa. Em 1844, cria cinco escolas primárias superiores do segundo grau, e mantém as outras como escolas primárias inferiores (Souza, 1879, p. 95). O mesmo governador recupera o projeto da Escola Normal e procede à reestruturação do Liceu de Nova Goa. Nesta altura surgem também as primeiras tentativas de ensino feminino, escolas noturnas e escolas móveis em Goa. A primeira escola de ensino secular do sexo feminino aparece em Goa em 1846, em Pangim, e logo de seguida uma em Margão e outra em Mapuçá.

No governo de José Pereira de Pestana (1864-1870), é autorizada a criação de escolas particulares e os ensinos primário e secundário registam em 1870 um número recorde de alunos: 6124 alunos estavam matriculados nas 112 escolas primárias (37 oficiais e 75 paroquiais e particulares) e 2092, com 333 alunos a frequentarem o Liceu, 445 nas escolas governamentais, 200 no Seminário de Rachol e 1114 em diversas instituições privadas (Varde, 2012, p. 12).

Mas a melhoria do ensino não passava apenas pela melhor formação dos professores, pelo desenvolvimento de infra-estruturas escolares, algumas adjudicadas aos capelães nas Novas Conquistas¹⁴.

Somente em 1921, com a Portaria n. 965 de 16 de novembro, as escolas primárias passam a ser mistas, com alunos de ambos os sexos.

¹⁴ De acordo com o Censo de 1900, foram criadas 16 destas escolas que funcionavam anexadas às capelas.

O período constitucional foi pródigo em reformas em Portugal, mas também em Goa. A instabilidade sociopolítica não contribuiu favoravelmente para a melhoria do ensino, apesar das reestruturações dos programas, da escolha de novos manuais e mais adequadas metodologias.

A qualidade e também a quantidade de escolas nas Novas Conquistas era muito inferior. Este desenvolvimento desequilibrado da rede escolar não permitiu a consolidação do objetivo primordial: a lusitanização do território. A passagem do controlo da educação das ordens religiosas para o poder político, apesar das boas intenções liberais e democráticas de um ensino mais laico e secular e menos eclesiástico e elitista não permitiu surtir o resultado desejado, tal como acontecera na Índia Britânica, talvez pelo menosprezo dado à aprendizagem das línguas locais pelos funcionários da administração portuguesa (Lopes, 2001).

5. Da República a 1961

Com o advento da República em 1910, desenvolvem-se redobradas expectativas relativamente a um ensino mais laico e democrático. O Governador de Goa, Francisco Massano de Amorim (1926-1929), promove uma série de reformas muito concretas:

- a) O ensino encontra-se dividido em 4 categorias: o primário, o secundário, o especial e o superior.
- b) O ensino primário, básico e elementar teria a duração de 5 anos: 4 anos no 1.º grau ou nível I, e um no 2.º grau ou nível II. Os programas e currículos seriam os mesmos seguidos em Portugal, a História de Portugal e a História local deveria estar incluída no plano de estudos. Assinalava-se, ainda, a necessidade de aperfeiçoar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.
- c) Os exames do 1.º grau seriam conduzidos nas escolas governamentais e os do 2.º grau nas sedes dos concelhos (*talukas*).

A passagem da Monarquia para a República não trouxe, apesar de tudo, significativas alterações, designadamente ao nível do número de alunos matriculados no ensino primário. Antes de 1910, havia 8222 alunos em 1930, registavam-se 9228!¹⁵

Para colmatar essa problemática situação, a legislação de 1932, centrada na relação e valorização das línguas locais e vernáculas, vai permitir o fomento de escolas mistas de português-marata, onde a língua de instrução era o marata, em especial nas Novas Conquistas.

Em 1950, o crescimento da população estudantil nas escolas portuguesas era marginal. Das 120,205 crianças, apenas 9,930 frequentavam as escolas portuguesas. Na opinião de Ricardo Cabral,

¹⁵ De acordo com o Censo de 1931, havia 110 000 crianças em idade escolar, mas somente 8000 frequentavam a escola primária, obrigatória até aos 13 anos.

This meant there was an increase of about 1800 students over the 1931 figures but again the percentage increase was only about two which meant that the Portuguese had failed in their attempt at enculturation of the Goan people. (Cabral, 2009, p. 28)

Nesse mesmo ano de 1950, Sebastião Morão-Correia, diretor do Colégio Nacional Afonso de Albuquerque e mais tarde Diretor da Educação, repetia as mesmas queixas feitas cem anos antes por D. José da Câmara, D. Manuel de Portugal e Castro e Cunha Rivara. Os professores não eram, em muitos casos, proficientes na língua e cultura portuguesas e os alunos aprendiam de cor a ler e a soletrar as sílabas em português, sem conhecer “o espírito das palavras”.

As políticas educativas não estavam a surtir os resultados desejados. De facto, alguns autores referem-se ao mito da Língua Portuguesa em Goa, quando confrontados com os números de falantes efetivos em todo o território, e muito em especial nas Novas Conquistas, onde a hegemonia linguística pendia naturalmente para os idiomas locais, o marata e o concaninim.

Em 1952, havia 11 868 alunos inscritos nas escolas e pouco tempo depois, em 1956, assumem-se medidas drásticas. O ensino obrigatório passa a situar-se entre os 7 e os 13 anos de idade, sendo aplicadas pesadas coimas para as famílias incumpridoras. Seriam autorizadas mais escolas particulares e privadas, desde que o Português e a História de Portugal fossem disciplinas obrigatórias. Para o esperado aumento do universo estudantil era também necessário desenvolver esforços e tomar medidas para formar e recrutar mais professores, aumentando-lhes os vencimentos, assim com construir, alugar ou licenciar outros espaços do parque escolar.

No ano letivo 1960-1961, de uma população estudantil cifrada na centena de milhar, cerca de 25% frequentava a escola. Os níveis de literacia eram por esta altura ainda francamente fracos. Em contrapartida, as escolas em inglês prosperavam e desenvolviam-se como cogumelos por todo o território:

This was the major development that put paid to the hopes of the Portuguese at imposing their own culture and the process of “lusitanization” came a cropper because unlike the Portuguese education English ironically became a popular movement in Goa among both the Catholic and Hindu communities. (Cabral, 2009, p. 30)

O sucesso do inglês era não apenas devido às oportunidades comerciais e oferta de empregos no Estado vizinho de Maharashtra, na antiga Índia Inglesa, mas também, e segundo Tristão Bragança da Cunha, a vontade de “desnacionalização dos goeses” em relação ao colonialismo português (Cunha, 1961).

O Livro Anual de Estatística de 1961 revelava com evidência que apesar dos esforços, do ensino compulsivo do português, das diversas reformas e projetos, os dados do ensino primário

eram manifestamente fracos. Registavam-se 146 escolas primárias de ensino português e um total de 25 157 alunos matriculados.¹⁶

Comparados estes números com o sucesso das escolas de marata e de inglês, poderíamos perguntar: terá tanto esforço sido inglório? *Nem tanto ao mar, nem tanto à terra!*

6. O português em Goa desde 1961

Em abril de 1962, o governo central da União Indiana forma uma comissão chefiada por Shri B. N. Jha que procede a uma análise das estruturas, currículos e planos de estudo escolares. Aos alunos inscritos por exemplo em cursos secundários em estados mais avançados, como era o caso do Liceu Afonso de Albuquerque, que seria convertido em Higher Secondary School, afiliada ao All India Central Board of Secondary Education de Nova Deli seria a Escola Normal, aos alunos dos cursos técnicos e profissionais, era-lhes dada a possibilidade de continuarem e concluírem os ciclos. Em 1963, os alunos da Escola Técnica Industrial e Comercial seriam transferidos para o Liceu em Pangim, mas os cursos deixariam de ser ministrados em português. Os ciclos iniciais em língua portuguesa só seriam abertos se um número mínimo de alunos estivesse garantido.

Em ambiente de natural euforia, alimentado por novas esperanças criadas na população pelo movimento libertador do jugo colonial, o português, ao contrário do passado, cuja aprendizagem era em muitos casos compulsiva, por força dos decretos ou inerência dos postos de trabalho na administração pública, perdeu a implantação (mesmo, como já referimos, sem nunca atingir o estatuto de língua de massas) no território. As escolas primárias continuaram, até 1967, a seguir o modelo e a língua portuguesa como língua de instrução.

O estatuto especial prometido por Jawaharlal Nehru, Primeiro Ministro da União Indiana, às populações da antiga Índia Portuguesa concretizar-se-ia através da criação da União do Território de Goa, Damão e Diu. O Delhi Board of Education iria criar as condições para que o ensino da língua portuguesa fosse introduzido no ensino secundário como 2.^a língua, a par do francês e das línguas clássicas indianas.

Finalmente, como concretização lógica da mudança, as publicações como o *Boletim Oficial* que passaria a designar-se *Government Gazette* (Rodrigues, 2014, p. 123) viriam a ver a sua publicação bilingue cessar em 1966 (1.^a série) e 1973 (2.^a e 3.^a séries).

As profundas transformações na vida escolar e cultural, verificadas após os acontecimentos de 1961, verificaram-se ao nível dos programas curriculares e dos manuais até então utilizados na rede de ensino. Surge a preocupação de incluir autores goeses nos programas de estudos

¹⁶ *Statistical Year Book of 1961*, Government of Goa, Daman and Diu, Panjim, pp. 139-140.

portugueses. Uma comissão formada por professores, nomeadamente Joaquim da Silva, Alfredo Dias e Pedro Noronha, prepara uma antologia *Selecta Literária* onde figuram escritores de Goa, mas também alguns clássicos portugueses. O livro era indicado para os alunos do 5.º ao 10.º ano. Do 9.º ao 11.º ano era recomendável a utilização da *Selecta* de Anvekar e o texto *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett (Rodrigues, 2014, p.125).

Os alunos das escolas secundárias e dos colégios de Goa, afiliados à Universidade de Bombaim, podiam optar pelo português como segunda língua. Era o caso do Dhempe College em Pangim e do Xavier's College em Mapuçá¹⁷. *A Musa em Férias* de Guerra Junqueiro e *As Cidades e as Serras* de Eça de Queirós eram obras de leitura obrigatória (Rodrigues, 2014, p. 125).

Em 1980, havia pouco mais de 100 alunos a estudar português no ensino secundário.¹⁸ Esse número foi gradualmente crescendo, sobretudo a partir do estabelecimento do Consulado-Geral de Portugal em Goa, em 1990, da Delegação da Fundação Oriente, em 1988, da criação do Departamento de Português na Universidade de Goa em 1987 e que, a partir de 1989, acolheu um leitor do Camões, no âmbito do Acordo de Intercâmbio Cultural entre a Índia e Portugal e, já no início deste século, a abertura de um Centro de Língua Portuguesa do Camões em 2000, nas então instalações do Consulado-Geral de Portugal em Patto e, desde janeiro de 2017, ocupando o 1.º piso de uma bela casa de traça indo-portuguesa na rua de Ormuz, junto ao rio Mandovi.

6.1 O português nas escolas do ensino secundário

A rede dos ensinos básico e secundário em Goa integra o português como disciplina opcional, língua segunda ou terceira, tal como o francês ou as línguas clássicas indianas, designadamente o sânscrito, a partir do oitavo ano (*8th standard*)¹⁹, podendo os alunos completar os seus estudos do *Higher Secondary*, décimo-segundo ano dos cursos de humanidades (*12th standard*), atingindo um nível de proficiência linguística tal que lhes permite, sem dificuldades, ingressar no programa seguinte de ensino superior em estudos portugueses, B.A. *Honours* e *General*, graduação garantida pelos colégios afiliados à Universidade de Goa.

Se o português não desapareceu completamente da vida social, cultural e educativa, isso deveu-se durante cerca de 30 anos quase exclusivamente à paixão de algumas famílias que mantiveram o contacto com a língua portuguesa em ambiente particular, em casa e nas interações sociais.

¹⁷ Este colégio é o único, a par do Parvatibai Chowgule College, a oferecer ainda hoje o B.A (Bachelor of Arts) em português. Com programas distintos, o Xavier's College, afiliado à Universidade de Goa oferece o B.A. em Estudos Portugueses *Honours* e *General*, enquanto que o Chowgule, por ter, desde 2013-2014, autonomia académica, tem o seu próprio programa nas modalidades de *Minor* e *Major*.

¹⁸ Em 1961-1962 registavam-se 29 940 alunos a aprenderem português nas escolas.

¹⁹ Algumas escolas privadas têm integrado o português em níveis mais iniciais dos 5.º e 6.º anos.

Não existe em Goa uma comunidade de portugueses, emigrantes lusofalantes, como em muitas partes do globo. Aqui, e em contexto educativo, o português há muito que deixou de ser uma língua materna ou segunda língua. Para a maioria dos discentes, o português surge como uma opção entre as línguas estrangeiras, francês, alemão e possivelmente um dia o italiano ou espanhol. Contudo, quase todos também conhecem alguém, um familiar ou um parente mais próximo do idioma. Sabendo que existem mais de 2700 vocábulos do português que entraram como empréstimos no concaním é fácil perceber como, mesmo sendo língua estrangeira, o português, não é assim tão estranho e “exótico” em Goa. Se hoje em dia os alunos das escolas não salientam com orgulho o nível de conhecimento da língua portuguesa, como fazia a geração dos seus avós que, sempre que a oportunidade se lhes oferece, afirmam peremptoriamente terem o segundo ou terceiro grau do liceu, é também verdade que desenvolvem capacidades e destrezas através da aprendizagem do português. Interpretam fado e outros géneros musicais lusófonos, participam em concursos escolares, em sessões de leitura, *sketchs* de teatro, etc.

Para ser professor de quadro de uma escola do secundário, o professor necessita de completar o curso de B.ed (bacharelato em educação). A falta dessa habilitação académica inibe-os de exercerem a docência de forma regular e estável. Neste sentido, a Fundação Oriente, tem, desde praticamente o início deste século, assegurado a rede de docência no ensino secundário, financiando quase duas dezenas de professores, ou seja 90 % dos docentes de português no ensino básico e secundário em Goa. Estamos neste momento a assistir a uma profunda renovação do corpo docente. Os professores mais experientes, muito familiarizados com a língua, em muitos casos tendo-a como primeira língua, ou pelo menos segunda língua, estando sendo substituídos por uma mais jovem geração, alguns destes alunos recém graduados pela Universidade de Goa com o *Master* em estudos portugueses. Com mais dificuldades na interação oral e no conhecimento estrutural do português, possuem, todavia, outras competências, designadamente ao nível das novas tecnologias e informação e o seu uso em contexto de ensino-aprendizagem. Alguns indicadores apontam para um crescimento ligeiro, mas consistente no número de alunos que realizaram os exames de final de ciclo, 10.º ano do SS (*Secondary School*) e o 12.º ano HSS (*Higher Secondary school*). Os dados registados, 103 (SS) / 43 (HSS) em 1985, 194 (SS) / 127 (HSS) em 2005, 288 (SS) / 177 (HSS) em 2015, mostram claramente a evolução positiva no nível secundário. Os dados registados em final de ciclo permitem-nos, em nosso entender, aferir com mais rigor o universo dos discentes de português nas escolas secundárias em Goa. Os registos facultados pela Fundação Oriente, indicando o total de alunos inscritos nas escolas apoiadas, confirmam essa tendência evolutiva.²⁰

²⁰ Ver figura 1 (anexo).

6.2 O português nas escolas do ensino superior

Quanto ao ensino superior, Goa goza de um estatuto incomparável nesta região do sudoeste asiático. A Universidade de Goa é a única em todo o subcontinente indiano a ter um Departamento de Português²¹ autónomo que assegura neste momento programas de estudos portugueses superiores, *Master's of Arts* (M.A.) e *Master's of Philosophy* (M.Phil), prevendo-se a abertura de um programa de Doutoramento (PhD.) em estudos indo-portugueses no próximo ano académico 2018-2019. A Universidade de Goa tem nos últimos anos apostado na consolidação dos estudos portugueses. Três das vagas de Professor Assistente foram preenchidas, tornando mais estável a atividade académica e curricular do Departamento. No ano académico 2018-2019, o corpo docente será constituído por dois professores assistentes permanentes (um deles a realizar o doutoramento em Portugal), dois professores com contrato anual e um professor assistente contratado por um período de cinco anos. Para além destes, o Departamento de Português conta ainda com um leitor do Camões, que é também o responsável pelo Centro de Língua Portuguesa do Camões em Goa.

Em 2016, foi criada a Cátedra do Camões Joaquim Heliodoro da Cunha Rivara, cujo objetivo principal prevê criar as condições para a implementação de um programa de doutoramento em Estudos Indo-Portugueses. Durante a vigência do Protocolo, de 2016 a 2019, a Cátedra dirigida por uma Comissão de três membros, entre eles o leitor do Camões que é também *chairman* da Comissão Organizadora, contará com cinco Professores-Convitados²² que realizaram atividades de docência, conferências, entre outros projetos. Em 2016-2017, 83 alunos frequentaram os cursos oferecidos no âmbito das atividades da Cátedra Cunha Rivara e no ano académico seguinte, registaram-se 94 alunos.

A obtenção de um grau académico é, no contexto atual, crucial para o futuro do português na Índia. Sendo ainda neste momento, condição mínima para o exercício da docência a nível do ensino superior, nos colégios e nas universidades, possuir um *Master's* na disciplina que se pretende lecionar, é com alguma preocupação que assistimos ao adiamento da abertura de programas de estudos que confirmam este grau académico noutras universidades do subcontinente indiano. Por este motivo, é do Departamento de Português da Universidade de Goa que têm saído os atuais

²¹ O Departamento assumiu a partir de 2014-2015 a sua nova designação, *Department of Portuguese and Lusophone Studies*. O Departamento de Português foi criado em 1987 e em 1989 foi inaugurado o programa de M.A. em Português.

²² Os Professores-Convitados no período de 2016 a 2019 são: Hugo Cardoso (do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa), Susana Sardo (do INET-md da Universidade de Aveiro), Amélia Polónia (do Departamento de História Política e Relações Internacionais e diretora do CITCEM da Universidade do Porto), Ângela Barreto Xavier (do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa) e Walter Rossa (do Departamento de Arquitectura do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra).

professores de Português, colocados em escolas do ensino secundário, nos colégios, assim como no ensino superior, não só em Goa, mas também em Nova Deli, Hyderabad (Andhra Pradesh), e muito em breve em Bangalore (Karnataka) e Kholapur (Maharashtra).

Pensamos que o investimento na promoção e difusão do português na Índia deve assumir um caráter prioritário em programas que contribuam para a formação, certificação de competências e obtenção de graus académicos que constituam uma *conditio sine qua non* para o exercício da docência.

O Departamento de Português e de Estudos Lusófonos, para além do Master's e do M.Phil oferece ainda diversos cursos opcionais a alunos de outros departamentos, seguindo desde o primeiro momento a política de programas interdepartamentais, implementada em 2009-2010 com a reestruturação dos cursos baseados num sistema de créditos (CBCS)²³. Para os alunos externos, são disponibilizados cursos livres de língua portuguesa seguindo o QEER, nos níveis A1, A2, B1 e B2.

O Centro de Língua Portuguesa do Camões em Pangim, tem como principal valência apoiar alunos e professores de português em Goa e nas regiões e Estados limítrofes, como Maharashtra, Karnataka, Andhra Pradesh e Kerala. O CLP estabelece a mediação entre o Camões-sede e instituições educacionais de prestígio na celebração de Protocolos de Cooperação. Tem realizado exames de certificação internacional de Português Língua Estrangeira desde praticamente a sua criação em 2000. É, por força do Protocolo celebrado em 2016 entre o CAPLE e o Consulado-Geral de Portugal em Goa, um dos poucos LAPE ativos na Ásia.

O CLP ocupa um espaço novo, em zona central e privilegiada em Pangim, mais amplo, que permite desenvolver inúmeras atividades culturais, como colóquios, encontros literários, ciclos de cinema, oficinas de trabalho e cursos intensivos de português.

7. Conclusão

Na opinião de alguns cétricos, o legado dos portugueses em Goa resume-se a *bones, stones and ghosts* e a língua, essa, está a morrer! *Nem tanto ao mar, nem tanto à terra!* Na última década, tem-se verificado um ligeiro, mas consistente crescimento no número de aprendentes, nos vários níveis de ensino, e na procura de falantes e especialistas em português por parte de multinacionais sediadas no subcontinente indiano. Se há uma geração que, por razões naturais e incontornáveis, está a

²³ Cf. figuras 2 e 3 (anexo). O Departamento de Português esteve fechado de 2001 a 2005. Até então, haviam concluído o programa de M.A em Português apenas 39 alunos. De 2006-2007 a 2017-2018 foram quase o dobro a obterem esse grau académico. Na figura 3 pode-se constatar o crescente número de alunos em quase todos os programas, à exceção dos cursos livres que só abrem quando reunidas as condições necessárias para garantir os recursos humanos, i.e., a colocação de professores titulares desses cursos com habilitação adequada.

desaparecer, há por outro lado uma nova geração que procura a aprendizagem do idioma, alguns provenientes de outros Estados da República da Índia, de forma livre e voluntária, ávidos de aperfeiçoarem os seus conhecimentos e capacidades ou tendo em vista a obtenção de uma habilitação académica ou uma certificação. Goa é, por um conjunto de razões, um dos grandes centros de difusão da língua portuguesa e das culturas dos países lusófonos em toda a Ásia, reunindo condições ímpares para a formação e certificação das aprendizagens.

Anexo

FUNDAÇÃO ORIENTE

Goa Escolas Apoiadas pela FO para o ensino da Língua Portuguesa

Ano Lectivo	Número de Escolas				Número de Alunos			
	SS	HSS	Outros	TOTAL	SS	HSS	Outros	TOTAL
2006-07	16	14	0	30	457	236	0	693
2007-08	13	14	0	27	444	251	0	695
2008-09	14	12	0	26	455	212	0	667
2009-10	14	13	0	27	444	283	0	727
2010-11	15	12	2	29	482	288	172	942
2011-12	13	8	0	21	542	139	0	681
2012-13	13	10	1	24	624	150	14	788
2013-14	14	10	1	25	624	185	0	809
2014-15	14	12	1	27	673	235	0	908
2015-16	14	9	1	24	665	210	0	875
2016-17	15	9	1	24	749	224	16	989
2017-18	15	9	1	24	758	216	10	984

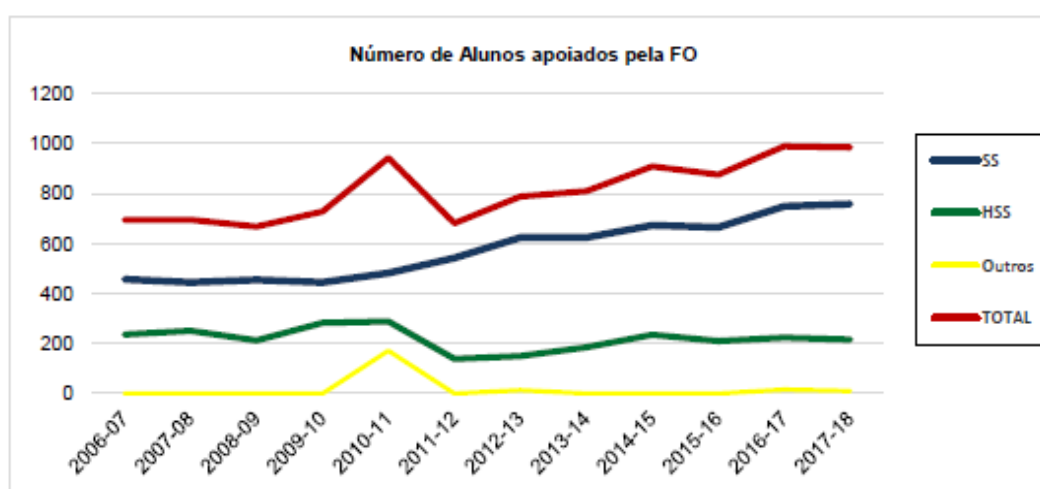


Figura 1

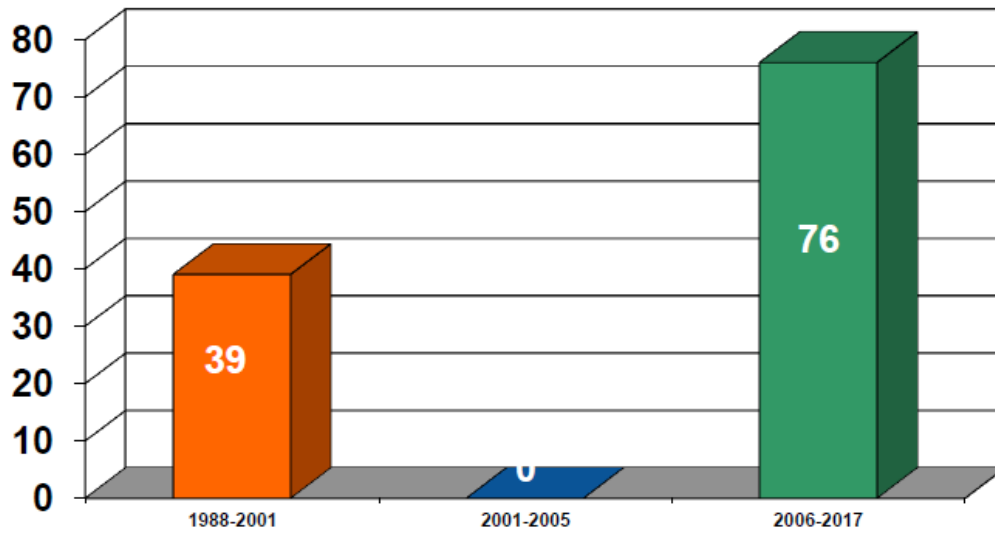


Figura 2

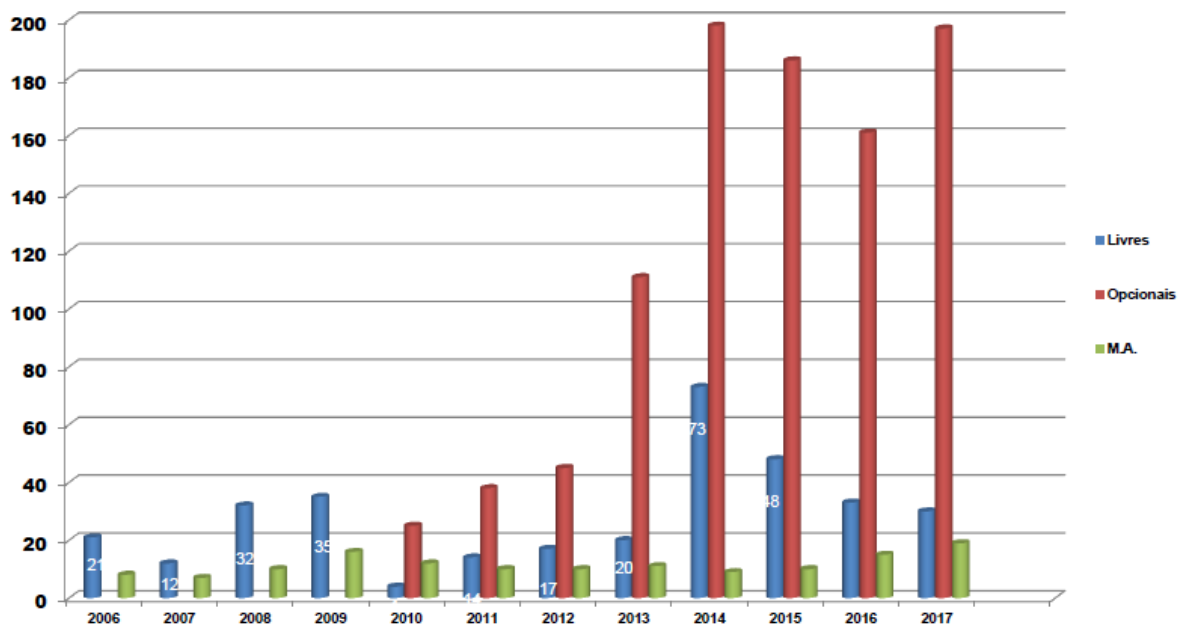


Figura 3

Referências bibliográficas

- Braganza, L. M. (1926). A Educação e o Ensino na Índia Portuguesa. In *A Índia Portuguesa*. Vol I & II, Nova Goa: Imprensa Nacional.
- Cabral, R. (2009). *The Development of Teacher Education in Portuguese Goa (1841-1961)*. New Delhi: Concept Publishing Company.
- Cunha, T. B. (1961). The DeNationalization of Goans. In *Goa's Freedom Struggle*. Bombay: New Age Press.
- De Souza, P. C. F. (1890). *Instituições Portuguesas de Educação e Instrução no Oriente – Estudos Histórico-Archeologicos*. Vol. I, Bombay: Job Printing Press.
- Fernandes, A. S. (1944). *O Liceu Nacional Afonso de Albuquerque em Nova Goa*. Lisboa: Divisão de publicações e biblioteca da Agência Geral das Colónias.
- Gomes, J. B. (1913). *Escola Normal de Nova Goa, Primeiro Anuário*. Nova Goa: Imprensa Nacional.
- Gomes, J. B. (1927). Prefácio Histórico-Pedagógico. In Rangel, J. (ed.). *Anuário das Escola Primárias*. Bastora: Tipografia Rangel.
- Lopes, M. J. M. (2001). Education in Goa in the first half of the 19th century institutions, methodologies and result. In Mathew, K. S., De Souza, T. R. & Malekandathil, P. (eds.). *The Portuguese and the Socio-Cultural Changes in India, 1500-1800*. Goa: Fundação Oriente.
- Rodrigues, M. L. B. C. (2014). The Portuguese language and the story of Maria de Lourdes. In D'Souza, C. (org.), *Portuguese language and literature in Goa, past, present and future*. Margao: Cinnamon Teal Publishing.
- Sardo, S. (2010). *Guerras de Jasmim e Mogarim. Música, Identidade e Emoções em Goa*. Lisboa: Texto Editora.
- Souza, F. N. T. C. R. (1879). *Notícia Histórica e Legislação da Instrução Pública, Primária, Secundária e Superior na Índia Portuguesa*. Goa: Tip. Da Cruz, Rua de Ourém.
- Varde, P. S. (2012). *History of Education in Goa, from 1510 to 1975*. Panaji: Directorate of Art & Science (2.^a edição).
- Xavier, P. D. (1993). *A Social History of Goa*. Panaji: Rajhauns Vitaran.

Os desafios da comunicação digital nas PME

DINA MARIA SILVA BAPTISTA

SÓNIA CATARINA LOPES ESTRELA

ESTGA, Universidade de Aveiro

Introdução

A inovação digital está a contribuir para a mudança acelerada das organizações em termos de modelos de negócios, de comunicação e de competências profissionais exigidas. Nos últimos anos, as Pequenas e Médias Empresas (PME)¹ portuguesas têm vindo a afirmar-se no mercado nacional e internacional, apostando na diversificação de produtos e serviços, no *design* inovador e diferenciado e no investimento em tecnologia, no sentido de responderem aos desafios colocados por uma economia cada vez mais digital. As próprias políticas governamentais e orientações europeias tendem a promover o domínio das competências digitais na população e a criar condições para a otimização do potencial de crescimento das PME, estimulando-as a utilizarem as tecnologias da informação e os meios de comunicação digitais.

O presente estudo visa compreender, através da administração de um inquérito por questionário, dirigido a PME protocoladas com a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA), em contexto de estágio curricular, de que forma é que estas empresas estão a conseguir responder aos desafios de uma comunicação em rede

¹ De acordo com a Recomendação da Comissão Europeia 2003/361/CE de 6 de maio de 2003, a categoria das Pequenas e Médias Empresas engloba as Microempresas, Pequenas e Médias Empresas. As empresas de média dimensão empregam menos de 250 pessoas e têm um volume de negócios anual que não excede os 50 milhões de euros ou cujo balanço total anual não ultrapassa os 43 milhões de euros; uma pequena empresa tem menos de 50 trabalhadores e um volume de negócios anual ou balanço total anual que não ultrapasse os 10 milhões de euros; e uma microempresa emprega menos de 10 pessoas e o seu volume de negócios anual ou balanço total anual não excede 2 milhões de euros.

(Cardoso, Cádima, & Cardoso, 2009), que, utilizando “a tecnologia digital” (Vuorikari, Punie, Carretero, & Van Den Brande, 2016, p. 9), se assume como uma comunicação estratégica e integrada, na medida em que exige a adequação dos conteúdos partilhados em ambientes digitais e do próprio comportamento *online* das empresas “às expectativas e à linguagem dos seus alvos”, assim como a “compreensão das próprias plataformas digitais e dos subcontextos relacionais que se formam nas mesmas” (Sebastião, 2015, pp. 133-4). Pretende-se também compreender se a utilização das tecnologias digitais por parte destas PME permite que “os utilizadores se conectem em torno da partilha social de conteúdo” (Amaral, 2016, p. 50) e identificar a relevância que o domínio das competências linguísticas em língua portuguesa assume no perfil de um colaborador gestor de conteúdos.

As tecnologias digitais e os suportes de comunicação

A tendência em Portugal para a digitalização é claramente de crescimento tal como evidenciam as previsões apresentadas no Estudo Anual da Economia e da Sociedade Digital em Portugal (ACEPI & IDC, 2017). Este estudo prevê que, em 2025, 91% da população portuguesa utilizará a internet, o que significa uma grande aproximação à média europeia de utilizadores (96,4%) e uma posição de destaque no mundo.

Relativamente ao uso das plataformas tecnológicas de informação e comunicação² por parte das empresas, é inevitável o impacto que estas têm no contexto organizacional. As plataformas digitais são responsáveis pelas alterações provocadas nas atitudes, nos comportamentos e nos espaços de trabalho (Cunha, Rego, Cunha, & Cardoso, 2007), na forma de as organizações atuarem no espaço global, em rede e numa dimensão virtual (Fuchs, 2009, pp. 78–9), mas também pelo número de novos suportes de comunicação que as empresas têm ao seu dispor para comunicar e se relacionarem com os seus públicos, entre os quais se destacam as redes sociais³ – as plataformas digitais de interação social mais mediáticas –, que permitem aos utilizadores a criação e partilha de diversos conteúdos (Lai & Turban, 2008)⁴, através da criação de perfis construídos pelos mesmos (Boyd & Ellison, 2007).

² Por plataformas tecnológicas de informação e comunicação, também designadas de plataformas digitais, entenda-se qualquer estrutura tecnológica com uma interface que permite partilhar informações, fazer transações e estabelecer conexões com e entre os utilizadores.

³ As redes sociais incluem-se entre os exemplos de *Social Media*, plataformas tecnológicas de informação e comunicação suscetíveis de comunicação, destacando-se: plataformas cuja arquitetura da informação está sobretudo focada nos conteúdos, como sejam os websites e os blogues; plataformas digitais de redes sociais, que integram o Facebook, o Twitter, Youtube, o Instagram, entre outras, incluindo o LinkedIn, embora esta se destaque pela sua dimensão mais profissional do que social; e plataformas eletrónicas que promovem meios para a dinamização de transações de negócio e que permitem as transações de bens e serviços, que variam de acordo com os diferentes modelos de negócios eletrónico (ex. lojas online).

⁴ Esses conteúdos também designados de conteúdos digitais podem ser constituídos por imagens, som, vídeos, entre outras formas de transmissão de informação.

A convergência de meios de comunicação e interação organizacional, social, profissional e pessoal passaram a ser realidades indissociáveis do novo paradigma tecnológico e, por conseguinte, das atuais dinâmicas comunicacionais. Mesmo os tradicionais instrumentos de comunicação impressos, como os catálogos, os boletins informativos ou os *flyers*, passaram a ter um formato digital e a ser disponibilizados nos ambientes digitais. Além disso, a internet, graças à sua característica simbiótica, permite a agregação dos meios de difusão e dos meios de interação. Desta forma, segundo Serra, apoiando-se em Bentivegna (2002 cit. por Serra, 2003, p. 14), consegue-se um maior alcance da informação e uma interação mais diferenciada, assim como também “a desintermediação no processo de comunicação, os baixos custos, a velocidade de comunicação e a ausência de limites físicos”.

As tecnologias digitais trouxeram assim um novo paradigma comunicacional que se tornou obrigatório para qualquer empresa, independentemente da sua dimensão, natureza ou setor de atividade, porque lhe permite partilhar, através do website, do blogue e sobretudo das redes sociais, conhecimentos, tendências e todos os seus produtos, assim como tornar o processo de comunicação mais eficaz, por assentar em respostas e reações imediatas.

Políticas de incentivo à economia digital

As políticas governamentais, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2012, de 31 de dezembro, que aprovou a *Agenda Portugal Digital*, atualizada posteriormente, em 2015, têm feito um esforço no sentido de preparar as empresas, em especial as PME, para o acompanhamento da economia digital e da sociedade do conhecimento, fomentando a “inovação e a adoção de novas políticas industriais, que sejam capazes de criar produtos e serviços de valor acrescentado e direcionados para os mercados internacionais” (Portugal Digital, 2018).

De acordo com o Regulamento da União Europeia n.º 283/2014, de 11 de março de 2014, para o sector das telecomunicações/TIC/Sociedade da Informação foi também criado um mecanismo de financiamento destinado a apoiar o desenvolvimento de redes de banda larga e infraestruturas de serviço digitais de interesse público pan-europeias em áreas pré-identificadas. Entre os principais objetivos sectoriais definidos, destaca-se o apoio dado ao crescimento económico e ao bom funcionamento do mercado interno único digital, com o intuito de aumentar a competitividade das empresas.

Em maio de 2015, as estratégias definidas pela Comissão Europeia, no âmbito da criação do Mercado Único Digital, visaram também melhorar o acesso de consumidores e empresas a bens e serviços digitais em toda a Europa, assim como criar condições de concorrência equitativas para

o desenvolvimento de redes digitais e de serviços inovadores e otimizar o potencial de crescimento da economia digital.

Atualmente, em Portugal, destacam-se duas políticas de incentivo às Pequenas e Médias Empresas, no contexto da economia digital: i) a *PME Digital*, uma iniciativa do Ministério da Economia, que pretende ajudar as PME a serem mais competitivas, estimulando-as a utilizarem ferramentas digitais, para poderem aceder a novos mercados, a uma melhor gestão e a tornarem mais eficiente a sua relação com os clientes e fornecedores (Portugal Digital, 2018); ii) a *Iniciativa Indústria 4.0* desenvolvida pelo IAPMEI (Agência para a Competitividade e Inovação, I. P.), que pretende fomentar mudanças nos modelos de negócio de PME, através da “adoção de tecnologias e processos associados à Indústria 4.0. (Portugal i4.0, n.d.).

Competências digitais

Paralelamente aos incentivos e orientações, que visam o desenvolvimento das empresas no contexto digital, têm vindo a ser também reforçadas as estratégias que promovem a aquisição de competências básicas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de toda a população, no sentido de melhor a preparar para o contexto profissional.

Entendida como uma competência-chave, transversal e essencial (Ferrari, 2013), a competência digital assume-se como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes (Ala-Mutka, 2011) e estratégias que permitem saber usar as TIC e os meios de comunicação digitais para diferentes fins (Ferrari, 2012, p. 13). A *Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - Portugal INCoDe.2030*⁵ (2017, p.7) define Competência Digital como a “Capacidade de aceder aos meios digitais e às TIC, para compreender e avaliar criticamente conteúdos, bem como comunicar eficazmente (literacia digital), assim como de produção de novos conhecimentos através de atividades de investigação, desenvolvendo-se à luz de matérias que incluem o processamento de informação, a comunicação e interação e o desenvolvimento e produção de conteúdos digitais [...]”.

A inclusão da Competência Digital entre as oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2007)⁶, assim como a criação do *DigComp 2.0*

⁵ Trata-se de uma iniciativa que pretende reforçar as competências básicas em TIC da população portuguesa, preparando-a para posicionar Portugal no topo dos países europeus em competências digitais, através da resposta a três grandes desafios, que passam pela generalização da literacia digital, pelo estímulo à empregabilidade e pela participação nas redes de internacionalização de inovação e desenvolvimento.

⁶ O Quadro Europeu de Referência de Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida identifica oito competências essenciais e necessárias aos indivíduos para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial e 8) Sensibilidade e expressão culturais.

– *Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital* (Vuorikari et al., 2016), que define 5 áreas de competências digital (entre elas a Comunicação e Colaboração e a Criação de Conteúdo Digital)⁷ e que foi complementado com a versão 2.1. em 2017 (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017), associadas à *Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - Portugal INCoDe.2030* assumem-se como esforços importantes na aprendizagem das competências digitais e justificam a necessidade de as próprias políticas educativas terem de adequar os seus planos curriculares às necessidades do mercado de trabalho e a uma economia digital global de valor (Nações Unidas, 2018).

Estudo Empírico

Estarão as PME protocoladas com a ESTGA-UA, no âmbito dos estágios curriculares de Gestão Comercial e de Gestão de PME preparadas para responder aos desafios da comunicação digital? Esta é a questão central de um estudo mais abrangente e ainda em curso que pretende aferir de que forma estas PME estão a conseguir responder aos desafios da comunicação digital em três dimensões: identificar as plataformas digitais usadas e a importância que lhes é atribuída; aferir se as PME têm uma estratégia de gestão e partilha de conteúdos; e identificar o perfil do responsável pela produção/gestão de conteúdos digitais. Neste sentido os resultados apresentados neste estudo serão apenas os que permitirão: identificar as plataformas digitais usadas pelas PME e qual o grau de importância que as empresas lhes conferem; elencar os objetivos visados e as tipologias dos conteúdos digitais produzidos; saber se o responsável pela gestão de conteúdos é um trabalhador interno e se foi contratado especificamente para exercer essa função ou se acumula esta função com outras; conhecer a formação deste trabalhador interno e identificar os requisitos e competências mais valorizadas aquando da contratação de um gestor/produtor de conteúdos digitais.

Metodologia

Os dados foram obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra de 89 PME⁸. O inquérito esteve disponível em linha, entre 21 de abril e 21 de maio de 2018, e foi dirigido aos gestores/empresários ou aos responsáveis pelos Departamentos de Comunicação das PME das empresas protocoladas com a ESTGA-UA, no âmbito dos estágios

⁷ De acordo com o DigComp 2.0 (Vuorikari et al., 2016, pp. 30-1), é possível distinguir 5 áreas de competências digitais: 1) Literacia de Informação e de dados; 2) Comunicação e Colaboração; 3) Criação de Conteúdo Digital; 4) Segurança; 5) Resolução de problemas. A versão DigComp 2.1 alarga os três níveis iniciais de proficiência para uma descrição mais detalhada de oito níveis (fornecendo, ainda, exemplos de uso para esses oito níveis) e tem como objetivo apoiar os interessados na implementação adicional do DigComp.

⁸ A ESTGA tem protocolo com 483 organizações, das quais 115 são empresas que já acolheram estágios curriculares da Licenciatura em Gestão Comercial e do CTeSP em Gestão de PME. Assim, neste universo de 115 foi retirada a amostra de 89 PME para assegurar a representatividade.

curriculares da Licenciatura em Gestão Comercial e do Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em Gestão de PME.

O inquérito encontra-se estruturado em duas partes: a primeira inclui 8 questões que permitem caracterizar o respondente (idade, género e escolaridade) e a empresa (dimensão, n.º de trabalhadores, município, atividade económica, e nome (facultativa)); e a segunda, que é constituída por 17 questões, referentes às plataformas digitais usadas pelas empresas para comunicar. As questões são maioritariamente fechadas (algumas semiabertas) e de escolha múltipla, do tipo categoria, grelha, lista e escala (usou-se a escala de Likert, com cinco proposições). Doze das 17 questões sobre comunicação digital são apresentadas e discutidas neste artigo: (1) A sua empresa usa plataformas digitais para comunicar? (2) Se “não”, quais os motivos pelos quais não usa plataformas digitais de comunicação? (3) Se “sim”, quais as plataformas de comunicação digital usadas e qual o grau de importância que lhes atribui? (4) Qual a periodicidade com que atualiza os conteúdos nas plataformas de comunicação digital usadas na sua empresa? (5) Quais as redes sociais que monitoriza ao fim de semana? (6) A empresa define antecipadamente um plano de conteúdos? (7) Quais os objetivos visados com o uso das plataformas digitais? (8) Qual a tipologia de conteúdos partilhados? (9) Quem gere os conteúdos digitais? (10) Se o gestor/produtor de conteúdos é um trabalhador interno, este foi contratado especificamente para exercer a função ou acumula com outras? (11) Qual a área de formação do trabalhador interno responsável pela gestão/produção de conteúdos digitais? (12) Quais as competências e requisitos mais valorizados aquando da contratação de um gestor/produtor de conteúdos digitais?

Os dados obtidos são tratados com recurso a técnicas de estatística descritiva e apresentados em forma de gráficos e tabelas, com recurso ao *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25.

Resultados

Caracterização dos participantes

Foram obtidas 89 respostas válidas, 51 (57%) são de indivíduos do sexo masculino e 38 (43%) do sexo feminino.

Destacam-se os 60 (67,4%) respondentes com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos. Em termos de níveis escolares, 64 (71,9%) são detentores de formação superior (45 licenciados; 13 mestres; 4 bacharéis; 1 doutor; e 1 pós-graduado), 15 têm o 12.º ano; 4 o 6.º ano; 5 o 9.º ano; e 1 é detentor de um Curso de Especialização Tecnológica.

As respostas são oriundas de 42 microempresas, 23 pequenas e 24 de média dimensão, distribuídas por 29 municípios de Portugal continental, destacando-se os de Águeda, Aveiro e

Oliveira do Bairro (c. 44% das respostas totais), e com atividades em 10 das secções principais da Classificação Portuguesa das Atividades Económicas, Rev. 3.

A sua empresa usa plataformas digitais para comunicar?

Das 89 empresas inquiridas, 87 usam plataformas digitais. As duas PME que não usam justificam-no pela escassez de recursos materiais e de pessoas em número insuficiente e sem competências para usar e tirar proveito do potencial dessas plataformas.

Quais as plataformas de comunicação digital usadas e qual o grau de importância que lhes atribui?

O Gráfico 1 evidencia que a plataforma mais usada é o Facebook (81), seguida do Website (79); LinkedIn (64); Youtube (59); Google+ (58); e Instagram (52). Em contrapartida, o Blogue é a menos utilizada (44), seguida da Loja Online e do Pinterest (ambas usadas por 45 das PME) e do Twitter (48).

Nesta questão de escolha múltipla é possível constatar que as PME inquiridas utilizam várias plataformas, verificando-se apenas 6 casos (6,9%) que usam uma única plataforma digital para comunicar (2 PME só usam o Website e 4 utilizam apenas o Facebook).

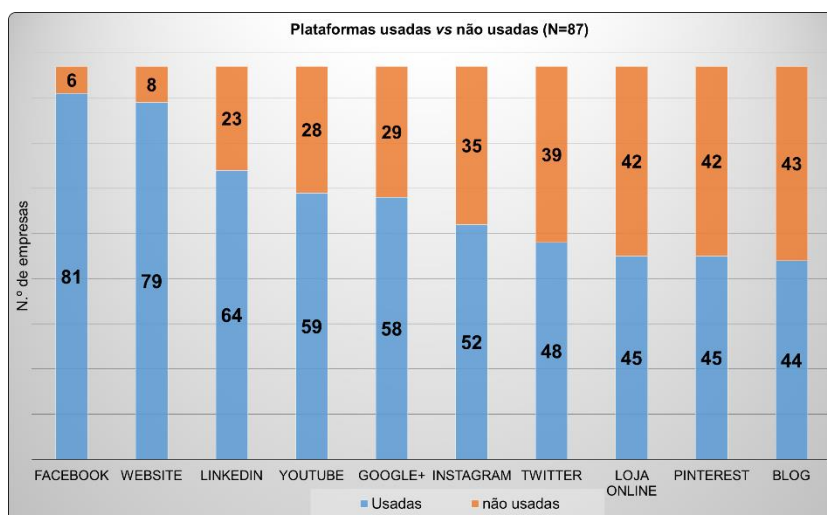


Gráfico 1. Plataformas digitais usadas vs não usadas pelas PME (N=87)

A Tabela 1 apresenta o grau de importância atribuído pelos participantes às plataformas usadas nas suas empresas. Numa escala em que 1 significa sem importância e 5 extremamente importante, os resultados obtidos parecem evidenciar que as três plataformas mais usadas são, simultaneamente, as mais valorizadas pelos respondentes: destaca-se o Website com uma média de 4,2 valores (46,8% consideram-no extremamente importante); seguido do Facebook com 3,6 e do

Linkedin com 3,4 valores). A Loja Online, apesar de ser uma das plataformas menos usadas, é a quarta mais valorizada (3,1 valores), seguida do Google+ (2,9) – que entretanto foi descontinuado em abril de 2019 –, Youtube (2,8), Instagram (2,7), Blogue (2,1), Twitter (2) e Pinterest (1,8 valores nos cinco possíveis).

Tabela 1. Importância atribuída às plataformas usadas (média)

Plataforma usada	Importância (média)
Website	4,2
Facebook	3,6
Linkedin	3,4
Loja Online	3,1
Google+	2,9
Youtube	2,8
Instagram	2,7
Blogue	2,1
Twitter	2,0
Pinterest	1,8

Qual a periodicidade com que atualiza os conteúdos nas plataformas de comunicação digital usadas na sua empresa?

No que se refere à periodicidade de atualização dos conteúdos nas plataformas digitais usadas, pode-se concluir que esta é muito heterogénea. O Facebook é uma das plataformas que mais regularmente é atualizada uma vez que 74% das PME que a usam afirmam atualizá-la pelo menos uma vez por semana (21,9% atualizam todos os dias; 23,3% fazem-no duas ou mais vezes por semana; e 28,8% fazem atualizações entre uma a duas vezes por semana). O Instagram, apesar de ser usado por apenas 52 das PME inquiridas, é atualizado, pelo menos, uma vez por semana em 79,2% dos casos (12,5% diariamente; 37,5% três ou mais vezes por semana e 29,2% uma ou duas vezes por semana).

De realçar que a Loja online, pese embora ser uma das plataformas menos utilizadas é, em 22,2% das empresas, atualizada diariamente.

É, igualmente, possível constatar que são vários os casos de empresas cuja periodicidade de atualização das plataformas digitais é superior a um ano (destacam-se as 77,7% das PME que usam o Pinterest; 62,5% o Twitter; 50,1% o Blogue, que são 3 das 4 plataformas menos usadas pelas PME).

Monitoriza as redes sociais ao fim de semana?

Em termos globais, como se pode constatar a partir do Gráfico 2, são poucas as empresas que monitorizam as plataformas digitais ao fim de semana, à exceção do Facebook (66).

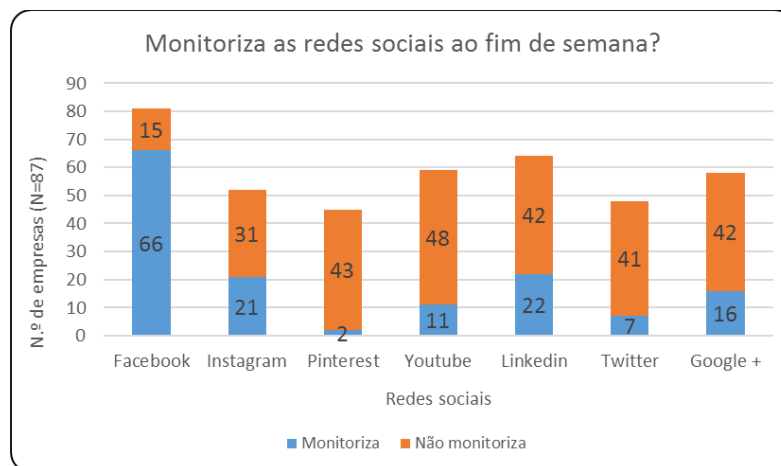


Gráfico 2. Monitoriza as redes sociais ao fim de semana (N=87)

A empresa define antecipadamente um plano de conteúdos?

Como se pode observar no Gráfico 3, 60% dos inquiridos afirmam não definir antecipadamente um plano de conteúdos.

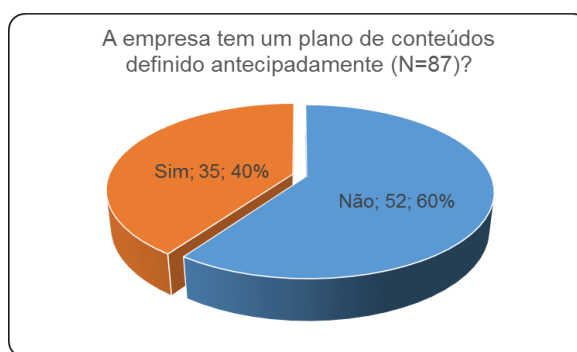


Gráfico 3. A empresa tem um plano de conteúdos definido antecipadamente (N=87)?

Quais os objetivos visados com o uso das plataformas digitais?

O Gráfico 4 apresenta os objetivos visados pelas PME com o uso das plataformas. Numa questão fechada e de resposta múltipla, destacam-se as 67 empresas que sinalizaram as opções “dar a conhecer a empresa e os seus produtos/serviços”; “favorecer a proximidade com os clientes” (58); “angariar novos clientes” (53); e “garantir visibilidade junto do público e parceiros” (53).

Como objetivos menos valorizados apontam: “comunicar de forma mais segmentada” (21) e “comunicar de forma eficiente” (34).

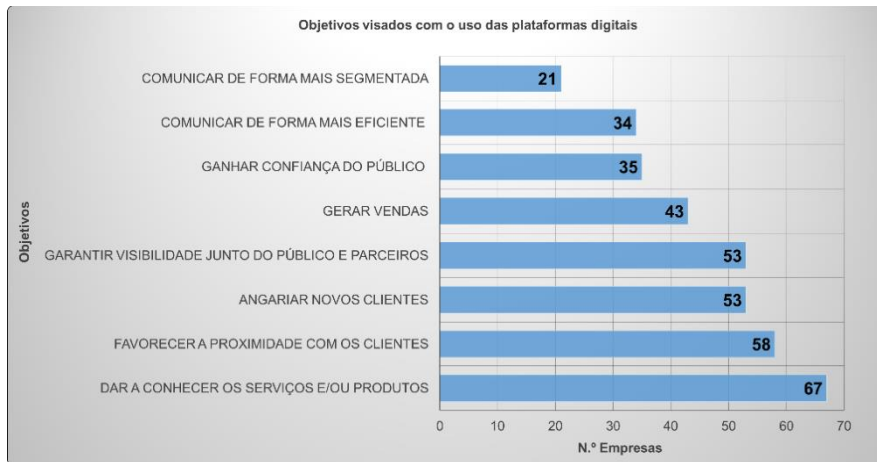


Gráfico 4. Objetivos visados com o uso das plataformas digitais

Qual a tipologia de conteúdos partilhados?

Não sendo intenção do estudo especificar o formato de conteúdo partilhado pelas PME, pretendeu-se apenas saber a sua tipologia informacional, verificando-se que 66 empresas publicam conteúdos diretamente relacionados com a sua atividade e 52 usam as plataformas para lançar novos produtos/serviços (Gráfico 5).



Gráfico 5. Tipologia de conteúdos partilhados

Quem gere os conteúdos digitais e qual a área de formação?

Os conteúdos digitais são geridos, em 87,4% (76) das PME por trabalhadores internos, em 10,3% (9) por uma agência e 2,3% (2) recorrem a um *freelancer* subcontratado (Gráfico 6).

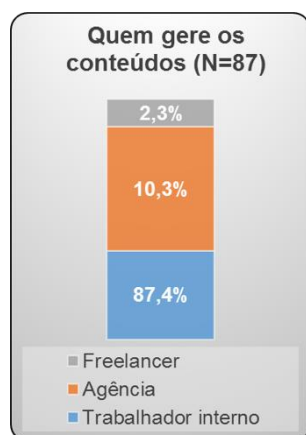


Gráfico 6. Quem gere os conteúdos

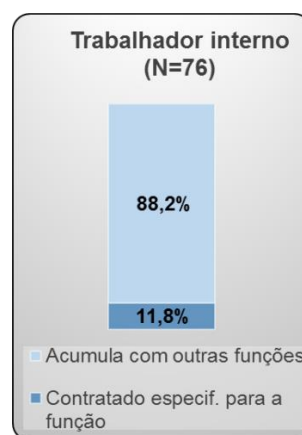


Gráfico 7. Funções de quem gere os conteúdos

Dos 76 trabalhadores internos que gerem os conteúdos digitais (Gráfico 7), apenas 11,8% (9) foram contratados especificamente para esta função, os restantes 88,2% (67) acumulam com outras funções.

O Gráfico 8 evidencia que 28 (36,8%) trabalhadores internos responsáveis pela gestão/produção dos conteúdos internos têm formação em Marketing, seguidos de 17 (22,4%) sem formação específica, registando-se dois casos de profissionais formados em Design e Ecoturismo. Realce, ainda, para os 7 (9,2%) trabalhadores com formação em Comunicação, 6 (7,9%) em Secretariado/Assessoria e 8 (10,5%) que são formados em Gestão, o mesmo número dos que são formados em Informática/II.



Gráfico 8. Áreas de formação do trabalhador interno que gere os conteúdos digitais (N=76)

Quais as competências e requisitos mais valorizados aquando da contratação de um gestor/produtor de conteúdos digitais?

Os inquiridos consideram muito importante os gestores de conteúdos digitais terem uma “Excelente expressão oral e escrita em português” (média de 4,3 valores em 5 possíveis), seguido do “Domínio de programas de edição de imagem e de vídeos” (3,9). “Domínio oral e escrito de inglês e/ou outra língua estrangeira”, “Conhecimentos de SEO” e “Produção de vídeos e imagens” são três requisitos com uma média de 3,7 valores e, por fim, “Conhecimentos de *webdesigner*”, com uma média de 3,6 valores (Gráfico 9).

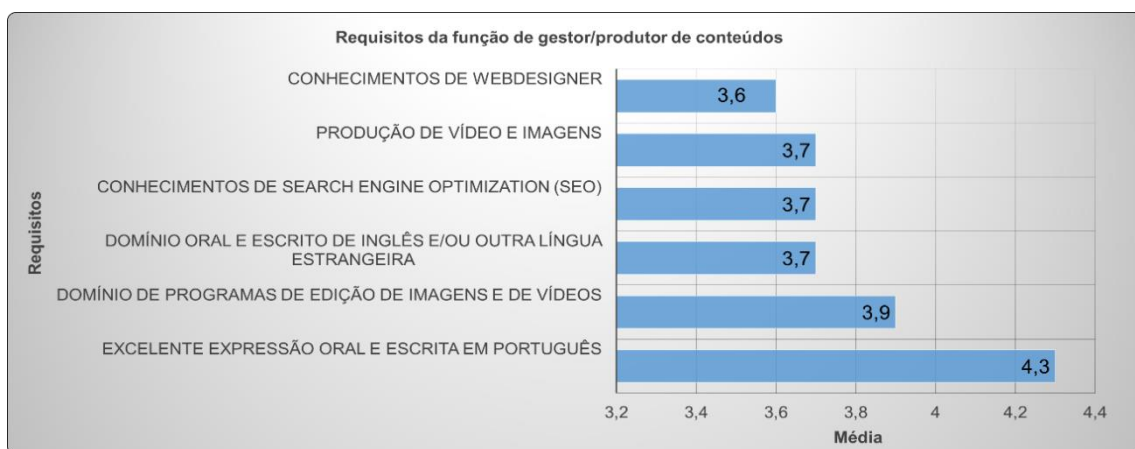


Gráfico 9. Requisitos da função de gestor/produtor de conteúdos digitais

Discussão

Os dados revelam, à semelhança de outros estudos (AICEP, 2016; Produtos e Serviços de Estatística, 2017), que as PME adotam as tecnologias digitais, como convém numa economia cada vez mais digital e global e, por isso, também mais competitiva.

O destaque dado à plataforma de interação social, o Facebook, parece estar justificado pelo facto de esta ser uma das redes sociais mais usadas pelos portugueses (Hootsuite, 2018). Contudo, o facto de o Website ter sido considerada a plataforma mais importante significa que as empresas a reconhecem como uma plataforma-base na estratégia de comunicação digital, na medida em que se assume como “porta de entrada” para a empresa, através das pesquisas dos motores de busca, ao mesmo tempo que permite direccionar os utilizadores para os restantes canais de comunicação.

Apesar do esforço das PME em usar e atualizar as plataformas usadas, os dados indicam que estas empresas ainda estão longe do que seria expectável. O facto de a internet ter uma taxa de penetração de 75% em Portugal e de 85% da população portuguesa aceder à internet todos os dias (em média os portugueses passam diariamente 6h31m em média na internet e 2h10 minutos nos

social media) (Hootsuite, 2018), parece indicar que as empresas ainda não acompanham os comportamentos dos utilizadores na internet. Além disso, os resultados evidenciam também que são poucas as empresas que monitorizam as plataformas digitais ao fim de semana, à exceção do Facebook (81,5%). Este facto, de alguma forma, opõe-se à importância que os estudiosos atribuem à necessidade de constante monitorização do que é dito *online* sobre a empresa e/ou marca (Sebastião, 2015, p. 148), uma vez que é, muitas vezes, desta supervisão que se consegue a opinião de um consumidor sobre um produto, serviço e/ou marca e se avalia o seu grau de recomendação (Ribeiro et al., 2013, p. 256).

No caso das redes sociais, que são plataformas de interação social por excelência, as empresas usam-nas essencialmente para promoverem a empresa, os seus produtos e serviços, o que parece também evidenciar que as redes sociais não são usadas especificamente como meio de construção de uma comunidade circundante à organização, criada através de conteúdos de valor para a sua atividade (Blanchard, 2011) nem especificamente como “vias de circulação de conteúdo e conversações baseadas em diferentes representações do mundo” (Amaral, 2016, p. 47).

Mais de metade das PME inquiridas (52 ou 60%) admite não ter um plano de conteúdos antecipadamente elaborado, o que pressupõe a inexistência, nestes casos, de uma comunicação estratégica integrada, que se adequa “às expectativas e linguagem dos seus alvos” (Sebastião, 2015, p. 234) e que assente num mecanismo de ações táticas, que se dividirão elas próprias em planos de ação de comunicação com um prazo claramente definido, de modo a alcançar os objetivos definidos *a priori* (Carrilho, 2014, p. 78)⁹. A antecipada planificação de conteúdos torna-se fundamental para que a comunicação digital possa estar alinhada com os objetivos e a missão da organização, concebidos e planeados pela Comunicação Organizacional, assim como com as metas estratégicas da organização, atingidas pela Comunicação Estratégica¹⁰. A existência de um plano de conteúdos por parte das empresas garantirá também uma presença digital estratégica a três níveis essenciais: a presença própria, através dos conteúdos construídos com a marca da empresa e divulgados pela própria organização no Website da empresa, no Blogue, e nos perfis das diferentes Redes Sociais (ex. Facebook, Youtube, Twitter, LinkedIn,...); a presença gratuita (ou ganha de forma orgânica), obtida através dos comentários, das partilhas e dos conteúdos gerados por outros nas Redes Sociais, assim como dos próprios resultados obtidos através da busca orgânica nos motores de busca (ex. Google); e a presença paga, através de anúncios em *banners* de Websites, Blogues e Redes Sociais, de links patrocinados ou qualquer outro tipo de conteúdo pago (Gabriel, 2010).

¹⁰ São as metas estratégicas que acrescentam valor à imagem e à reputação de uma empresa e que permitem o alcance das metas comerciais.

Além disso, o facto de as empresas destacarem como objetivos da sua presença digital “dar a conhecer a empresa e os seus produtos/serviços”, não priorizando “comunicar de forma mais segmentada e “comunicar de forma eficiente”, parece prever a falta de entendimento daquilo que deve ser o foco da comunicação digital e da importância que o conteúdo adquire verdadeiramente na estratégia de comunicação empresarial. O centro da comunicação não deverão ser as marcas, os serviços e os produtos, mas o consumidor, ou seja, cada um dos utilizadores da internet e potenciais consumidores/clientes (de resto eleito a figura do ano pela Revista *Time*, em 2006) e o próprio conteúdo em si. E assim se compreende que Bill Gates, em 1996, tenha afirmado que o “conteúdo é rei”, porque o que as pessoas procuram na web, muito antes de comprarem um serviço ou um produto, é informação que solucione problemas e que esclareça dúvidas. O que significa que as empresas, quando comunicam através dos ambientes digitais, deverão criar conteúdos assentes em três princípios básicos: i) Adequação às necessidades e exigências do público-alvo; ii) Adequação às diferentes plataformas digitais; iii) Produção de conteúdos apelativos e criativos que estimulem a atenção do leitor, o envolvam e o levem a identificar-se com a informação, a marca/o produto ou o serviço (Baptista, 2017a, p. 926).

Em termos de tipologia de conteúdos, verifica-se que as empresas valorizarem os conteúdos diretamente relacionados com a atividade da empresa, o que reforça a intenção de que a presença digital das PME se orienta quase prioritariamente para a divulgação da empresa, dos seus serviços e produtos. Tais resultados indiciam que as empresas não trabalham, por exemplo, estratégias de *Storytelling*, que, embora impliquem a produção de conteúdos indiretamente relacionados com a marca, na verdade são diretamente promotores dos serviços e produtos da empresa, acrescentando-lhes valor, sendo também mais úteis, apelativos e cativantes para os consumidores (Baptista, 2017b).

O diagnóstico obtido através deste estudo está assim na linha das conclusões do estudo realizado pela empresa Produtos e Serviços de Estatística (2017), que evidencia um estágio de maturidade social e digital das PME muito elementar. Este estágio pode também ser explicado pelo perfil dos profissionais que são responsáveis pela gestão dos conteúdos digitais. Se 11 empresas recorrem a *outsourcing* para a realização desta função, 76 têm trabalhadores internos, mas apenas 9 (ou 11,8%) foram contratados especificamente para esta função, os restantes 67 (ou 88,2%) acumulam com outras funções, destacando-se também o facto de 17 (22,4%) não terem formação específica. Estes dados evidenciam a inexistência de estruturas internas específicas alocados ao digital, o que poderá dificultar a utilização assertiva e estratégica das plataformas digitais e a consequente análise de resultados e implementação de medidas corretivas, condizentes a uma comunicação digital eficaz.

Por fim, quando questionadas as empresas sobre as competências e requisitos mais valorizados, aquando da contratação de um gestor/produtor de conteúdos, é evidente a importância dada à “excelente expressão oral e escrita em português”. Esta valorização revela o entendimento de que o domínio da competência digital não se circunscreve a usar as tecnologias da informação e da comunicação, mas a saber usá-las para diferentes fins, entre eles, gerir informações, comunicar, criar e partilhar conteúdo (Ferrari, 2012). E para isso é fundamental o domínio de outra competência essencial, a Comunicação em Língua Materna, entendida como a “capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural: na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres” (Comissão Europeia, 2007).

Conclusões

Os resultados obtidos evidenciam que as PME estão de facto a fazer um esforço no sentido de responderem aos desafios da comunicação digital, utilizando as plataformas digitais. Contudo, parece faltar ainda o entendimento daquilo que é o foco da comunicação digital e da importância que o conteúdo adquire verdadeiramente na estratégia de comunicação empresarial. E isto porque os seus conteúdos estão demasiados centrados na empresa e nos seus produtos/serviços e não nas necessidades dos potenciais consumidores. Para que a comunicação digital das empresas consiga ser eficaz e eficiente, alcançando com assertividade o seu público-alvo ao mesmo tempo que confere valor à sua marca, serviços e produtos, é fundamental que as plataformas digitais utilizadas sejam estrategicamente usadas como “espaços de visibilidade, dotados de autoridade e de popularidade” (Serra, 2003, p. 87) e que o conteúdo acrescente valor ao produto/serviço e ao próprio consumidor, permitindo-lhe solucionar problemas e satisfazendo as suas necessidades.

Contudo, é importante não esquecer que “a evolução da rede, dos computadores e do software exige não só recursos físicos, mas sobretudo humanos para uma disponibilização eficiente da informação. Primeiro há que ter os informáticos para administrarem as máquinas. Depois há que ter *designers* para construírem sítios de fácil e agradável navegabilidade e há depois os comunicadores que aportem os conteúdos a colocar nos sítios” (Fidalgo, 2003, p. 70). Nesta perspectiva é de salientar a valorização por parte das empresas inquiridas, das competências linguísticas na criação do conteúdo, o que vai ao encontro daquilo que é definido pelo Quadro Europeu de Referência de Competências, que identifica a Comunicação em Língua materna como uma das oito competências essenciais e necessárias a todas as pessoas para a realização e o

desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego.

Este estudo evidencia a necessidade da ESTGA-UA enquanto entidade formadora refletir sobre a necessidade de adequação dos conteúdos lecionados nas unidades curriculares destes cursos a fim de formar profissionais com conhecimentos e competências que auxiliem estas empresas a melhorarem a sua maturidade social e digital. Além disso, os resultados obtidos reforçam a necessidade de se continuar a apostar na aprendizagem das competências linguísticas, no domínio oral e escrito, como veículo e estratégia de comunicação também em ambientes digitais.

Referências bibliográficas

- ACEPI, & IDC. (2017). *Estudo Anual da Economia e da Sociedade Digital em Portugal: principais conclusões da Edição 2017*.
- AICEP. (2016). As redes sociais no sucesso das empresas. *Portugal Global*, (91). Disponível em http://portugalglobal.pt/PT/RevistaPortugalglobal/2016/Documents/Portugalglobal_n91.pdf
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Sevilha: JRC-IPTS.
- Amaral, I. (2016). As ferramentas de comunicação 2.0 como promotoras de um consumidor ativo e participativo. In J. Remondes (Ed.), *Marketing Digital & E-commerce* (pp. 43–58). Viseu: Psicosoma.
- Baptista, D. M. da S. (2017a). A importância do conteúdo na Web: para uma estratégia de comunicação eficaz. In António Manuel Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete, & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa III* (pp. 925–944). Aveiro: UA Editora.
- Baptista, D. M. da S. (2017b). Uma nova perspetiva do conto: o storytelling na estratégia da comunicação empresarial. *Forma Breve*, (14). Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/11030>
- Blanchard, O. (2011). *Social media ROI: Managing and measuring social media efforts in your organization*. Boston: Pearson.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230.
- Cardoso, G., Cádima, F., & Cardoso, L. (2009). Da comunicação de massa para a comunicação em rede. In OBERCOM (Ed.), *Media, redes e Comunicação: futuros presentes* (pp. 13–54). Lisboa: Quimera.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Carrilho, M. V. (2014). Comunicação Estratégica no ambiente comunicativo das organizações atuais. *Comunicação e Sociedade*, 23, 71–80. Disponível em: [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.26\(2014\).2025](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.26(2014).2025)
- Comissão Europeia. (2007). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: quadro de referência europeu. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso., C. C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editores.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: an analysis of frameworks*. Sevilha: JRC-IPTS.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Sevilha: JRC-IPTS.
- Fidalgo, M. (2003). Metáfora e Realidade. In E. Camilo (Ed.), *Internet e Comunicação Promocional. Informação e Comunicação online* (pp. 63–72). Covilhã: Universidade Beira Interior.
- Fuchs, C. (2009). Information and Communication Technologies and Society: A Contribution to the Critique of Political Economy of the Internet. *European Journal of Communication*, 24(1), 69–87.
- Gabriel, M. (2010). *Marketing na era digital: conceitos, plataformas e estratégias*. São Paulo: Novatec.
- Hootsuite. (2018). *Essential Insights Into Internet, Social Media, Mobile, and E-Commerce Use Around The World*. Disponível em <https://digitalreport.wearesocial.com/download>
- Lai, L. S., & Turban, E. (2008). Groups formation and operations in the Web 2.0 environment and social

- networks. *Springer Science Business Media*, 17, 387–370.
- Nações Unidas. (2018). *Building digital competencies to benefit from existing and emerging technologies, with a special focus on gender and youth dimensions: Report of the Secretary General*. Geneva. <https://doi.org/10.1017/S0020818300006640>
- Portugal Digital. (2018). *Agenda Portugal Digital*. Disponível em <http://www.portugaldigital.pt/index>
- Portugal i4.0. (n.d.). *i4.0: Indústria 4.0: Sistemas de incentivos à economia digital*. Disponível em <https://www.iapmei.pt/getattachment/Paginas/Industria-4-0/GuiaIndustria40.pdf.aspx>
- Portugal INCoDe.2030: *iniciativa nacional competências digitais e.2030*. (2017). Disponível em http://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/incode2030_pt_0.pdf
- Produtos e Serviços de Estatística. (2017). *Retrato digital das PME portuguesas 2017*. Disponível em <http://www.pse.pt/1o-retrato-digital-das-pme-portuguesas/>
- Ribeiro, R., Reis, A., Foa, C., Rodrigues, P., Alves, S., & Sebastião, S. (2013). *Marketing para estudantes de Comunicação: Pesquisa, Estratégia e Avaliação* (2.^a). Lisboa: Causa das Regras.
- Sebastião, S. (2015). *Fundamentos da Comunicação Integrada: Organizacional e de Marketing*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Serra, J. P. (2003). Internet e Interactividade. In E. Camilo (Ed.), *Internet e Comunicação Promocional: Informação e Comunicação online* (pp. 13–30). Covilhã: Universidade Beira Interior.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. JRC Science for Policy Report. <https://doi.org/10.2791/11517>

O papel da Biblioteca frente à queda de público leitor

DJAIR RODRIGUES DE SOUZA

Universidade Federal do Espírito Santo

Não pode haver intelectuais comprometidos se já não há mais leitores a quem continuar alcançando com argumentos. (Habermas, 2018)

Toda biblioteca pessoal é um projecto de leitura. (José Gaos, apud Zaid, 2003, p.33)

Ter à vista livros não lidos é como passar cheques sem cobertura: uma fraude perante os convidados. [...] Por isso, inventaram-se livros que se podem impunemente ter à vista, sem sentimentos de culpa: dicionários, enciclopédias, atlas, livros de arte, de cozinha [...] antologias, obras completas. Livros que as pessoas de bom gosto preferem oferecer como presente: porque são caros (o que demonstra apreço), e porque não ameaçam ninguém com a justificação pendente de responder à pergunta: 'Já o leste? O que te pareceu?'. (Zaid, 2003, p. 34-35)

A Biblioteca de uma Universidade nos tempos atuais, do ponto de vista dos suportes, não pode ser apenas um depósito de livros. Isso é uma verdade irretocável para o domínio das Ciências Exatas e Biológicas pois elas exigem informações hiperatualizadas para as suas áreas. Por exemplo: informações sobre novos medicamentos e novos procedimentos, informações sobre novos materiais de construção na engenharia civil, etc., informações essas que as bases de dados na Internet suprem com mais rapidez do que qualquer política de aquisição numa Biblioteca possa alcançar.

Para as Ciências Humanas, porém, esta é apenas uma meia verdade. Existe de fato a procura por novas abordagens estéticas, estilísticas, historiográficas, mas a busca por fontes históricas, documentos de arquivo, edições raras, são campo fértil de pesquisa cuja base de apoio ainda é a

Biblioteca ou os Arquivos. Isso nos leva a defender que as Bibliotecas, de certa forma, estão a se tornar assunto para a Arquivologia e menos para as técnicas da Biblioteconomia? De geral, Central, como se diz, a Biblioteca passa a ser cada vez mais setorizada?

É necessário, então, encontrar novas funções para uma Biblioteca universitária. Antônio Cândido, sociólogo, literato e professor, disse certa vez mais ou menos isso: “se nós, brasileiros, não valorizarmos nossa literatura, quem o fará por nós?” E isto se aplica a toda a literatura produzida em língua portuguesa.

Parafraseando, pergunta-se: se a Universidade não valorizar a produção de seus alunos, quem o fará no lugar dela? Da mesma maneira que existe um repositório intelectual para abrigar, valorizar e difundir a produção do corpo docente, como criar condições para que a difusão da produção do corpo discente se amplie e ultrapasse as fronteiras de sua própria unidade? Tomemos o parâmetro de que o público vasto de uma Universidade precisa encontrar espaço para a disseminação do conhecimento que, no interior dela, é produzido.

Neste sentido, a Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, além de suas atividades normais, procede a:

- exposição de pinturas, gravuras e fotografias produzidas por alunos do curso de Artes;
- exibição de joias criadas por alunos e o material de pedras preciosas, conforme o ensino da área de Gemologia;
- exibição de maquete didática, preparada pelos alunos de Engenharia, com o detalhamento de diferentes usinas produtoras de energia sua distribuição até as cidades;
- exposição de alerta a favor das minorias sexuais e da tolerância religiosa, conforme proposição de grupos GLBT da cidade de Vitória;
- saraus de poesias e texto em prosa; etc.

O que se pretende com isso? A seguir o pensamento de Pierre Bourdieu, criar formas de distinção social em que se possa valorizar, além da produção cultural oficialmente aceita e transmitida pela família e pela escola, uma produção que não encontra espaço nas entidades disseminadoras do pensamento codificado, muitas vezes distanciado da comunidade universitária como um todo, como acontece na sua Galeria de Arte, no seu Teatro universitário ou nas suas Livrarias.

O presente relato busca demonstrar as estratégias hoje adotadas na Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, como forma de atrair o público leitor, num cenário global onde cada vez mais se percebe o baixo interesse pela leitura, sobretudo livros em suporte papel. A estratégia é mesclar eventos culturais das mais diversas vertentes, mas com ênfase aos saraus

literários, e além desses, pondo à cara do público frequentador, os livros, em acordo com a temática de cada exposição/palestra/mostra.

Faz-se assim a mediação do contacto usuário-livro, disseminando portanto a leitura e o interesse pelo livro impresso pela comunidade em geral. Através dos saraus e dos encontros com escritores, o foco é a literatura em língua portuguesa. Esse contacto com outros produtores e com o público faz com que parte da clientela produtora de textos inéditos esteja mais próxima de ver os seus próprios textos publicados e lidos.

Um problema se levanta: qual a finalidade de haver exposições no espaço de uma biblioteca? Competir com a Galeria de Arte e transmitir o conteúdo “culto” das obras expostas? Há competição? Sim e não.

A Biblioteca não pretende ser uma galeria de arte, nem um teatro para exibição de peças, nem uma livraria para lançamentos e venda de livros, apesar de poder ser cada uma dessas entidades em consonância com a arquitetura que deu forma a seu edifício – sala de exposição, auditório, etc. Dessa forma, atrai-se o público que já está habituado à utilização do acervo da Biblioteca para complemento didático, e por meio do interesse que tais atividades possam despertar em alunos das variadas áreas, procura-se atraí-lo para que possa encontrar na Biblioteca, além da informação, sua outra função que é ser fonte de leitura e de lazer. Afinal, no dia a dia, o aluno vai à biblioteca buscar apenas aquilo que o professor lhe determina ler, ficando todo o restante do acervo por se conhecer.

Livros produzidos pela Editora da Universidade, ou oriundos de doações e que não são incorporados ao acervo, nessas ocasiões são distribuídos nos saraus e rodas de leitura, sobretudo nos realizados fora do âmbito total da Biblioteca, em parceria com a Secretaria de Cultura da Universidade.

Às vezes, a exposição nem é muito bonita, como as que seguem os cânones museológicos, mas apenas uma forma de “empoderamento” em que os alunos acabam por dizer: nós fizemos, nós montamos, nós nos apresentamos diante da comunidade. Por isso, é necessário falar a linguagem desse público, expor aquilo que ele não encontra na Galeria de Arte por não se sentir parte de seu universo “culto”, qualificar “coisas” ou bens culturais que fazem parte do mundo dos estudantes (suas próprias obras, seu engajamento nos cursos, o que a universidade lhes oferece de opção, a amplitude de conhecimentos presente no acervo da Biblioteca).

Uma das acusações daqueles que são contra essa nova dinâmica da biblioteca é do “roubo” de espaço onde se poderiam colocar mesas para os alunos, mas os espaços de exposição não roubam lugares, dado que existem no edifício outros ambientes, possíveis de ampliação para o espaço de leituras, caso seja necessário. Será que a reclamação contra o “roubo” de espaço da biblioteca pelas exposições, tem algo a ver com o “conteúdo” das obras e com a “forma” de expô-

las? Ou seja, as obras não seriam “obras de arte”, a exposição não teria o “requisite” do espaço da Galeria de Arte, e, ainda por cima, fere preceitos religiosos (evangélico x candomblé), morais (espaço para LGBT) ou de classe mesmo – tudo “coisa de pobre”?

A política está estabelecida: o espaço de exposição é aberto não só ao corpo docente e discente, mas a toda a comunidade que queira expressar sua opinião, necessidade, vontade ou protesto através das artes, uma vez que somos um espaço universitário e também um espaço público. A ideia é que as pessoas se apropriem do espaço, que ele não seja apenas abrigo de livros, mas produtor e difusor de conhecimento.

A partir do lema de que *Lugar de livro é fora da estante*, os resultados obtidos demonstram que a aproximação do objeto “livro”, num ambiente de produção e exposição cultural variada, é fundamental para promover o interesse pelo livro e pela leitura.

Infelizmente, num primeiro momento, essa constatação não foi computada através de dados estatísticos, apenas observada pela necessidade de reposição constante de livros que são retirados e levados em empréstimo a partir da sua colocação nos expositores juntos às exposições ligadas ao tema de abordagem de cada um deles. É necessário auferir cientificamente essa comprovação, levantando os dados de empréstimo de cada exemplar, antes de sua retirada de um acervo geral para o ambiente convertido num espaço cultural mais “visual”.

É assim que concordamos com Gabriel Zaid, quando diz:

Cultura é conversação. Mas escrever, ler, editar, imprimir, distribuir, catalogar, criticar podem ser lenha para o fogo da conversação, formas de animá-la. Até se poderia dizer que publicar um livro é colocá-lo no meio de uma conversação; que organizar uma editora, uma livraria, uma biblioteca é organizar uma conversação. Uma conversação que nasce, como deve ser, da tertúlia local; mas que se abre, como deve ser, a todos os lugares e a todos os tempos. (Zaid, 2003, p.70)

Referências bibliográficas

- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk.
- Habermas, J. (2018). Não pode haver intelectuais se não há leitores. *El País – Brasil*, 25 abril. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html>.
- Zaid, G. (2003). *Livros demais: ler e publicar na era da abundância*. Lisboa: Temas e Debates.

O omnipresente inglês: moda ou necessidade?

EDYTA JABŁONKA

Universidade Maria Curie – Skłodowska, Lublin

Introdução

Ao longo dos séculos, o inglês tem enriquecido o acervo lexical do português e, por esta razão, no nosso estudo, gostávamos de lembrar não somente o papel da língua inglesa na história do português, mas também apresentar as tendências atuais e alguns problemas relacionados com o uso dos anglicismos, concentrando-nos especialmente na linguagem dos blogues femininos portugueses e brasileiros. Pretendemos ver os anglicismos nos blogues como um elemento estilístico mas, ao mesmo tempo, devemos sublinhar algumas dificuldades relacionadas com a dicionarização das unidades lexicais emprestadas do inglês, assim como o seu uso exagerado. Porém, esta mudança do léxico – a expansão por meio de empréstimos – parece antes positiva, pois, segundo Alves (1998), os neologismos “resultam de uma criação motivada, ditada pela necessidade de dominação inerente ao desenvolvimento das ciências e das técnicas” (Alves, 1998, p. 25). Observando expressões tais como: “*t-shirts statement*, dar um *up*, peça *trendy*” (em <www.apipocamaismoce.sapo.pt>), “modelagens/*styling* escolhidos, um *red carpet* chiquérrimo, o *wet hair*, o vestido do *pre fall* da grife, rola aquele *girl crush*, o seu terceiro *baby*” (em <www.garotasestupidas.com>) e muitos outros exemplos citados a seguir, é possível confirmar a omnipresença do inglês em vários campos lexicais.

1. O papel do inglês na Língua Portuguesa

Nos finais do século XIX, a Inglaterra está no auge do seu poder, sendo um país muito desenvolvido, símbolo de grande progresso devido à Revolução Industrial e à sua expansão mundial. Com o país, a língua inglesa evolui também, ganhando mais prestígio entre as línguas europeias. Repara-se no fluxo da terminologia relacionada com as invenções inglesas, com o poder económico, político e tecnológico da Inglaterra. Este fenómeno torna-se ainda mais intenso depois da II Guerra Mundial, com a hegemonia dos Estados Unidos, a expansão norte-americana, o desenvolvimento das novas tecnologias e do comércio internacional. Os Estados Unidos “conquistam” o mundo graças à sua riqueza e o inglês ganha o estatuto de nova língua franca, língua de comunicação mundial. Para ver a sua influência no português, basta enumerar alguns exemplos dos vocábulos de origem inglesa segundo Vilela (1994, pp. 20-22): tosta, computador, truísmo, entrevista, legislatura, ultimato, absolutismo, boicotar, radical, plataforma, anglicano, puritano, futebol, golo, iate, jóquei, júri, líder, lanche, lorde, rosbife, teste, sanduíche, uísque, clube, recorde, cheque. Vilela (*ibidem*) também enumera alguns decalques, tais como: alta-fidelidade, ar condicionado, supermercado, escada rolante, contentor, assim como empréstimos semânticos (parlamento, investir, sofisticado, audiência, abordagem, significativo, sensível, oportunidade, expectativa, convencional, absolutamente, núcleo duro), sem nos esquecermos das palavras que não alteraram a sua forma gráfica: *baby-sitter*, *bit*, *call-girl*, *snob*, *flirt*, *bridge*, *music-ball*, *copyright*, *trolley* e muitas outras.

Os exemplos mencionados são apenas uma pequena amostra do enriquecimento vocabular devido aos empréstimos linguísticos do inglês, cujo número não para de crescer. Como as línguas são sistemas vivos, dinâmicos, “a lei da conservação não se aplica no domínio da ecologia das línguas. Contrariamente aos recursos naturais, a vitalidade de uma língua depende de sua utilização efetiva, tanto em escala nacional quanto em escala mundial. Quando mais uma língua é utilizada, mais ela é viva, e inversamente, quanto menos ela é utilizada, mais ela é ameaçada de extinção. Portanto, é seu uso social que determina seu grau de utilidade” (Faulstich, 1997, p. 3). Os contactos com outros povos, outras nações, sempre foram uma fonte inesgotável de novos conceitos e novos fenómenos. Trata-se de um processo que acontece em todas as línguas e todas as épocas.

Para descrever mais detalhadamente o papel atual do inglês, é preciso lembrar as causas da sua expansão. Uma das razões da posição tão forte desta língua é, sem dúvida, a fundação do Império Britânico e a propagação do inglês nas colónias britânicas. Outra, também de grande importância, é a revolução industrial, graças à qual apareceram novas tecnologias e novas terminologias com elas relacionadas. A terceira razão é o desenvolvimento da potência dos Estados Unidos e o seu imperialismo tecnológico. (Mańczak-Wohlfeld, 2006, p. 10) O fator seguinte de

grande relevância do desenvolvimento da influência da língua inglesa é o desenvolvimento da ciência. Nas publicações científicas predomina o emprego do inglês porque desta maneira os artigos e os livros têm mais divulgação e são mais valorizados. Outro fator ainda é a diplomacia, pois o francês, tradicionalmente, foi considerado durante muitos anos uma língua diplomática, mas, passo a passo, o inglês começou a substituí-lo também neste domínio. Crystal (1997) acrescenta também os fatores culturais que não podem ser negligenciados: a presença do inglês na rádio, cinema, música popular, publicidade; e, na época atual, com certeza ainda devemos ter em consideração a Internet e as redes sociais. Os Estados Unidos e a Grã-Bretanha investem muito no ensino do inglês e na elaboração de novos métodos de ensino, na formação dos professores, sobretudo os *native speakers* que têm a posição privilegiada. Esta expansão didática da língua inglesa foi chamada de “imperialismo linguístico”. Paiva (1998, p. 10) considera que estudar inglês é um fenômeno mundial: o interesse de vários países em promover o ensino desse idioma é uma forma de ter acesso à ciência e à tecnologia ocidental, ao comércio e turismo internacionais e à ajuda militar e econômica. O papel dos Estados Unidos é incontestável nesta propagação do inglês. Começou já com a moda dos filmes realizados em Hollywood que tiveram muito êxito no mundo inteiro. Depois, o país continuou a sua expansão pela indústria e pela tecnologia. As novidades tecnológicas aparecem na língua inglesa, por isso, é uma língua geralmente associada com a modernidade, a inovação.

A conclusão óbvia resultante das nossas considerações é que o inglês pode ser considerado uma língua global e pertence à categoria de língua de comunicação mundial, é uma língua privilegiada. As pessoas em geral interessam-se pelo que vem dos Estados Unidos e por isso o inglês tem o acesso muito fácil a outras línguas. O grupo que prefere os anglicismos abundantes são com certeza os jovens. As palavras inglesas dominam também nas áreas tais como a economia, a informática, a ciência e a investigação, o jornalismo e a cultura. Também a indústria relacionada com a moda suscita vários comportamentos, cria tendências, altera as atitudes dos consumidores e influi na língua deles. Emprestar as palavras das línguas estrangeiras parece natural para as pessoas que gostam de moda e se interessam por todos os fenômenos relacionados com a moda, que enfrentam conceitos às vezes completamente novos na sociedade. Esta influência do inglês tem sido também muito criticada, como, por exemplo, nesta citação:

[...] a invasão de anglicismos, vindos quer da Inglaterra, quer da América do Norte, tomou proporções descaráveis, proporções tais que nem se prevê aonde vai parar a desvergonha dos portugueses. E não só do vocabulário. A sintaxe, mormente na construção de locuções determinativas, macaqueia despididamente a disposição inglesa dos termos muito embora ela seja de todo contrária à índole da nossa língua. (Sequeira, 1956, pp. 97-98)

Podemos considerar então que o inglês hoje funciona como língua franca e esta posição é inegável. É uma língua de comunicação e no futuro este papel não vai mudar de repente, pois é um método de comunicação muito económico. É um processo observável na imprensa, nos meios de comunicação, na publicidade e na língua quotidiana. Para obter o estatuto de língua franca, a língua tem de cumprir determinadas funções: deve-se tomar em conta o fator demográfico (o número dos falantes), socioprofissional (uma língua dos comerciantes e viajantes tem mais oportunidade de se tornar uma língua franca do que a língua dos agricultores residentes), económico (a potência económica de um país ou países onde se fala esta língua), político-militar, cultural, científico, psicológico (o prestígio da língua e o seu papel de meio de comunicação neutro, que não demonstra a dominância). Os fatores que acabámos de enumerar confirmam o papel de língua franca global do inglês. A carreira internacional desta língua está relacionada com a globalização. A circulação das informações, do capital, dos serviços, das mercadorias e das pessoas exige a utilização de uma língua comum, então, a globalização favorece o inglês e a sua presença nestes contactos por sua vez facilita o comércio e a comunicação entre os homens de negócios.

Phillipson (1992) indica alguns traços característicos da língua inglesa em relação às outras línguas, como podemos ver no quadro abaixo:

Glorificando o inglês	Desvalorizando outras línguas
Língua mundial	Língua localizada
Língua internacional	Língua (intra-)nacional
Língua de comunicação mais abrangente	Língua de comunicação mais estreita
Língua auxiliar	Língua de pouco auxílio
Língua adicional	Língua incompleta
Língua de ligação	Língua de imitação
Janela para o mundo	Língua fechada
Língua neutra	Língua parcial

Quadro 1. Posição do inglês (Phillipson em Zachi, 2000, p. 144)

Como a Internet e as redes sociais têm um grande impacto na vida das pessoas, é preciso ver também como a língua usada nestes meios de comunicação foi influenciada pelo inglês. Os elementos fonológicos, morfológicos, semântico-pragmáticos podem modificar-se ao sofrerem várias influências, o que é observável nas escolhas dos falantes, nas escolhas dos termos e do vocabulário. Por isso, consultámos diferentes blogues escritos pelos falantes de língua portuguesa, para ver como a cultura de cada um dos países influi na maneira de escolher o vocabulário. O indivíduo não vive isolado, existem ao seu redor objetos, costumes e modos de viver, então fica influenciado pelas realidades distintas, às vezes completamente diferentes da sua.

2. Os anglicismos omnipresentes – o caso dos blogues femininos

Para completar a questão do uso dos anglicismos, queríamos mostrar alguns exemplos de anglicismos usados pelas blogueiras portuguesas (BP) e brasileiras (BB) que evidenciam a presença muito forte do inglês na língua da Internet, considerando que se trata de uma variante lexical típica para os blogues. É possível determinar alguns traços característicos e algumas propriedades dos textos eletrônicos, tendo em conta a sua plasticidade. São textos realizados graças a programas específicos que permitem reorganizar o texto, copiá-lo, acrescentar os elementos gráficos e sonoros. Como segundo elemento, podemos citar a destinação, pois são textos criados para a comunicação à distância. O terceiro é o método de arquivar que facilita a reprodução do texto ou o seu cancelamento. Portanto, é possível acrescentar a criatividade e produtividade, tendo em conta o grande número de modificações e inovações linguísticas que constantemente aparecem na rede. Para os objetivos do nosso estudo, escolhemos os casos em que se observa uma grande acumulação de anglicismos para provar a sua omnipresença:

Um bom exemplo de como aliar *hype fashion* a ação veio com a famosa *t-shirt* “*We Should All Be Feminists*” da Dior: no ano passado a maison anunciou que parte da renda gerada pelas vendas da peça febre do *street style* (que custa US\$ 710) [...] (<www.garotasestupidas.com>, BB)

Acessórios como a *ankle boot* toda diferente de Christian Louboutin dão mais personalidade à produção! (<www.garotasestupidas.com>, BB)

(sublinhados nossos)

Na nossa opinião, nenhum leitor terá problemas em perceber os empréstimos tais como *t-shirt* ou *street style*, mas a expressão *hype fashion* ou o anglicismo *ankle boot* podem ser mais difíceis para o leitor que não se interessa por moda ou que não domina bem a língua inglesa. O mesmo fenómeno acontece no exemplo seguinte em que a autora do texto usa vários anglicismos (*caky*, *glow*, *blurring*):

De cobertura média, esta base não deixa quaisquer efeitos *caky*. Usei-a por 9 horas e não senti o desgaste da mesma. O que mais gostei nela foi o *glow* que me deu. [...] A da Make Up for Ever por sua vez, veio mesmo num tom que eu nem que mude para a Austrália vou conseguir este bronze. É uma base super fluída com efeito *blurring*. (<www.hellapebble.com>, BP)

Nos blogues femininos, os anglicismos servem frequentemente para obter o efeito estilístico, pois substituem as expressões correspondentes portuguesas (como p.ex. ‘tapete vermelho’ é substituído por *red carpet*, ‘escuro’ por *dark* e muitos outros):

Sandra também caprichou no “*all brilho*” – acho que a tendência mais forte desse *red carpet*! *Look* bem moderno, *chic*, *fresh*... arrasou! / Em NY ela foi de Dior *again*, mas com um vestido em um *mood* bem diferente, mais *dark*! (<www.garotasestupidas.com>, BB)

A nova palette de sombras de olhos, a *Wanted*, já mora comigo e estamos numa *serious relationship*. As sombras da Nars são as minhas preferidas! [...] A Nars tem aquele *touch* de *makeup super light* que não pesa e dá luz.

Este bálsamo de lábios, quando aplicado, adapta-se ao ph da nossa pele e faz a nossa própria cor, super personificada e com um *extra sparkle*. Estava desejava de experimentar esta marca!! É *cruelty free* e super cheia de magia e boas *vibes*. (<www.hellapebble.com>)

(sublinhados nossos)

Um anglicismo muito frequente nos blogues é *fashion* (“moda”), que nos exemplos citados abaixo funciona como adjetivo ou substitui as expressões perifrásticas correspondentes em português (por exemplo: ‘relacionado com a moda’).

Hoje que começa um dos festivais mais aguardados do ano, deixo-vos algumas inspirações de outfits do festival mais **fashion** do mundo. (<<http://amulherequemanda.sapo.pt>>, BP)

Não é que não goste dos biquínis desta nova era, porque gosto e até lhes acho uma certa graça e bem que dão um ar super **fashion** e *cool*. (<<http://agatadesaltosaltos.blogspot.pt>>, BP)

Kendall Jenner se tornou uma inspiração **fashion**, tanto na moda de rua, quanto nos looks mais arrumados. [...] E dá sempre um toque **fashion** em suas produções esportivas.

Na semana passada eu fiz váaaarias *comprinhas fashion*, e quis mostrar logo todas pra vocês, pois fica mais fácil de acharem as peças em estoque. (<<http://www.bezacomprada.com>>, BB)

Usei esse look em uma tarde que tinha um evento mais **fashion** e depois emendei no jantar de Dia dos Namorados da Motorola. (<<http://delarosa.com.br>>, BB)

Portanto, existem várias divergências no tratamento de alguns anglicismos se tomarmos em consideração o seu uso e a sua dicionarização. Para observá-lo, escolhemos diferentes dicionários de Língua Portuguesa das variantes europeia e brasileira. Como exemplo, veja-se o caso do anglicismo *jeans* que deve ser considerado uma palavra bem integrada ao léxico português. Portanto, dos exemplos reunidos e da sua dicionarização resultam algumas conclusões interessantes que evidenciam a falta da unanimidade no tratamento desta palavra. Começamos pelo Dicionário da Porto Editora *on-line* em que a palavra é citada como “*jeans* – nome masculino ou feminino plural”, o que nos indica a hesitação quanto ao seu género. No Dicionário Priberam encontra-se a definição muito parecida que, no entanto, também possui a entrada “*jean* – substantivo masculino ou feminino” (nome singular). A palavra não é citada no Dicionário Michaelis nem no dicionário Aurélio; no Dicio-dicionário online surge somente no plural. O vocábulo *jeans* no plural encontra-se no Dicionário de Academia e no *site* Léxico online. Se se trata do nosso *corpus*, esta hesitação quanto ao seu número é muito bem visível nos exemplos citados abaixo em que nos blogues portugueses foi usada a palavra tanto no género masculino como no feminino plural. Nos blogues brasileiros, apesar de a palavra ser escrita no plural (*jeans*), é acompanhada pelo artigo, pronome demonstrativo ou pronome possessivo no singular.

Salsa. Para hoje proponho-vos um look descontraído com uns jeans rasgados e uma camisola verde fluorescente, com uma mala de franjas em camurça castanha, uma das grandes tendências da estação. (<<http://amulherequemanda.sapo.pt>>, BP)

Conhecidos pela sua estética e estilo anos 90, esta nova coleção para a TopShop tem a sua imagem de marca - as jeans e ganga rasgada.(<<http://backstagepass.blogs.sapo.pt>>, BP)

Não costumo sair de jeans, mas nesse dia foi preciso devido ao jogo. Coloquei meu jeans rasgado da Zara super velhinho e uma blusa de alça fina lisa já que eu caprichei nas correntes.

Outra coisa que estou usando sem parar é esse jeans. Tipo, eu uso ele praticamente todo dia. hahahaha. Pense em um jeans confortável e gostoso de usar. Adoro jeans rasgado, adoro jeans skinny e adoro ainda mais um jeans quando ele cai bem no corpo. Meu jeans favorito!

Esse outro look com o mesmo jeans eu usei para bater perna no shopping com mainha e João. (<<http://blogdaroana.com>>, BB)

Hoje vamos falar do Jeans básico, queridinho de todos, já tivemos vários guias aqui e percebi que vocês gostaram, então hoje o guia é do jeans. (<<http://niinasecrets.com.br>>, BB)

(sublinhados nossos)

Outro caso também bastante interessante é o uso do anglicismo *legging/leggings*, que refere as calças muito justas até ao tornozelo. Em dois dicionários portugueses (Porto Editora e Priberam) encontramos apenas a palavra no plural e no género feminino. Quanto a outros dicionários, no Dicio-Dicionário online surge apenas no singular e no género masculino. No Brasil, usa-se mais o singular da palavra, mas ao contrário do que foi definido no Dicio-Dicionário online, encontramos a palavra com o artigo feminino, como demonstram os exemplos brasileiros apresentados abaixo. O Dicionário da Porto Editora apresenta hesitação quanto à atribuição do género considerando que pode ser tanto um nome masculino como feminino plural. Segundo o dicionário Priberam, *leggings* é um substantivo feminino plural.

temos a tal pilha de calças mas, quando começamos a dobrá-las, vemos que aquele 40 está demasiado apertado, aquelas **leggings** já quase transparentes de tão usadas, aquele outro par desbotou completamente... (<<http://semprenamoda.pt>> , BP)

Verdade, não gozem, sim? Adoro aqueles pijamas com **leggings** fininhas e uma Tshirt ou Top mas também gosto dos que têm calções para os dias de mais calor (<<http://www.perturbacoesdeamor.com>>, BP)

Já para pernas e canelas finas como as minhas, os coturnos de cadarço ficam mais justinhos e posso usar com saia, calça, **legging**, vestido, short.. e nao fica aquela canelinha sambando no cano largo. (<<http://www.belezacomprada.com>> , BB)

Depois que comecei a fazer home office, posso dizer que as **leggings** viraram minhas melhores amigas. Elas são confortáveis para ficar dentro de casa mas também ganham as ruas quando a gente quiser! / No post de hoje, dou algumas sugestões para vocês usarem **leggings**, tanto nos dias mais frios quanto nos mais quentes. / As **leggings** pretas são as mais fáceis de encontrar. / As **leggings** estampadas podem gerar controvérsias. Pessoalmente, prefiro as de fundo preto, que não aumentam muito o tamanho das pernas. / Acho super anos 80 esse tipo de **legging** – o que é uma coisa boa, eu gosto! (<<http://www.coisasdediva.com.br>>, BB)

A **legging** não é do Aliexpress ok meninas? hehe Mas confesso que adorei o Look, bem diferente do que eu costumo usar, as vezes é bom ousar né girls!
(<<http://www.mundodasmulheresbrasil.com>>, BB)

São apenas dois exemplos de divergências deste tipo, mas a sua lista é muito mais longa (*cf.* Jablonka 2016). Outro aspeto que ainda queríamos tomar em consideração falando dos anglicismos é a sua grande variedade. Nos blogues femininos aparecem várias expressões de carácter sobretudo expressivo, introduzidas com os objetivos estilísticos. Nestes casos, o uso dos estrangeirismos resulta da busca de “cor local”, de originalidade e de expressividade (*cf.* Manzolillo 2007). Os exemplos reunidos nesta parte do nosso estudo mostram que várias expressões inglesas são introduzidas com muita facilidade pelas blogueiras. Não são exemplos típicos para todos os blogues, portanto, foram encontrados em vinte e sete dos oitenta blogues consultados (verificámos a sua presença em dezasseis blogues portugueses e onze blogues brasileiros), por isso, vale a pena sublinharmos a sua função nos textos citados. A seguir apresentamos alguns exemplos de expressões deste tipo que, mais uma vez, confirmam a omnipresença do inglês.

at least / Homens! Acabaram-se as desculpas para não ter uma pele digna de um actor de Hollywood (**at least!**) (<<http://www.styleitup.com>>, BP)

bad hair day / Mas quando é mesmo um super **bad hair day**. Gorro ou chapéu.
(<<http://amberhella.com>>, BP)

been there, done that / de nada adianta irmos a consultas de nutricionistas, se depois não fazemos nada daquilo que ela nos aconselha... **been there, done that!** Adorava acordar de manhã e pensar: que bom, acordei linda, magra e rica! ahahah mas ainda não tive essa sorte!
(<<http://www.styleitup.com>>, BP)

bff / best friends forever / nossa **#bff**Christine **recebeu os batons antes de todos os mortais do planeta terra** e nos presenteou com as amostras (eu fiz uma montagem)
(<<http://www.bezacomprada.com>>, BB)

Comprei o meu um dia desses <3 virou meu **bff**. (<<http://www.justlia.com.br>>, BB)

Sabe quando você acompanha as pessoas pelas redes sociais, fotos, notícias e rola aquela empatia? Aquela vontade de ser **best friends forever**? (<<http://www.garotasesupidas.com>>, BB)

big check / Karl Lagerfeld é bem reservado, mas também foi super simpático com tudo mundo – confesso que pra mim marquei um **big check** na vida depois de poder conhecê-lo assim tão de perto e tirar foto! kkkk **#iiedokarl** (<<http://www.garotasesupidas.com>>, BB)

big no no / Maquiagem mal aplicada é de facto um **big no no**. (<<http://amberhella.com>>, BP)

boom boom in my heart / E este vestido? Chegou esta semana e já é uma paixão!!!! **Boom boom in my heart!** (<<http://amberhella.com>>, BP)

bullshit detector / Não sei se é a inveja a falar, só que sinto que é um pouco como quando um puto volta das férias grandes e diz que comeu uma miúda chamada Tânia, mas que, só por acaso,

era de uma cidade a 300km de distância e ninguém viu. O meu *bullshit detector* soa alarmes. (<<http://cronicasrosacueca.blogspot.com>>, BP)

by the way / *By the way*.. vi essa imagem de décadas de vestidos do Oscar, no facebook do meu amigo Antonio, e achei o máximo! (<<http://www.belezacomprada.com>>, BB)

calm down / E tive direito a uma carta assinada pela Barbie. *Ok, ok calm down girl*... Não!! (<<http://amberhella.com>>, BP)

I'm sexy and I know it / Nada que uma saída de água em *slowmotion*, abanando esse cabelão de deusa dos setes mares e bamboleando a anca ao som mental de *I'm sexy and I know it*. (<<http://cronicasrosacueca.blogspot.com>>, BP)

If you know what I mean / Também não tem mal nenhum se vos apetecer conhecer pessoas novas e sair com elas, *if you know what I mean*. (<<http://aguidaequesabe.com>>, BP)

in love / Já vos falei várias vezes pela minha tara por macacões. E estou completamente **In LOVE** por este da Extart&Panno, simples e lindo de morrer!!! (<<http://amulherequemanda.sapo.pt>>, BP)

O verniz caiu perfeitamente – estou **in love** com vernizes! (<<http://www.belezacomprada.com>>, BB)

Amei muito o cropped e a bota, ambos tem uma qualidade incrível, e olha que aqui na minha cidade se eu fosse comprar esses produtos saíam pelo triplo do que paguei, *vale muito a pena comprar na China, in love total!* / experimentei o produto e estou **in love!** / Ai gente estou **in love** com esse look da minha gatinha, uma pena que ela não gosta de tirar fotos essa safadinha hehe, mas ficou uma graça. (<<http://www.mundodasmulheresbrasil.com>>, BB)

Estou **in love** pelos detalhes deste da Skazi, a cara do verão!! (<<http://www.lalarudge.com.br/lala-rudge>>, BB)

Dado que estas expressões aparecem em muitos dos blogues consultados, o seu papel parece importante e é uma das características do português atual. As blogueiras escrevem *I love* em vez de ‘adoro’, *too much* em vez de ‘demais’, *shame* em vez de ‘vergonha’, *really* em vez de ‘realmente’, usam fórmulas de despedida inglesas ou até exclamações e palavrões em inglês. Uma pergunta importante que devíamos colocar após a apresentação destes exemplos é a seguinte: o seu uso realmente é necessário? Consideramos antes que se trata de um recurso estilístico e talvez de um certo snobismo propositado.

Para resumir o que foi dito acerca dos anglicismos, lembremos que o nosso estudo teve como objetivo investigar a introdução das unidades lexicais de origem inglesa com base em blogues. Os traços principais deste tipo de comunicação contemporânea são: a proximidade com a oralidade, a ilusão da proximidade existente entre as blogueiras e os leitores apesar da distância real. Nesta socialização virtual nascem novos costumes e novos tipos de linguagem. Outra das conclusões que podemos tirar é que o uso dos anglicismos resulta das transformações recentes que se têm desenvolvido na sociedade e na cultura. São alterações multidimensionais que devem ser

consideradas em vários aspetos, por isso achamos que o tema não foi esgotado e exige a continuação da pesquisa, no nível fonético-fonológico, sintático, semântico e pragmático. O mundo evolui sempre e as palavras que podemos considerar comuns na nossa “aldeia global” aparecem de maneira espontânea nos textos citados no nosso trabalho.

Os anglicismos facilitam o fluxo de comunicação e de informação, dão um toque “moderno” aos textos escritos nos blogues. No caso do blogue que tem como objetivo informar as leitoras sobre um evento social, trata-se da rapidez da transmissão dos dados (são, por exemplo, relações ao vivo dos desfiles de moda ou da entrega de prémios). A informação tem de ser instantânea, pois a blogueira tem de informar as suas leitoras do que se passa na atualidade. O uso das palavras estrangeiras é, por esta razão, mais fácil e mais rápido do que a procura das palavras equivalentes ou o emprego das construções mais complicadas ou perifrásticas. O nosso estudo confirma também a grande produtividade das unidades lexicais inglesas, o que ao mesmo tempo evidencia a influência estrangeira na cultura e na sociedade lusófonas. Tentámos mostrar que a introdução dos anglicismos se tem tornado nos últimos tempos uma fonte muito rica de expansão lexical.

Considerações finais

Na sua constante evolução, as línguas recebem influências de outras línguas, pelo que enriquecem o seu léxico e começam a designar novas realidades e novos fenómenos. As transformações pelas quais passam refletem a nossa vida e várias mudanças no campo científico e sociocultural. Enquanto algumas palavras se tornam arcaicas, outras são criadas para que os falantes possam perceber os fenómenos que aparecem constantemente na sua vida e aos quais eles se devem habituar. O português, ao longo dos séculos, foi influenciado por várias línguas, entre as quais o papel mais importante pertence ao italiano, espanhol, francês e inglês. Repara-se que o português se desenvolve de maneira muito dinâmica e criativa. Neste campo entram os empréstimos, que contribuem para o enriquecimento do léxico.

Atualmente, a língua portuguesa é invadida por empréstimos sobretudo de origem inglesa. Nos últimos anos, temos observado numerosas mudanças económicas e sociais e a aceitação dos modelos culturais estrangeiros, sobretudo americanos e ingleses. Os meios, tais como a Internet, Facebook, Instagram, os comunicadores e as redes sociais, facilitam imenso os contactos entre diferentes povos e a entrada do inglês. Há casos em que se trata de moda ou de efeito estilístico, mas, ao mesmo tempo, o fluxo de anglicismos é tão rápido que parece difícil encontrar um termo português equivalente. Consideramos o português uma língua aberta aos contactos com outras

línguas e achamos que a sua ampliação graças aos processos de importação de palavras e expressões estrangeiras é fundamental no desenvolvimento do seu acervo lexical.

Referências bibliográficas

- Alves, I. M. (1998). Neologia e tecnoletos. In Oliveira, A. M. de & Isquerdo, A. N. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia da ANPOLL* (pp. 95-106). Recife: Faculdade de Letras, UFRJ.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faulstich, E. (1997). *O portunhol é uma língua?* Seminário apresentado no Institut Universitari de Linguística Aplicada, Universidade Pompeu Fabra, Barcelona. Disponível em: <www.unb.br/il/liv/enilde/documentos/interlinga.pdf> (consultado em 16-03-2018).
- Isquerdo, A. N. & Krieger, M. G. (2006). *As Ciências do Léxico, Lexicologia, Terminologia*, Vol. II, Campo Grande-MS: Editora UFMS.
- Jablonka, E. (2016). *Introdução das unidades lexicais estrangeiras no português atual. Estudo baseado em blogues femininos portugueses e brasileiros*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Manzollilo, V. C. O. (2007). O empréstimo linguístico e sua dinâmica. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n.º 3. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/min_ofic/10.pdf> (consultado em 14-03-2018).
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2006). *Angielsko – polskie kontakty językowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Paiva, V. L. M. O. (org.) (1998). A língua inglesa no Brasil e no mundo. *Ensino de língua inglesa: Reflexões e Experiências*. Pontes: Campinas.
- Sequeira, F. J. M. (1956). *Rol de estrangeirismos e respectivas correspondências em português de lei*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- Vilela, M. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Zachi, V. J. (2000). A língua inglesa como signo de processo. *Signótica*, 12, 143-154.

Dicionários consultados

- Dicionário da Porto Editora on-line <www.infopedia.pt>.
- Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, Academia de Ciências de Lisboa, Verbo, Lisboa 2001.
- Dicionário de Língua Portuguesa Priberam <www.priberam.pt>.
- Dicionário Léxico <www.lexico.pt>.
- Moderno Dicionário de Português Michaelis <www.michaelis.uol.com.br>.
- Novo Dicionário Aurélio, Editora Nova Fronteira, Nova Edição Revista e Ampliada, Rio de Janeiro 1986.
- Dicionário Aulete <www.aulete.com.br>.
- Dicio-Dicionário on-line <www.dicio.com.br>.

Endereços dos blogues citados

- <http://agatadesaltosaltos.blogspot.pt/>
- <http://aguidaequesabe.com/>
- <http://amberhella.com>
- <http://amulherequemanda.sapo.pt/>
- <http://www.apipocamaisdoce.sapo.pt>
- <http://backstagepass.blogs.sapo.pt/>
- <http://www.belezacomprada.com/>
- <http://blogdaroana.com/>
- <http://www.coisasdediva.com.br/>
- <http://cronicasrosacueca.blogspot.com>
- <http://delarosa.com.br/>
- <http://www.garotasestupidas.com/>

<http://www.hellapebble.com>
<http://www.justlia.com.br/>
<http://www.lalarudge.com.br/lala-rudge/>
<http://niinasecrets.com.br/>
<http://www.mundodasmulheresbrasil.com>
<http://www.perturbacoesdeamor.com/>
<http://semprenamoda.pt/>
<http://www.styleitup.com/>

Abreviações usadas

BB – blogue brasileiro
BP – blogue português

A abordagem comunicativa através de géneros textuais no processo de ensino de Português Língua Estrangeira

ELIETE SAMPAIO FARNEDA

USP, Universidade de São Paulo

MARINA NÉDIO

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Introdução

Ao trabalhar-se com géneros textuais através da abordagem comunicativa no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), tem-se a possibilidade de contemplar as quatro habilidades. Para além desta possibilidade, há também a condição de aprimorar-se a interculturalidade através da contextualização dos diferentes textos em situação real de comunicação.

[...] antes de qualquer produção escrita, haverá o preparo de audição, compreensão auditiva, produção oral; em seguida, haverá o preparo para a leitura, compreensão escrita e finalmente o estudante terá a oportunidade de, em grupo, em pares ou individualmente, produzir seu texto escrito. (Farneda & Futer, 2016, p. 98)

De acordo com Travaglia (2004), a restrição de géneros textuais no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) poderá resultar na limitação da proficiência comunicativa do aprendente. Quanto maior for o leque de tipos de texto apresentado pelo professor, maior será a oportunidade de o aprendente aprimorar sua competência linguística.

Há uma preocupação com o ensino de línguas mais contextualizado com conteúdos que façam parte do quotidiano. A utilização de géneros textuais no ensino de línguas é apoiada por muitos linguistas por causa das situações comunicativas estabelecidas por eles.

[...] o trabalho com géneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. (Marcuschi, 2010)

O trabalho com gêneros textuais aumenta a competência comunicativa do aprendente. Hymes (1972) refere-se à competência comunicativa como não sendo somente a competência linguística do aprendente no novo idioma, mas a habilidade do uso apropriado da estrutura desse novo idioma em diferentes contextos de comunicação.

Do ponto de vista destas pesquisadoras, ponto de referência desta pesquisa, a diversidade de gêneros no processo de ensino de PLE busca ampliar a compreensão dos diferentes usos da linguagem e ao mesmo tempo ativar a interpretação alternativa e os possíveis significados pelos aprendentes, de acordo com sua memória discursiva remota de cada um.

Independente do recurso educativo ou do objeto de ensino praticado, cabe ao professor ter um papel de mediador cultural, ter capacidade para identificar possíveis disfunções, más interpretações ou equívocos e esclarecê-los, administrando as situações conflitantes que possam surgir entre o seu conhecimento a ser compartilhado, entre o material que traz aspectos sociais, políticos e culturais do país da língua-alvo e a bagagem linguístico-cultural dos estudantes”. (Farneda & Nédio, 2015, p. 23)

Para uma leitura crítica, o professor deve reconhecer o texto como instrumento de prática social, refletindo sobre os critérios a serem inseridos no conteúdo da aula, verificando se a qualidade dos textos escolhidos instiga o aprendente a refletir e discutir sobre os temas propostos.

Metodologicamente, o professor pode estruturar seu trabalho com gêneros textuais de forma comunicativa, envolvendo questões linguísticas, culturais, sócio pragmáticas, despertando boas práticas do uso real da língua nas habilidades de leitura, oralidade e (re)escrita.

Ao ensinar-se gêneros textuais através da abordagem comunicativa ou método comunicativo, o professor, como mediador do conhecimento, conduz o aprendente a perceber o grau de informações presentes no texto, a intertextualidade, a coerência e a coesão.

Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação, propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (Almeida Filho, 1993, p. 36)

Na abordagem comunicativa, a contextualização é o principal, ficando o foco gramatical em segundo plano.

O contexto

A metodologia foi aplicada na unidade curricular de Comunicação Oral e Escrita, no nível intermédio B2+, durante o 2.º semestre do ano letivo de 2017/18, do Curso Anual de Língua e

Cultura Portuguesa para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A turma era composta por 19 alunos, dos quais 17 eram oriundos da China, um da Índia e uma do México.

A abordagem comunicativa através dos géneros textuais

A metodologia aplicada nesta pesquisa teve como principal objetivo levar o aprendente a compreender as funcionalidades dos diferentes géneros textuais, a refletir sobre os temas abordados para além daquilo que está escrito, debater situações-problema, elaborar diferentes textos com base nos géneros textuais estudados e entender as vantagens do processo de reescritura.

Várias foram as atividades apresentadas nesta pesquisa, em sala de aula, que tiveram como principal objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades através da abordagem comunicativa: a interação oral, leitura e compreensão dos textos, compreensão oral e escrita, através da elaboração de textos escritos de diferentes géneros.

Corroboramos com Marcuschi (2010, p.19-38), que defende que “os géneros não são elementos estanques e enrijecedores da ação criativa. São eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Caracterizam-se muito mais pelas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Optou-se pela sequência de géneros, a fim de maior alcance dos objetivos de desenvolvimento comunicativo-interacional no processo do ensino-aprendizagem de PLE.

Ainda no que se refere à diversidade de géneros, citamos Bronckart (2010, p.172-73), que afirma que a finalidade geral das sequências é o domínio, na produção e na recepção, dos géneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa. Para cada género textual, é necessário ter um objetivo de ensino muito claro que se adapta e transpõe os saberes do professor, enquanto mediador do conhecimento, que automaticamente incidirá no saber-fazer do aprendente.

Segundo Bronckart (2010, pp. 172-73), o ensino através dos géneros textuais deve ser concebido de modo a poder explicitar os diferentes objetivos. Bronckart divide esses objetivos em quatro grupos, a saber:

- objetivos referentes a uma determinada atividade de linguagem: saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um género de texto adaptado a essa situação;
- objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado género textual: saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planeá-los segundo as regras do género adotado;

- objetivos referentes à escolha e à gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam a sua infraestrutura global;
- objetivos referentes ao domínio dos diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa ao texto (conforme exposto acima).

O processo de ensino com as sequências opõe-se ao processo didático clássico, que se centrava, primeiro, no domínio do código (estruturação gramatical), postulando que, só a seguir, esse domínio permitiria abordar as problemáticas de expressão ou de redação.

Diante dessas afirmações teóricas objetivadas no ensino de PLE com base na abordagem comunicativa através da inserção dos géneros textuais, ao longo do semestre foram apresentadas cinco atividades com diferentes géneros. Cada texto apresentado tinha uma função diferente, como por exemplo, didática, informativa, crítica, entre outras.

Na primeira atividade, designada de unidade 1, foram trabalhadas as competências culturais, sociolinguísticas e pragmático-discursivas, através da leitura e compreensão de um texto didático-informativo intitulado “A língua portuguesa no mundo”. Com este texto pretendeu-se que o aluno identificasse os diferentes países de língua portuguesa, os diferentes vocábulos usados para designar um mesmo objeto, e conhecesse algumas figuras públicas de cada um desses países e as relacionasse com as diferentes áreas em que se celebrizaram. Sobre o texto, os alunos referiram que foi muito importante porque ficaram a conhecer os países onde se fala a língua portuguesa, assim como lhes deu a conhecer a cultura desses países através dos escritores e cantores abordados.

De seguida, foi apresentada uma música para compreensão oral de dois cantores e compositores de RAP, oriundos de dois países de língua portuguesa, BOSS AC, natural de Cabo Verde, mas residente em Portugal desde a sua infância, e Gabriel, o Pensador, um conhecido rapper brasileiro. A canção, intitulada “Um brinde à amizade”, é uma bela descrição do amor à lusofonia por ambos os artistas.

Antes de se proceder à audição da música foi trabalhada a primeira habilidade, a interação oral na língua-alvo; os alunos foram questionados sobre o seu conhecimento do estilo de música RAP e sobre o conceito de música de intervenção. Alguns alunos referiram que conheciam este estilo musical, definindo-o como um género popularizado entre as classes mais pobres, que retrata temas relacionados com a corrupção, a pobreza, a desigualdade social, racismo e os estereótipos, apresentando alguns exemplos de cantores dos seus países de origem.

O tema criou debate em sala de aula e os alunos foram exprimindo a sua opinião sobre o conceito e se este existe no seu próprio país. Os comentários foram feitos por uma aluna mexicana, um aluno indiano e um aluno chinês.

Exemplo I

“No México existe música de intervenção há muitos anos e, normalmente, falam de amor, contra o Governo, mas as letras são sempre tristes porque eles desabafam com o RAP”.

Exemplo II

“A música RAP fala contra o Governo, igualdade de género, usam a voz para equalizar os direitos da mulher e do homem. No nordeste da Índia existe um grupo étnico mongol, quando as pessoas desta etnia foram à procura de melhores condições de vida para a metrópole, eles encontraram discriminação racial, então, eles começaram a cantar em hindi, RAP para mostrar a sua dor”.

Exemplo III

“Na China houve uma música de intervenção, mas foi proibida porque falava de coisas muito sensíveis. Falava que o Governo queria controlar o pensamento, entre outras coisas. Então foi proibida para nós não termos acesso ao conhecimento que existe além-fronteiras”.

Após a discussão sobre o género musical, foi apresentado o género textual – biografia – de cada um dos cantores para análise e identificação dos componentes estruturais. Assim os alunos não só identificaram a forma e o conteúdo biográfico, mas também contextualizaram as estruturas gramaticais e os elementos a introduzir neste género textual.

Depois da análise textual, procedeu-se à audição da música e ao preenchimento com um texto cloze com as finalidades de:

- verificar a compreensão na leitura;
- verificar os conhecimentos no vocabulário;
- verificar a formação das palavras ou os aspectos gramaticais.

Por fim, os alunos elaboraram uma biografia sobre uma pessoa famosa do seu país de origem. Após a redação da mesma, esta foi entregue ao professor para correção. Na aula seguinte, a respetiva correção foi dada individualmente a cada aluno com a identificação dos desvios da norma padrão. Em casa, o aluno, realizou a reescrita do texto e enviou por correio eletrónico para o professor, que releu o texto e identificou se ainda havia possíveis desvios, a fim de preparar outras atividades que contemplassem os desvios apontados.

Na segunda atividade, unidade 2, foram trabalhadas as competências culturais e linguísticas nas quais se destacaram as competências semântico-lexicais, na vertente do campo lexical, hiperonímia e hiponímia; competências sociolinguísticas e competências pragmático-discursivas.

No contexto da competência sociocultural, foi apresentada uma biografia, género textual estudado na unidade anterior, de Gonçalo Cadilhe, um escritor, viajante e jornalista português que escreve crónicas de viagens. Após a leitura e compreensão da biografia do escritor, os alunos leram uma crónica de Gonçalo Cadilhe, intitulada *Uma casa em Buarcos*, retirada do livro *1 km de Cada Vez*. Após a leitura e compreensão da crónica, análise do vocabulário e das estruturas gramaticais usadas,

os alunos estabeleceram relações semânticas com palavras retiradas do texto. No exercício seguinte, foi extraída do texto a frase “O mar era o sal das lágrimas de Portugal”, que nos remete para um dos mais conhecidos poemas de Fernando Pessoa “Mar Salgado”. Os alunos leram e analisaram o conteúdo do poema oralmente.

Os resultados da análise foram muito interessantes. Um dos alunos referiu que “O poema salienta os sacrifícios por que os portugueses passaram para obter a glória, isto é, o perigo, o sofrimento, a dor e as vidas perdidas além-mar”. De seguida, procedeu-se à audição da canção “Praia de lágrimas”, de Rui Veloso e ao preenchimento cloze com palavras do campo lexical de “mar”. Como reforço, foram trabalhadas algumas expressões idiomáticas com referência a água. Sendo Gonçalo Cadilhe, um escritor de viagens, a temática retratada nesta unidade estava relacionada com viagens. Por conseguinte, no exercício seguinte, os alunos escutaram uma entrevista da rádio TSF com o viajante João Aguiar, um português que, em 2008, largou o emprego, a namorada e a família e foi dar a volta ao mundo.

A partir da audição da entrevista, os alunos fizeram um exercício de compreensão com escolha múltipla. Por fim, partindo das perspetivas expostas nos textos lidos e nas audições, foi apresentado o género textual expositivo-argumentativo, a partir do qual os alunos tiveram de elaborar um texto expositivo-argumentativo, onde apresentaram uma reflexão sobre a viagem como descoberta do outro e, também, de si mesmo. Com este exercício pretendeu-se que o aluno fizesse uma reflexão sobre o assunto tratado e sobre a sua própria experiência, redigindo um texto coeso e coerente. Antes da produção do texto, foram analisados textos dentro deste género textual.

Na terceira atividade, em primeiro lugar, foi apresentada uma crónica de Mia Couto, intitulada *Perguntas à Língua Portuguesa*, através da qual foram trabalhadas competências culturais e linguísticas dos campos semântico-lexical, gramatical e pragmático-discursivo.

A escolha desta crónica prendeu-se com o facto de se pretender apresentar um escritor lusófono, com um estilo de escrita muito próprio, característico dos escritores da lusofonia. Mia Couto, reinventa a língua portuguesa, representando o povo, o português de Moçambique e a pluralidade linguística daquele país. Esta atividade foi recebida com muito entusiasmo porque a maior parte dos alunos não conhecia o autor moçambicano.

Depois da leitura e compreensão da crónica, os alunos, em conjunto, elaboraram uma entrevista ao escritor, que enviaram por email para a página do autor e por mensagem para a página do *Facebook*, mas nunca obtiveram uma resposta. Como nas últimas duas unidades os alunos analisaram crónicas de dois escritores lusófonos (Portugal e Moçambique), como trabalho de casa foi-lhes pedido para lerem a crónica *A última crónica* do escritor brasileiro Fernando Sabino. Na aula seguinte, foi discutido o conteúdo, a estrutura e a composição de uma crónica.

A função do texto, na língua-alvo, foi compreendida pelos alunos de maneira a que os mesmos pudessem refletir sobre os temas abordados, para além do que estava escrito. Na *Última Crónica*, os alunos conseguiram perceber que por detrás da descrição da forma como o empregado pega no pedaço de bolo amarelo, que representa que não é um bolo fresco, com a mão e o coloca no prato, a forma como o casal entrou e se sentou na mesa do fundo, entre outros exemplos dados, há uma crítica social, racismo e desigualdade social.

Por fim, os alunos foram para a rua com o professor para produzirem uma crónica. Os resultados foram muito interessantes; cada aluno, a partir do mesmo ponto, observou cenários diferentes e contextualizou as estruturas gramaticais a usar. Vejam-se, a seguir, os exemplos de realizações textuais de aprendentes do curso de PLE, dos quais não citaremos o nome por motivo de privacidade. Ambos textos foram escritos por estudantes de origem chinesa.

Exemplo IV

“Choveu muito no recente mês, mas hoje faz sol, adoro o sol, estou nas escadas, eu passo por estas escadas quase todos os dias. Estas escadas são os meus pesadelos, são tão altas e compridas. Vi uma frase nas escadas "O chão que pistas [U1] sou eu". Então eu quero dizer a quem a escreveu "tu sabes fazer magia, tu fazes-me sempre transpirar e perder a capacidade de falar uma frase completa depois de passar por ti. Olha! Aquela rapariga que acabou de passar por mim já está esbofada. Tu és sempre o maior desafio no meu caminho para aulas". Observei uma coisa interessante. Nunca vi os estudantes portugueses a correr na rua, apesar de já estarem atrasados, eu sou sempre aquela que anda mais rapidamente na rua. Os portugueses nunca correm, tal como vivem sempre em paz”.

Exemplo V

“Há um copo de cerveja que está na escada, quem lançou-o aqui? Foi um homem que se sentava na escada ou um estudante bêbedo que passou? Porque ele bebeu? Um desemprego que pensava como sobrevivia? ou um estudante alegre que tinha acabado o seu curso? Qual será o final deste copo de cerveja? Vai ser apanhado por um limpador ou densedentar o próximo vadio? Não sei e ninguém sabe. Mas o que é mais interessante agora é que, nós estudantes estrangeiros que estamos a tentar apreciar a paisagem, tornamo-nos a paisagem das pessoas que passam pela escada”.

Por fim, os alunos visualizaram o documentário *Língua: Vidas em Português* de Vitor Lopes. Mia Couto é uma das personalidades que integram este documentário. Antes de visionar o documentário, foram discutidas e comentadas algumas frases que fazem parte do elenco do filme. Este documentário dá a conhecer o espaço lusófono através do depoimento de figuras contemporâneas como Mia Couto, José Saramago, Martinho da Vila, Teresa Salgueiro e permitiu o contacto com diferentes modos de vida de pessoas de diferentes estratos sociais. Neste documentário, também foram mostradas as diferentes variações linguísticas ao nível da pronúncia

e do sotaque, representando a diversidade e a interculturalidade fruto da sua mistura com as línguas locais.

A quarta unidade foi dedicada a uma temática escolhida pelos próprios alunos, a desigualdade de género. Nesta atividade, foram trabalhadas as competências socioculturais, semântico-lexicais, gramaticais, sociolinguísticas e pragmático-discursivas.

Dentro da competência sociocultural, a aula começou com um pequeno debate sobre a desigualdade de género, em que cada aluno deu a sua opinião, reforçando com exemplos do seu país de origem. De seguida, procedeu-se à leitura e compreensão de um texto didático-informativo sobre *A primeira mulher na Universidade* em Portugal. De seguida, procedeu-se à leitura e compreensão de uma reportagem do dia 8 de abril de 2018 sobre a realidade das mulheres no mercado de trabalho português. Após a leitura e análise, os alunos compararam os dados com os seus países e referiram algumas medidas efetivas que os governos deveriam adotar para eliminar essa disparidade. Como complemento, foi criada uma atividade extra-aula; professor e alunos foram ao cinema ver a estreia do filme português *Colo* de Teresa Villaverde. Este filme é um retrato interior e familiar da crise económica que abalou Portugal, é um filme que fala também da consequência dessa carência financeira, a crise de afetos, o desmoronamento das famílias e a queda de pilares das pontes que unem as pessoas. No final, a realizadora respondeu às perguntas da audiência e uma das alunas chinesas interveio, exprimindo a sua opinião sobre o que viu e sentiu. No final, os alunos escreveram um artigo de opinião sobre a desigualdade de género, fundamentando com exemplos concretos do seu país.

A última atividade, a unidade 5, remeteu para o tema da emigração, imigração e migração. A aula iniciou com um pequeno debate sobre a diferença entre estes três conceitos e possíveis consequências. De seguida, procedeu-se à leitura e compreensão de um excerto do romance *O Retorno* de Dulce Maria Cardoso. É um livro que fala da descolonização de Angola em 1975 e da chegada dos retornados a Portugal. Foi um texto que criou bastante interação oral dentro da sala de aula e promoveu a autonomia do aluno. Posteriormente, dois alunos requisitaram o livro na biblioteca da universidade. A partir do texto, trabalhou-se a sinonímia, prefixos e categoria de palavras da mesma família. De seguida, os alunos assistiram a um pequeno excerto do programa *Portugueses pelo mundo* e ficaram a conhecer quatro artistas portugueses que decidiram fazer carreira em quatro países distintos: Hong Kong, Doha, Guadalajara e Bali. Depois de responderem com verdadeiro e falso a algumas questões, refletiram sobre essas experiências, referindo as que os mais surpreendeu. Por último, assistiram ao filme *A Gaiola Dourada*, de Ruben Alves, um filme que fala sobre a emigração portuguesa em França e identificaram os estereótipos existentes em relação aos

portugueses. No final da unidade, redigiram um texto de opinião sobre se consideram importante o envolvimento dos emigrantes com os nativos.

De forma geral, os aprendentes entenderam que o foco comunicativo foi o principal objetivo da unidade curricular, pois muitos aspectos sociais e culturais foram expostos durante os debates em sala de aula. Abaixo, segue o quadro de perguntas feitas a respeito do novo trabalho de ensino através de gêneros textuais e algumas respostas dadas.

	Pergunta I	Pergunta II	Pergunta III	Sugestão
	Há alguma diferença entre o como era avaliado(a) no curso de Língua Portuguesa, no ano acadêmico/ semestre anterior, e a avaliação deste semestre?	Com relação às habilidades de escrita, essas mudanças ajudaram-no(na) a melhorar o seu processo de aprendizagem? Por favor, explique.	Pensa que a nova abordagem de avaliação/correção da sua escrita/reescrita teve um efeito positivo na sua motivação para escrever em português? Explique, por favor.	Tem alguma sugestão para melhorar/ mudar este novo sistema de avaliação?
Idade	Respostas			
21	A nota dos textos escritos e o comportamento nas aulas não fez parte da avaliação no semestre passado.	Escrevi mais textos que o semestre passado. E corrigir o texto com a professora individualmente é ajudável a saber os erros próprios que fiz. Acho que melhorei mais em escrever.	Acho que sim. Corrigir face a face com a a professora ajuda-me saber melhor os meus erros em textos, especialmente as expressões escritas na lógica chinesa que não são usadas por portugueses. Ao mesmo tempo, posso saber mais expressões sobre mesma coisa que quero descrever, gosto muito deste tipo de correção	
21	Em relação à avaliação do semestre anterior que só se concentrou no teste intermediário e o exame final, a avaliação deste semestre, obviamente, é construída por várias partes.	Sim, claro que as mudanças me ajudaram bastante, permitindo-me praticar mais vezes e poder escrever textos de gêneros diferentes.	Sim, claro que as mudanças me ajudaram bastante, permitindo-me praticar mais vezes e poder escrever textos de diferentes gêneros.	Da minha parte, este sistema já está perfeito.

Quadro I

O trabalho com abordagem comunicativa com base nos gêneros textuais possibilitou redefinir alguns aspectos na observação da língua em uso, a exemplo da diferença e da relação existentes entre a oralidade e a escrita.

Conclusão

A abordagem comunicativa através dos gêneros textuais no processo de ensino de PLE é, por nós, considerada uma das melhores oportunidades de trabalhar a língua em seus mais diversos usos diários. Textos autênticos proporcionam maior visão dos problemas sociais e dão voz aos aprendentes, para que eles possam debater, expor seus pontos de vista e, através das especificidades do gênero estudado, poder organizar os seus pensamentos, a sua voz, de forma coerente e coesa.

Ainda não se conhecem trabalhos sistemáticos com gêneros textuais para o ensino de PLE, mas sabemos que é uma nova perspectiva de ensino e que pode ser trabalhado de forma gradativa.

Do nosso ponto de vista, ainda não há o que se pode nomear de gênero textual adequado para o ensino de PLE, isso porque há uma dependência do nível do curso e dos objetivos sociointeracionais e comunicativos do curso em questão.

O importante é que o professor, como mediador do conhecimento tenha em mente que as dificuldades contidas nos gêneros textuais devem ser progressivas, conforme já citado anteriormente, de acordo com o nível do curso.

O ensino de PLE através da abordagem comunicativa com base nos gêneros textuais beneficia a todos os que o adotarem e os que o receberem, pois, além de gerar aprendentes mais críticos, dotam o professor de instrumentos para um processo de ensino de PLE mais centrada no aprendente.

Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P. de (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Bronckart, J. P. (2010). Os gêneros de texto, tipos de discurso e seqüências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. In: *Letras, Santa Maria*. Universidade de Genebra - Genebra- Suíça, v. 20, n. 40, pp. 163-176.
- Farneda, E. S. & Futer, M. K. (2016). Tarefa Comunicativa em Sala de Aula de Português como Língua Estrangeira. In: Gonçalves, L. (Org). *Fundamentos do Ensino de Português como Língua Estrangeira* (pp.91-108). New Jersey: Boa Vista Press.
- Farneda, E. S. & Nédio, M (2015). O Projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão. In: *Letras & Letras*. Uberlândia, v.31/2, jul-dez, pp.14-35.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. *Sociolinguistics* (pp. 269-293). England: Penguin Books.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros Textuais; definição e funcionalidade, In: Dionísio. A. P., Machado, A. R. & Bezerra, M. A. *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-38). São Paulo: Parábola Editorial.
- Miranda, F. (2008). Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: Que relações? In: *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*. Edições Colibri/CLUNL. Lisboa, pp.81-100.
- Travaglia, L. C. (2004). Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: C. C. Henriques & D. Simões (orgs.) *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino* (pp. 114-138). Rio de Janeiro: Editora Europa.

“Sem o direito fundamental de voltar para casa”: Maria Archer – uma autora portuguesa no exílio

ELISABETH BATTISTA

Universidade do Estado de Mato Grosso

Ao observar a mobilidade dos portugueses pelo mundo, o historiador Russel-Wood caracterizou, com grande pertinência, o Império Português, de 1415 a 1808, como “um mundo em movimento”. Seja por mares, terras ou rios, a história registra um notável “fluxo e refluxo” lusitano a marcar a presença portuguesa no mundo durante quase quatro séculos.

A intensa movimentação de migrantes portugueses, do início até meados do século XX, deu-se em dois sentidos. Inicialmente, expressiva parte deixa Portugal em razão da crise econômica e da escassez de perspectivas dignas de sobrevivência e, no outro sentido, os dissidentes. Aí se verifica o deslocamento do polo mais dinâmico da oposição ao regime vigente. O período dos anos 30–50 constitui recorte temporal que traduz o acirramento da crise política e instabilidade vivida durante o Estado Novo; o endurecimento do regime e a intensa conflitualidade entre os opositores.

Dentre aqueles que deixaram Portugal por motivos políticos, em meados do século XX, estão destacadas personalidades da oposição democrática. Entre elas, dois ex-candidatos à Presidência da República, o general Humberto Delgado e o Prof. Ruy Luis Gomes; e o capitão Henrique Galvão, que comandou o sequestro nas Caraíbas do paquete Santa Maria. Além dos referidos políticos, escritores e jornalistas prestigiados como José Morgado, Adolfo Casais Monteiro, Jorge de Sena, Sidónio Muralha, Fernando Lemos, Vitor Ramos, Barradas de Carvalho,

Castro Soromenho, Maria Archer, Maria Lamas, Tito de Morais, Manuel Sertório e Vitor Cunha Rego. Estes juntar-se-iam ao grupo de intelectuais portugueses que optaram pelo Brasil como terra de exílio. O exílio, ainda que se dê em idioma fraterno, como se estivesse em espaço familiar, no seu mesmo natal, não traz consigo a garantia de solidariedade, tal como discute Said:

Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada... O exílio é a vida levada fora da ordem habitual. É nômade, descentrada, contrapontística, mas, assim que nos acostumamos a ela, sua força desestabilizadora entra em erupção novamente. (2003, p. 46, 60)

Personagens paradigmáticos da resistência, eles foram alvo em maior ou menor grau de repressão por parte da PIDE – a Polícia Política a serviço do Estado Novo. Nos documentos que dão testemunho da vida e obra de alguns dos referidos intelectuais, é recorrente a declaração de que as liberdades, direitos e garantias eram diretamente proporcionais ao risco que colocam à sobrevivência do regime político em vigor, o qual pune com mão de ferro quem se lhe oponha.

A figura do intelectual e sua capacidade de intervenção social constitui-se uma ameaça na medida em que este adquiriu visibilidade no mundo discursivo, na medida em que se habilitou a não mais trabalhar apenas no âmbito do “universal”, mas a agir decisivamente em setores determinados. Inegavelmente, inúmeros fatos tornaram patente o seu poder de intervenção na formação política de diversos segmentos da sociedade. O século XIX, época de intensa agitação política, Antonio Gramsci (1891–1937) desenvolveu o conceito de “intelectual orgânico”, rompendo com a ideia de intelectual como indivíduo que faz parte de uma “casta separada”. O conceito de intelectual, por muito tempo e ainda hoje, associou-se ao mundo das ciências humanas e, especificamente, ao mundo do discurso.

A respeito dos mecanismos de intimidação com vistas ao veto à liberdade de expressão e repressão policial no período ditatorial, o crítico Antonio Candido, no auge da Ditadura¹ no Brasil – Governo do Gal. Médici, em seu artigo para o jornal *Opinião* (janeiro de 1972), analisa e posiciona-se frente à intensa repressão policial usada como força de intimidação social na época.

A polícia aparece então como um agente que viola a personalidade, roubando ao homem os precários recursos de equilíbrio de que usualmente dispõe: pudor, controle emocional, lealdade, discrição – dissolvidos com perícia ou brutalidade profissionais.

O crítico Antonio Candido (1972), de forma corajosa, ao olhar para a situação do Brasil, sobretudo no período da vigência do regime militar, com intenso policiamento e repressão à

¹ Período fortemente marcado por intolerância às atividades políticas no Brasil. A repressão e a censura às instituições civis foram reforçadas e qualquer manifestação de opinião contrário ao sistema, foram proibidas. Período marcado pelo uso sistemático e de meios violentos como a tortura e o assassinato.

liberdade de expressão, volta-se para o recrudescimento da ditadura e critica o aparelhamento da polícia do país que, “Operando como poderosa força redutora, ela traz à superfície tudo o que tínhamos conseguido reprimir, e transforma o pudor em impudor, o controle em desmando, a lealdade em delação, a discrição em bisbilhotice trágica.”

A memória da repressão sistêmica à liberdade de expressão da opinião atualiza-se na crítica de Candido. Com efeito, Paul Ricoeur, ao refletir sobre a memória defende que esta é composta por imagens que são apreendidas pela sensibilidade e influenciadas pela experiência. Há semelhanças entre o fato do passado, mas há mais uma imitação do que um retrato fiel. O distanciamento temporal da experiência traumática do exílio promove novas construções de imagens sobre aquele momento a partir da interferência de outras vivências, emoções e esquecimentos.

O fato é que depois de se sentirem no centro dos acontecimentos em Portugal, em uma conjuntura de repressão maiúscula à liberdade de expressão do pensamento, o exílio foi, para as gerações de 1950 a 1970, a ruptura com uma realidade e o desenraizamento do universo de referências que dera sentido à luta contra o regime político então vigente em seu país natal.

A aparente derrota de um projeto político e pessoal perante a ditadura Salazarista, o estranhamento em relação à cultura brasileira, as dificuldades de adaptação à nova sociedade, o desemprego, as dificuldades financeiras em conjunto contribuíam para subverter a imagem que o exilado tinha de si mesmo, desencadeando as previsíveis crises de identidade frente à condição de vulnerabilidade. Acrescente-se, a tudo isso, os vários entraves sociais com que vão defrontar, em idioma fraterno, na outra margem do Atlântico, sobretudo no contato com a ala dos lusitanos mais conservadores.

A experiência coletiva da deslocalização geopolítica, num contexto de acontecimentos adversos, assim como algo do ambiente com que se defrontam, neste momento é também uma reelaboração do período anterior à guerra. É o caso da “guerrilha velada” aos exilados anti-salazaristas, travadas, sobretudo, por representações consulares e algumas associações da colônia, como a Federação das Associações Portuguesas (fundada em 1931), que atuam como verdadeiros agentes do regime. Esse é também o caso, em São Paulo, da Casa de Portugal (fundada em 1935) e do consulado português dessa cidade. Tal configuração remete ao que defende “Grande parte da vida de um exilado é ocupada em compensar a perda desorientadora”, nos diz Said (Id., Ibid., p. 54),

A atuação política dessa geração de intelectuais no exílio excedeu em muito os limites do território do Brasil e resultou em prolífica produção textual; crítica, científica e poética e, a despeito de sua intensa atuação intelectual, não parece ter despertado maiores atenções dos estudiosos.

Curiosamente, um relativo silêncio envolve o percurso coletivo e a atuação do núcleo de intelectuais no exílio, salvo o trabalho de Douglas Mansur da Silva². Sim, a situação social do “imigrante político” após a Segunda Guerra é observada por este estudioso em sua Dissertação de Mestrado em Antropologia Social defendida na UNICAMP, em 2000. Aí se analisa a ambiência social que envolvia o cotidiano dos exilados portugueses, nem sempre isenta de alguma hostilidade por parte de conterrâneos aqui residentes, com ligações ao Regime vigente.

Diversos fatores atuavam na maneira de viver o cotidiano de cada migrante exilado, a começar pelos traços do caráter e da personalidade de cada um. O *status* social igualmente pesava: enquanto alguns exilados eram reconhecidos como profissionais com notório saber, ou como personalidades públicas, não lhes faltando convite para prosseguirem trabalhos interrompidos, como no caso dos jornalistas que se demitiram, ou foram demitidos da redação de um dos órgãos da imprensa periódica de Lisboa, o *Diário Ilustrado* e logo, devido à amizade de João Sarmento Pimentel com o diretor Ruy Mesquita do jornal *O Estado de São Paulo*, foram contratados pelo quadro editorial deste.

Assim sendo, ao olharmos com mais acuidade para a historiografia literária portuguesa e brasileira relativamente a esse período (meados do século passado – anos 50-70), a história dessa ‘ausência’ torna-se bastante evidente. O que hoje é uma constatação, já foi, no passado, um problema a resolver pelos historiadores da literatura: A dificuldade em dar visibilidade à atuação dos referidos escritores portugueses e em conciliar a faceta ‘portuguesa’ e a faceta ‘brasileira’, na historiografia literária do seu país de origem.

Maria Archer e a repressão política em Portugal

O nosso interesse pela autora assenta-se em alguns fatores e, para este trabalho destacaremos o fato de que Maria Archer está entre os intelectuais exilados no Brasil – 1955- 1977. Uma escritora de relevância singular para a literatura de língua portuguesa. Por outro lado, o modo como a sua produção testemunha, com singular clarividência e atualidade, o difícil mundo das relações humanas, com especial destaque para a condição da mulher, sobretudo na sua atuação profissional. Esta coesão temática impôs-se de forma orgânica e natural, consolidando-se a cada leitura dos textos produzidos para os jornais. Vale ressaltar entretanto que, no exame da sua atuação como jornalista, verificamos que sob o regime ditatorial de Salazar ela mesma enfrentou intensas dificuldades.

² *A ética da resistência: os exilados anti-salazaristas do “portugal democrático” (1956-1975)*, de Douglas Mansur da Silva. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Antropologia Social, UNICAMP, 2000.

O sociólogo Pierre Bourdieu, ao examinar o ingresso de mulheres nos espaços profissionais tidos como eminentemente “masculinos”, como as oficinas de imprensa, dedica-se a explicar a natureza e a função da “resistência” e “[...] certas reações emocionais contra a entrada das mulheres nesta ou naquela profissão compreende-se quando sabemos que as próprias posições sociais são sexuadas e sexuantes, e que, defendendo os seus postos contra a feminização, é a ideia mais profunda de si próprios enquanto homens que os homens entendem proteger [...]”. O crítico francês defende em linhas gerais que tanto na esfera privada quanto pública, a dominância coletiva e individual dos homens sobre as mulheres caracteriza-se por meio de privilégios materiais, culturais e simbólicos. Segundo Bourdieu, tais elementos seriam representados no *habitus*³ gerando um perfil comum espelhado em um ideal socialmente construído, historicamente incorporado na sociedade, tornando mais forte o modelo de dominação masculina.

Num contexto de perseguição do pensamento, de exclusão política, e francamente desfavorável à emancipação das mulheres, Maria Archer, premeida do seu direito de atuar profissionalmente, em seu país, exila-se no Brasil. Ao chegar ao destino, em entrevista ao jornal carioca Diário de Notícias, 15-01-1956, descreve o ambiente hostil e opressivo de Portugal, sob o regime do Estado Novo e falou do motivo que forçaram a deixar sua terra natal:

Vim para o Brasil, tendo chegado dia 15-07-1955, porque já não podia viver em Portugal. A ação da censura asfixiou-me e tirou-me os meios de vida. Apreenderam-me dois livros publicados, assaltaram-me com policiais a casa e levaram-me um original que ainda estava escrevendo, violência inédita em países de civilização européia. (*Diário de Notícias*, 15-01-1956)

Uma vez no Brasil, Maria Archer inconformada com o modelo cultural que encerra o padrão da feminilidade previsto para a portuguesa na época do Estado Novo, padrão este que apoia na teoria de que a dependência e a subserviência são inerentes à condição feminina, escreveu e publicou obras voltadas para a divulgação da cultura dos países em que viveu e que mantêm o português como língua de comunicação. Mais ainda, produziu artigos em jornais, sementes de contestação ao domínio salazarista em Portugal, discursos, crônicas e palestras radiofônicas.

Um olhar para a condição feminina no cenário social de Portugal no Estado Novo⁴, período 50-60, revela que a norma é a escolarização mínima para as mulheres e, por essa razão, o índice de

³ Bourdieu entende por *habitus* uma gama muito variada de categorias do pensamento, capaz de dar coerência às ações dos indivíduos, aplicada em situações particulares com uma certa dose de invenção e criatividade. Segundo o teórico [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p. 65).

⁴ A interdição de profissões (magistratura e cargos diplomáticos), necessidade de autorização marital para a obtenção de passaporte, viajar e/ou exercer determinadas profissões, entre outras. A chefia da família compete ao marido, que tem a incumbência de representar a esposa em todos os atos da vida conjugal. Para uma melhor compreensão do estatuto das mulheres durante o Estado Novo consultar: *A Mulher Portuguesa na Legislação Civil*, de Elina Guimarães

analfabetismo atinge, com particular incidência, o sexo feminino. Adicionalmente, o Estado Novo impõe uma visão jurídica das mulheres que as equipara a menores e, portanto, estão sob a tutela de seus pais ou maridos.

Por outro lado, de forma aparentemente paradoxal, é este o mesmo regime político que, em 1934, patrocina a eleição das primeiras deputadas: Domitília de Carvalho, Maria Cândida Parreira e Maria Guardiola à Assembleia da República e, em 1968, consigna o direito de voto para algumas mulheres, antes negado pela Primeira República.

A concessão de direitos é apenas aparente, segundo os registros e depoimentos, pois o regime reprime fortemente os movimentos de mulheres que ousam desafiar e contrapor a representação da vocação feminina defendida pelo Estado Novo⁵. A título de exemplos dessa repressão são a perseguição política de Maria Archer e a apreensão de suas obras: *Ida e volta de uma caixa de cigarros* (1938), a apreensão das *Novas Cartas Portuguesas* (1972). O fato é que, três dias após ter sido lançada, foi instaurada um longo processo judicial em desfavor das três autoras; cujo motivo prendeu-se ao fato de terem escrito, em colaboração, mediante “prévia combinação”, o referido livro, posteriormente considerado de conteúdo insanavelmente pornográfico e atentatório da moral pública. Daí derivou ainda o encerramento compulsivo do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, com o posterior exílio da sua dirigente, a jornalista Maria Lamas.

No caso das *Novas Cartas Portuguesas*⁶, o episódio teve repercussão mediática no exterior sem precedentes, de acordo com os registros de imprensa o episódio chamou a atenção de cadeias televisivas para cobrir o referido julgamento, e manifestações de apoio por parte de grupos feministas no estrangeiro. A embaixada portuguesa na Holanda foi invadida por apoiantes feministas. Tal repercussão em nível não imaginado, deixa patente, o fato de que frequentemente, a denúncia da condição de tutelada, de minoridade em que viviam as portuguesas partia de iniciativas culturais, onde a literatura era um campo a mais.

Maria Archer atuou como jornalista em Portugal e no Brasil. Em igual medida se pode dizer do difícil acesso das mulheres à expressão das suas ideias e à tomada de decisão nos meios de

(Análise Social, 1986); *A Cada um o Seu Lugar*, de Irene Flunser Pimentel e *O Estado Novo e as Mulheres: O género como investimento ideológico e de mobilização*, de Helena Neves e Maria Calado. Também o artigo de Anne Cova e de António Costa Pinto (1997) *O Salazarismo e as Mulheres: uma abordagem comparativa*; *Mulheres, Direito e Crime* ou *A Perplexidade* de Cassandra (1990), de Teresa Beleza.

⁵ *Contribuições e contradições: a educação separada e a educação mista nos anos 50-60, em Portugal* (1998), de Helena Araújo, Maria José Magalhães, Laura Fonseca e Lucília Escobar. Também *Educação e Género: dos anos 70 ao final do século XX – subsídios para a compreensão da situação* (2002), de Teresa Pinto e Fernanda Henriques. Em 1960, 31,1% da população é analfabeta, e destes 36,7% são mulheres. Em 1974, havia 80 mil homens analfabetos (com menos de 40 anos) e 130 mil mulheres na mesma condição.

⁶ Sabe-se dos interrogatórios da PIDE/DGS, a que as três autoras foram sujeitas, separadamente, na tentativa de se descobrir qual delas havia escrito as partes consideradas de maior atentado à moral, e também da recusa das três (que até hoje se mantêm) em o revelar; sabe-se do julgamento, que se iniciou a 25 de Outubro de 1973, e que, após sucessivos incidentes e adiamentos, só não teria lugar devido à Revolução de Abril

comunicação social⁷. O processo que permite às mulheres emergirem como redatoras de notícias⁸, e em particular como repórteres e entrevistadoras, não pode ser desprezado do intenso processo de metamorfose – entre crises e tensões – na comunicação social a que Portugal passou por essa altura.

No Brasil, a produção criativa de Maria Archer para o jornal *O Estado de São Paulo* ultrapassou mais de uma centena de crônicas. A contribuição da escritora para a imprensa no exílio, entretanto, não se limitou ao jornal *O Estado de São Paulo*. Nas duas décadas que aqui viveu, a jornalista lusitana produziu artigos que contribuíram vivamente para a composição do movimento de resistência ao regime conservador e autoritário vigente em Portugal.

Nasce dessa iniciativa conjunta com vários intelectuais portugueses exilados, o órgão de imprensa: *Portugal Democrático*⁹, que pretendia divulgar a situação que se vivia em Portugal e seria a concretização da aspiração de se constituir um grupo de anti-salazaristas a partir do exílio.

O jornal *Portugal Democrático* veiculava no primeiro sábado de cada mês; a sua primeira edição saiu em 07 de julho de 1956. Em torno desse jornal havia pessoas de todas as tendências: direita e esquerda, socialistas, comunistas e liberais. As suas oficinas em São Paulo, segundo a ficha técnica da 1.ª edição, funcionaram no coração da “Piratininga”, como frequentemente se referia Maria Archer, à rua Libero Badaró, 561. A sua consistente participação para o jornal *Portugal Democrático* desafia a “imagem oficial” de Portugal e do regime, no seio da imigração portuguesa no Brasil.

⁷ Isabel Ventura, no texto intitulado “A Entrada das Mulheres nas Redações Portuguesas”, revisita o aparecimento das primeiras mulheres repórteres, da imprensa escrita, nas décadas de 60 e 70, do século passado.

⁸ O *Jornal de Letras* e o portal *Negócios no Feminino* identificam Manuela de Azevedo (1911) como a primeira jornalista, o portal *A Toponímia de Lisboa* explica que Virgínia Quaresma (1882-1973) (nome de rua) a identifica como a “primeira jornalista portuguesa”. Em Março de 1998, Luisa Paiva Boléo, em publicação na revista *Máxima*, informa que Antónia Pusich (1805-1883), fundadora dos jornais *A Assembleia Literária*, *A Cruzada* e *A Beneficência*, teria sido a primeira jornalista portuguesa. Contudo, Luísa Boléo não fecha a porta à possibilidade de ainda existirem jornalistas anteriores a Pusich, afirmando que esta terá sido a primeira a colocar o seu nome no cabeçalho de um jornal, (...) sem se esconder, como até aí outras mulheres o haviam feito, atrás de um pseudónimo masculino).

⁴ Esse é também o entendimento de Maria Augusta Seixas, que fez a sua tese de mestrado sobre Virgínia Quaresma, em 2004: Virgínia Quaresma [1882-1973]: a primeira jornalista portuguesa. Podemos ainda falar de Maria Lamas (1893-1983), cuja biografia, da autoria de Maria Antónia Fiadeiro foi publicada em 2003; Angelina Vidal (1853-1917) cujo percurso biográfico foi traçado por Mário de Campos Vidal, no livro de 2010: *Angelina Vidal: escritora, jornalista, republicana, revolucionária e socialista*, Marta Mesquita da Câmara (1895-1980), Aurora Jardim (1899-1988) e da primeira fotojornalista Beatriz Ferreira (1916-1996). Para as repórteres portuguesas das décadas de 60-70 ver *As Primeiras Mulheres Repórteres*, de Isabel Ventura.

⁹ Gilda Santos in.: *O jornal Portugal Democrático: Demandas do literário* afirma enquanto proposta política, não é um fenómeno isolado no Brasil, em São Paulo. “Em muitas de suas próprias páginas encontramos referencias a órgãos congêneres existentes em outros países, como Comitês ou Associações oposicionistas, de que o Comitê dos Portugueses Democratas do Canadá e a Agrupação de Portugueses Democratas do Uruguai servem de exemplo. Além do intercâmbio mantido com tais entidades, o expediente do jornal menciona ainda correspondentes da França, Venezuela, Argentina e Checoslováquia, indiciando uma rede articulada de circulação “clandestina” de informações.”

O periódico circulou por mais de duas décadas, o movimento de resistência¹⁰, de acordo com Mansur (2000, p. 10), viveu constantemente “os impasses de conflitos ideológicos internos, provocando cisões e clivagens”. Isto porque, a essas dificuldades, somavam-se outras, de cunho histórico-estruturais ou situacionais tais como defende o crítico:

o desconhecimento da situação portuguesa na sociedade brasileira em geral, numa primeira fase do movimento; a difusão ampla e bem sucedida de discursos favoráveis ao regime português entre os imigrantes; a sua diferenciação como fluxo migratório, frente à presença de uma imagem sobre Portugal e sobre a imigração portuguesa até então construídas, entre outros fatores circunstanciais.

O enfrentamento das contingências adversas, bem como frente a mudanças em contextos histórico-estruturais que se configuram nos cenários internacional, brasileiro e português, na altura remete àquilo que declara Said, em Reflexões sobre o exílio: “A maioria das pessoas tem consciência de uma cultura, um cenário, um país; os exilados têm consciência de pelo menos dois de cada um desses aspectos e essa pluralidade de visão dá origem a uma consciência de dimensões simultâneas” (Said, 2003, p. 59). O exílio, como se sabe, produz uma situação de estranhamento com a cultura, a língua, as pessoas, a forma de agir e com padrões. São marcas do exílio a saudade, dor, desestruturação emocional, solidão, desestabilização e lembrança de traumas anteriores.

Em outras palavras, a fatia de colaboração da autora para o *Portugal Democrático* toma para si, o papel e a função de orientar a ação social e mobilizar a opinião pública em nível nacional e internacional, que desconhecia completamente a situação de Portugal. No seu conjunto, o discurso jornalístico da escritora chama a atenção para a insustentabilidade do regime político do Estado Novo, vigente por várias décadas, asfixiando o seu país natal. Toda a mobilização foi direcionada para a exposição e a desconstrução do discurso circulante através do SNI (Sistema Nacional de Informações) sobre a performance de Salazar no poder e desarmar seus mecanismos de perpetuação por várias décadas.

Um exemplo emana do artigo veiculado na edição de n.º 08 de 15 de fev. de 1957. O *Portugal Democrático*, porta-voz da resistência, estampou em manchete de primeira página a seguinte chamada: CARTA ABERTA A Sua Majestade Britânica Isabel II. Tratou-se de uma contribuição exclusiva para aquele periódico de resistência, assinado por Maria Archer. Da outra margem do Atlântico, Maria Archer vai olhar tudo com o distanciamento a partir da perspectiva do exílio, vai romper as fronteiras do pensamento e da sua vívida experiência, pois conforme defende Said, “há mérito considerável em observar as discrepâncias entre os vários conceitos e ideias e o que eles produzem de fato” diz Said (Id., Ibid., p. 58).

¹⁰ Com o 25 de abril, o *Portugal Democrático* perde razão de ser. Ainda sobrevive até março de 1975 (no 204), mas o número 205, não datado e de feição gráfica diferenciada, dá por encerrada essa trajetória do memorável jornal.

Ao evocar a expressão “elites discriminadas”, de María Antonia García de León, Pierre Bourdieu para definir a situação das mulheres que ocupam, cada vez mais, posições dominantes “nas regiões dominadas do campo do poder, quer dizer no domínio da produção e da circulação dos bens simbólicos (como a edição, o jornalismo, os meios de comunicação, o ensino, etc.)” e que, segundo ela, “têm de pagar a sua eleição por meio de um esforço constante destinado a satisfazer as exigências suplementares que lhes são quase sempre impostas e a banir qualquer conotação sexual da sua hexis corporal e do seu modo de vestir”. Torna-se patente, sobretudo, que quando se trata de uma mulher intelectual, o campo de poder torna-se muito mais exigente no domínio da produção, sobretudo se ela enseja tornar público a resistência e o protesto ao regime ditatorial.

A nostalgia e o cotidiano no exílio

Entre os documentos que dão testemunho do cotidiano da autora em seu exílio, na capital paulista, pode ser colhido o depoimento de Getúlio Gracelli, no ano de 1964. Na altura, vale ressaltar que o Brasil passava por uma crise, período tenso, marcado pela inflação, aumento da dívida externa, após a vigência do governo João Goulart (1961-1964), marcado pela política das reformas de base, controle de gastos do governo, melhoria das condições de trabalho e reforma agrária, educacional, eleitoral, bancária e tributária. Após dois golpes, o Presidente João Goulart foi deposto. Em linhas gerais esse era o cenário crítico – período de recrudescimento do regime, no qual o exílio político se dá. Nessa época, Maria Archer dividia com a professora lusitana de língua francesa e cantora de fado, Maria do Céu Correia Rosa Lopes, ambas compartilhavam um pequeno apartamento localizado à rua Amaral Gama nº 139, ap. nº. 18, no bairro de Santana¹¹ – zona oeste de São Paulo. Segundo as fontes do IBGE, na década de sessenta era o bairro de classe média, onde geralmente concentravam-se moradias de funcionários públicos, profissionais da educação, da rede oficial de ensino.

Maria do Céu Correia Rosa Lopes, natural de Vila Viçosa, atuou como professora dedicada ao ensino de Língua Francesa, no Curso Clássico da rede pública estadual. Segundo Getúlio Gracelli (Gracelli, 2006: 08), o convívio das duas senhoras era amalgamado pela identidade cultural que as aproximava. O cotidiano era canal de expressão que atestava as raízes de sua terra natal. Os saraus poéticos-musicais, a difusão do fado, entoando canções que se podiam ouvir ecoar pelo apartamento em tardes e noites de nostalgia da música, da poesia e da arte lusitanas:

¹¹ O bairro sedia o Arquivo do Estado de São Paulo, onde localizamos vários documentos para realização deste estudo.

[...] passei a lembrar-me, dos títulos de algumas obras de Maria Archer; de dois encontros seus com um companheiro de luta anti-salazarista; de tardes e noites lamuriosas em que a “saúde” corria solta pelo pequeno apartamento, ao som das canções portuguesas cantadas por Céu e de poemas portugueses declamados pelas duas amigas (Os Lusíadas, Os Simples, A Velhice do Padre Eterno, O Monstrengo) e a infalível Florbela Espanca. (Gracelli, 2006, p. 08)

A passagem deixa patente a profunda nostalgia no cotidiano de Maria Archer no Brasil, cujo relato romanceado, foi objeto de registro, quatro décadas após a morte da autora. O autor das memórias, o já referenciado Gracelli, que ao tempo tinha 19 anos de idade, e dá-nos conta, mediante a oportunidade que teve de conviver com a escritora, da vida simples que levava em São Paulo, nove anos após a chegada. Os seus vizinhos, e, sobretudo o meio em que vivia naquele reduto, na região norte de São Paulo ainda não davam conta de supor a experiência de vida daquela mulher extraordinária que habitava entre eles, observa Gracelli.

A longa estada em terras brasileiras e a privação da terra de origem contribuíram para intensificar os laços e conferir ainda maior lealdade aos seus princípios políticos por parte da autora. Em uma de suas cartas enviada em 1977, após vinte e dois anos de exílio no Brasil, escreve ao sobrinho, o médico, escritor Professor Fernando de Pádua – revela que o exílio, com a sua força esmagadora, subtraiu-lhe os precários recursos de equilíbrio e controle emocional, confessa o desejo de regressar a Portugal, terra natal com a qual mantém fortes vínculos afetivos e lastima que lhe tenham retirado, por tanto tempo, o direito fundamental de voltar para casa.

Referências bibliográficas

- Archer, M. (1938). *Ida e Volta dum Caixa de Cigarros*. Lisboa, Editorial O Século.
- Battista, E. (2015). *Maria Archer – o legado de uma escritora viajante*. Lisboa: Edições Colibri.
- Battista, E. (2007). *Entre a Literatura e a Imprensa: Percursos de Maria Archer no Brasil* (Tese de doutorado em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo.
- Battista, E. (2008). Literatura, imprensa e resistência em idioma fraterno: percurso de uma escritora viajante. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação em estudos linguísticos e literários - ANAPOLL*.
- Battista, E. (2012). *Organização do acervo literário de Maria Archer: Literatura e vida social nos países de Língua Portuguesa*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Bosi, A. (1996). Narrativa e Resistência. *Revista Itinerários*, 10, Araraquara, 11-27.
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.
- Candido, A. (1992). A vida ao rés-do-chão. In *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas/ Rio de Janeiro: Editora da UNICAMP/ Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Candido, A. (1972). *Jornal Opinião* em janeiro de 1972.
- Candido, A. (1995). O Direito à literatura. In *Vários Escritos*. São Paulo: Duas.
- Candido, A. (2006). *Literatura e Sociedade* (9.^a ed.). Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.
- Fantini, M. (2004). Águas turvas, identidades quebradas:: hibridismo, heterogeneidade, mestiçagens e outras misturas. In B. Abdala Junior. *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas* (pp. 159-180). São Paulo: Boitempo.
- Lemos, F. & LEITE, R. Moreira. (2002). “Portugal Democrático: um jornal revolucionário”. In: *A missão portuguesa: rotas entrecruzadas*. Editora UNESP, 2002. p. 149-155.

- Santos, G. (2005). O Jornal Portugal Democrático: Demandas do literário em meio a proposta política. *Léngua & meia: Revista de literatura e diversidade cultural*. Feira de Santana: UEFS, v. 4, no 3, 2005, p. 59-69.
- Said, E. (2003). *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Said, E. (2005). *Representações do Intelectual: as Conferências Reith de 1993*. Tradução: Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras.

Webgrafia

<<https://www.wook.pt/livro/jornalistas-do-oficio-a-profissao-carla-baptista/192897>>

Fazer no silêncio catedral: a leitura e a escrita em Jesusalém, de Mia Couto

EMANUEL MADALENA

CLLC, Universidade de Aveiro

Em Jesusalém, não havia igreja de pedra ou cruz. Era no meu silêncio que meu pai fazia catedral. Era ali que ele aguardava o regresso de Deus.

Mia Couto, *Jesusalém*

Introdução

Da coesa variedade de temas presentes ou apenas aparentemente ausentes do romance *Jesusalém*, de Mia Couto, é impossível não destacar o motivo da memória. É da memória dolorosa de um mundo tornado inóspito que surge o impulso de Silvestre Vitalício criar a rasura feita espaço sem tempo na forma do lugar de Jesusalém. A única solução para tentar desabitatar a memória é criando uma ficção, mas uma ficção que não consegue ser cosmogonia, apenas distorção, uma génese poluída dessa mesma memória, mais ou menos longínqua, de outros lugares e pessoas que o precederam.

Como seria de esperar, “[e]m Jesusalém não entrava livro, nem caderno, nem nada que fosse parente da escrita” (Couto, 2009, p. 45), porque a fronteira fundamental deste novo lugar era a que não deixaria entrar a memória do antigo. Silvestre, recente ditador vitalício, não poderia querer textos porque apenas ele escrevia o mundo e no mundo, e nenhuma metáfora para a escrita guardada em qualquer suporte é mais persistente do que, precisamente, a que a vê como “memória do mundo”. Assim, naturalmente, Silvestre precisava que nada do que preexistira se desaparecesse,

porque “[o] Tempo, a ele, nunca lhe acontecera. O mundo principiava em si mesmo, a humanidade acabava nele, sem passado nem antepassado” (Couto, 2009, p. 225).

Começando a partir dessa censura até chegar a uma redenção – ou condenação – final, onde pouco restará além da memória escrita, propomos explorar as representações da leitura e da escrita em *Jesusalém*, a partir de alguns dos temas clássicos da história e sociologia da leitura e da escrita, inspirados pelo romance. Pretendemos alguma abrangência, e por isso entrámos em caminhos interpretativos algo sinuosos, especialmente nos domínios mais metafóricos, ao procurarmos a leitura e a escrita em cada linha do texto, uma vez que os leitores “expandem e condensam uma função que nos é comum a todos. Ler letras numa página é apenas uma das suas muitas manifestações” (Manguel, 1998, p. 20). Recusamos, no entanto, qualquer pretensão de tentar esgotar a proposta, quer pela óbvia impossibilidade ontológica e semiótica quer por preferirmos dar espaço e até incentivar novas camadas e olhares sobre o tema.

Alicerçando a nossa exploração na história da leitura – nomeadamente nos conceitos do tão telúrico quanto espirituoso livro não académico de Alberto Manguel (1998) –, e num percurso omnívoro sobre a sociologia da leitura (feito a partir da docência de uma unidade curricular com tal designação), só não nos remetemos apenas à leitura porque a escrita lhe é inseparável. Dizer que “sem escrita não haveria leitura” é desnecessário, e este romance trata de interligar os dois impulsos como as duas faces da mesma moeda que realmente constituem. Numa vertente de pendor criativo, pode haver leitura sem escrita, mas dificilmente encontramos o contrário, e parece-nos que, neste romance, se a audácia da leitura surgiu naturalmente em Mwanito como promessa de aceder a todo um novo mundo, também o impulso para a escrita teria a mesma origem, neste caso para o criar, como fruto que não cai muito longe da árvore, embora de forma bem mais benigna que a do seu pai.

Que Mwanito tenha acabado assoberbado febrilmente pela fixação de um mundo que ficou para trás, só testemunha o poder da escrita para a preservação da memória, no caso de todo esse país longínquo da infância. No fim do romance, ele oferece a Ntunzi o livro que escrevera, como seu “único e derradeiro pertence”, e disse “*Aquí está Jesusalém*” (Couto, 2009, p. 293), confiando que, como diz George Steiner, “existe em cada livro um desafio contra o esquecimento, uma aposta contra o silêncio que só pode ser ganha quando o livro for de novo aberto” (Steiner, 2003, p. 18). No entanto, como qualquer boa narrativa, não quer dizer que o que ele escrevera fosse factual, porque, como diz Mwanito: “*Nestas páginas tudo é a nossa vida. E viver, mano Ntunzi, quando é de verdade?*” (Couto, 2009, p. 293).

Antes desse momento da escrita e leitura desse livro de memórias partilhadas, houve todo um percurso de pré-leituras e redescobertas, com vários tipos de representações sobre um mundo de escritas e leituras, de proibições e incentivos, de livros e silêncios.

O incentivo à leitura

Como refere António Manuel Ferreira, “[c]ontagiando o irmão com o vírus da escrita, a rebeldia de Ntunzi não só permite a representação ficcional de Jesusalém, como inviabiliza também a pretendida pureza do novo Génesis, porque escrever é sempre reinventar” (Ferreira, 2014, p. 31). Deparamo-nos assim com o poder emancipador e subversivo da escrita e da leitura, quando Ntunzi utiliza essas armas para que o passado não desapareça, “fazendo-o reviver através da escrita e da leitura ensinadas ao irmão mais novo, o único, entre todos os habitantes de Jesusalém, que poderia aceitar, sem interrogações dubitativas, o poder demiúrgico do pai” (Ferreira, 2014, p. 31).

Ntunzi vê a escrita como uma arma eficaz contra a situação em que se encontram, e isso fica explícito no texto, quando este oferece um lápis ao irmão e lhe diz: “*Esconda bem. Esta é a sua arma*” (Couto, 2009, p. 47). Naturalmente, também Silvestre conhecia o poder da leitura, ou, no caso, das histórias que muitas vezes a compõem: “Silvestre achava que uma boa história era uma arma mais poderosa que fuzil ou navalha” (Couto, 2009, p. 60), sendo-lhe por isso necessária a censura de todo o tipo de material de leitura e de escrita na iníqua nação que engendrou.

A questão da censura sempre habitou a história da leitura, tendo muitas vezes os diversos poderes, ao longo dos tempos, desconfiado da escrita e sonhado com a difusão exclusiva da palavra oficial ou única. A censura pode revestir-se de diversos aspectos, incitadores ou coercivos, e manifestar-se de forma mais ou menos directa ou reconhecida, podendo situar-se em diferentes estados, desde a fase da produção das obras à sua difusão (Horellou-Lafarge & Segré, 2016, pp. 37-40), sendo que em Jesusalém é total, com a proibição da própria escrita – o que é difícil de conseguir até pelos maiores ditadores, e que também em Jesusalém acabou por não ser possível. No entanto, como refere Alberto Manguel:

Mas não são apenas os governos totalitários que receiam a leitura. Há tanta perseguição aos leitores nos pátios das escolas e nos vestiários como nas repartições governamentais e nas prisões. Praticamente em todo o lado, a comunidade de leitores tem uma reputação ambígua, que lhe advém da sua autoridade adquirida e do poder que lhe atribuem. Reconhece-se algo de sábio e frutuoso na relação entre o leitor e o livro, mas que também é vista como desdenhosamente exclusiva e exclusivista, talvez porque a imagem de um indivíduo enroscado a um canto, aparentando indiferença às andanças do mundo real, sugere uma privacidade impenetrável, um olhar egoísta e actos secretos. [...] O receio muito disseminado do que um leitor possa fazer entre as páginas de um livro é semelhante ao temor intemporal sentido pelos homens do que as mulheres possam fazer nos lugares secretos do seu corpo e do que as bruxas e alquimistas possam fazer no escuro, adentro de portas fechadas à chave. (Manguel, 1998, p. 34)

Do que era trazido pelo Tio Aproximado, havia “uma lista de importações interditas que era encabeçada por livros, jornais, revistas e fotos” (Couto, 2009, p. 78). Não havia necessidade de um *Index Librorum Prohibitorum* nem de Secretariados de Propaganda Nacional que escolhessem o que interessava ou não, porque o problema estava resolvido de raiz. “Seriam todas elas publicações velhas e sem actualidade», mas «[a] pesar dessa caducidade estavam interditas” (Couto, 2009, p. 78).

Mesmo com a resolução à partida do problema da aplicação da censura, em que os censores, por terem de aplicar critérios muitas vezes vagos e ambíguos, preferem cortar a mais do que a menos – cortando-se, neste caso, tudo –, e com um emprego robusto do maior e mais insidioso braço da censura: o “medo que guarda a vinha” e se converte em autocensura – porque “a principal censura é a que se exerce só pelo facto de existir a censura” (Rego, 1970, p. 21) –, o contrabando de palavras escritas e lidas acabaria por vencer o silêncio de Jerusalém. Isso só aconteceu por uma verdadeira e fundamental subversão do poder de Silvestre, principalmente por Ntunzi, mas também de Zacaria, que surpreendeu Mwanito a tentar decifrar os rótulos dos contentores de armas, na sua cubata, e enceta este diálogo com a criança:

– *Isso não se lê, miúdo – admoestou o ex-militar.*

– *Não se lê? Mas parecem letras...*

– *Parecem, mas não são. Isso é russo, e a língua russa nem os russos sabem ler...*

Num gesto brusco, Zacaria rasgou os rótulos. Depois, entregou-me outros, que retirou de uma gaveta e que, segundo ele, era a tradução que o Ministério da Defesa fizera dos originais em russo.

– *Você lê apenas estes papéis que são em puro português.*

– *Me ensine a ler, Zaca.* (Couto, 2009, p. 45)

A fidelidade de Zacaria a Silvestre não o permitirá, e será Ntunzi a ensinar o irmão a ler, como veremos. Mas, mesmo antes disso, Ntunzi já o incentivava à subversão de várias formas, entre elas outros modos de ver – ou ler, se quisermos – a realidade, fazendo-o olhar para mais longe: “O meu irmão já me estreara a ver, no rio, o outro lado do mundo” (Couto, 2009, p. 45).

Mwanito também tem um incentivo íntimo para a escrita: a ausência de Dordalma, a sua mãe, cuja memória lhe está vedada pela rasura do passado imposta sobre Jerusalém. Ainda assim, diz: “Quanto mais decifrava as palavras, minha mãe, nos sonhos, ganhava voz e corpo. O rio me fazia ver o outro lado do mundo. A escrita me devolvia o rosto perdido de minha mãe” (Couto, 2009, pp. 46-47).

Os habitantes de Jerusalém podiam estar proibidos de ler e escrever, mas podiam contar histórias, essa necessidade fundamental da humanidade, que se pode perseguir, mas nunca impedir totalmente; e as histórias corriam com abundância naquele lugar:

Na ausência de imagens do Lado-de-Lá, a nossa imaginação se alimentava das histórias que, às escondidas de meu pai, o Tio Aproximado nos contava. [...]

Sem nos falar do mundo, Aproximado acabava nos contando histórias e essas histórias, sem que ele soubesse, nos traziam não apenas um mas muitos mundos. (Couto, 2009, p. 78)

Essa quase inevitabilidade da narrativa no ser humano, frequente energia primordial da escrita e da leitura, era certamente conhecida por Silvestre, que em tempos anteriores tinha chegado mesmo a incentivar Ntunzi a contar histórias, porque não só a escrita pode ser uma arma, bastando por vezes apenas o dom da narração. Como refere Mwanito, explicando a presença desse dom no irmão: «Por incrível que pareça, quem o encorajara na arte de contar histórias tinha sido o nosso pai. [A]ntes da nossa chegada a Jerusalém [...], ante as queixas de conflitos na escola, Silvestre incentivava Ntunzi: “Se te ameaçam de pancada, responde com uma história.”» (Couto, 2009, p. 59–60).

Inevitável é também a narrativa dentro da própria narrativa que compõe o livro, sendo inegável a sua influência, sempre em conjunto com a sua escrita e a sua leitura, especialmente para o desfecho do romance, com Mwanito a escrever a história dos dois irmãos e do resto da humanidade do lugar da sua infância.

Leitura e silêncio

Silvestre abole a leitura, mas precisa ainda assim dos momentos de silêncio que conotamos tradicionalmente com a prática da leitura. No caso dele, poder-se-ia dizer que, em silêncio, lia intimamente um desfolhar de memórias, mas, na verdade, Marta explica que os momentos em que Silvestre procurava activamente o cultivo do silêncio seriam para esquecer o “eco” do som do corpo de Dordalma a cair no chão, e certamente também as vozes de uma culpa que nem acabando com o mundo conseguia calar: “Mais tarde, o teu silêncio, Mwanito, foi a sua defesa contra esse eco recriminatório” (Couto, 2009, p. 260).

Na impossibilidade de usar a leitura como fonte de silêncio e benévolo alheamento, Silvestre fez de Mwanito um “afinador de silêncios”, o que poderia ser uma boa metáfora para um leitor ou, melhor ainda, para um escritor, afinador dos momentos dos outros, que o lerão em silêncio.

Mas nem sempre a leitura foi um meio tão culturalmente percebido como um mapa e território óbvios do silêncio: na Antiguidade, a leitura fazia-se em voz alta – julga-se que até ao séc. IV a.C. não havia a prática da leitura privada; a leitura silenciosa difundiu-se bastante nos mosteiros, por volta do século VI, e, conseqüentemente, também uma “leitura pessoal” (Barthes & Compagnon, 1987, p. 195). Já no século VII, Isidoro de Sevilha defendeu que a *lectivo tacita* favorece a inteligência do texto, pois “o intelecto está mais receptivo se a voz de quem lê se cala e a língua

se move em silêncio; se, pelo contrário, se ler em voz alta, o corpo cansa-se e a voz enfraquece” (Barthes & Compagnon, 1987, p. 195). Ler em voz baixa (ou até, na verdade, sem voz) é realmente diferente de ler em voz alta: a leitura passa a ser puramente mental, imóvel, silenciosa, e abriu o caminho para a emancipação do leitor, secreto e recatado, fruindo solitariamente o texto.

No entanto, a leitura em voz alta tem uma dimensão comunitária que se perde na individualidade, e isso, por sua vez, tem uma relação directa com uma forte literatura oral que se continua a cultivar em Moçambique, entendida como um conjunto “de lendas e histórias populares, geralmente bastante antigas, que são difundidas verbalmente e perpetuadas por tradição” (Faria & Pericão, 2008, p. 759). Ora, perante uma cultura que continua a preservar essa tradição de contar histórias em voz alta, para um público mais ou menos próximo – como, aliás, também se pode encontrar neste romance, onde essa prática de “contar histórias” de memória ou inventadas é frequente –, a proibição da leitura e da escrita, aliada ao interesse pelo silêncio, torna-se particularmente relevante como causa e efeito dos intentos de Silvestre.

O silêncio não era apenas uma necessidade: em Jesusalém, nomeadamente em Silvestre Vitalício, era uma experiência espiritual. Como narra Mwanito: “Era no meu silêncio que meu pai fazia catedral. Era ali que ele aguardava o regresso de Deus” (Couto, 2009, p. 21). Também a leitura – essa parente do silêncio – é considerada como uma possível actividade espiritual, ou pelo menos espirituosa, e, ao longo da história, a leitura religiosa chegou a ser mesmo a sua principal modalidade (Furtado, 2000, pp. 43-44). A leitura e a escrita em *Jesusalém* constituem frequentemente uma experiência deveras espiritual, mas chegam a ser, numa ocasião, expressamente religiosas, quando Ntunzi diz ao irmão: “*Dê-me uma das cartinhas, eu escrevo uma oração para você decorar*” (Couto, 2009, p. 48).

A escrita chega a ser para Mwanito como uma espécie de ritual, uma feitiçaria, um indefinido exorcismo que aplaque a doença de Ntunzi:

Saí do quarto e munido de um varapau comecei a escrever na areia do terreiro, em redor da casa. E escrevi, escrevi freneticamente como se quisesse ocupar toda a paisagem com os meus rabiscos. O chão em volta se ia convertendo numa página onde semeava a espera de um milagre. Era uma súplica para que Deus apressasse a sua vinda a Jesusalém e salvasse meu pobre irmão. Exausto, adormeci, deitado sobre os meus próprios rabiscos. (Couto, 2009, p. 53)

Mwanito escreve com um varapau, não com o dedo, mas ainda assim invoca a única vez em que os evangelhos mostram Jesus a escrever: fá-lo também no chão, escrevendo com o dedo na terra (João, 8: 6–8). Mesmo tendo escrito, Jesus fê-lo apenas no suporte efémero da terra, sem se preocupar com a fixação das suas palavras, de que apenas conhecemos as que proferiu oralmente. Por isso é que apagar palavras da areia é tão agressivo, porque bastaria algum tempo para que desaparecessem por si só – apagar um nome que se escreveu na areia implica um desejo

de encobrimento bem mais urgente, e é isso que Mwanito percebe em Zacaria, quando este apaga o nome de Dordalma com a sola do pé, vendo a criança que “[o]s grãos de areia engoliram as letras, uma a uma, como se a terra voltasse a deglutir Dordalma” (Couto, 2009, p. 198).

Ler o mundo e seus habitantes

As primeiras leituras da humanidade foram as leituras das marcas da natureza: dos animais, dos céus, do tempo e dos próprios humanos, aparecendo assim a leitura primeiro do que a escrita (Linuesa, 2007, p. 12). De qualquer forma, a escrita produzida ou consumida aproxima-se tanto da voz como do gesto: embora se associe habitualmente a leitura a uma técnica incorpórea e a escrita a algo manual, em que “uma seria mais activa, a outra mais passiva”, e “codificar (criar) teria mais valor que descodificar (consumir)”, a verdade é que “durante séculos a leitura foi uma actividade forte, na qual o corpo estava, por estatuto, empenhado” (Barthes & Compagnon, 1987, p. 185).

Seja como for, esta perspectiva quase genesiaca da leitura da natureza está presente em *Jesusalém*, onde a leitura como metáfora é quase inevitável, mesmo que por vezes apenas se fale numa audição, mas que supõe sempre um movimento de decifração: “No rumor das folhagens, Silvestre escutava motores, comboios, cidades em movimento. Tudo o que tanto queria esquecer lhe era trazido pelo assobiar das rajadas entre os ramos” (Couto, 2009, p. 34).

A própria necessidade de desenhar estrelas “no negro muro do tempo” (Couto, 2009, p. 294) para marcar os dias sugere uma necessidade de leitura cronológica que vai ao encontro do que diz Alberto Manguel a partir do etnólogo Philippe Descola: “as sociedades sem escrita têm um sentido linear do tempo, ao passo que nas sociedades letradas o sentido do tempo é cumulativo” (Manguel, 1998, p. 21).

Há nesta narrativa um certo sopro vital do ser humano perante a natureza que se coaduna com esta ideia de uma leitura essencial e natural como fundamento do olhar humano sobre o mundo que o rodeia. Esta perspectiva não carece do divino, mas também não é, de todo, “pré-religiosa”. Como refere Manguel:

O universo, na tradição judaico-cristã, é concebido como um Livro escrito, feito de números e letras; a chave para compreender o universo reside na nossa capacidade para ler estes números e letras adequadamente e conseguir o domínio das suas combinações, aprendendo assim a dar forma a alguma parte desse texto colossal, numa imitação do nosso Criador. (Manguel, 1998, p. 22)

Se através da leitura o ser humano pode imitar o criador, pelo menos num domínio metafórico, também é nesse âmbito (da metáfora) que se oferece outra forma de o ser humano o tentar, quando se refere que “[s]ó rasgando a última página do livro de Deus [ou seja, matando –

substituindo-se a esse deus no ato de matar] é que ele [o ser humano] desafia os poderes divinos” (Couto, 2009, p. 207).

Será que Silvestre Vitalício soçobra a esta inevitabilidade da leitura do mundo físico ao seu redor? Poderíamos argumentar que “enclausurado no quarto e barricado atrás de janelas e portas, à espera que a bonança chegasse” (Couto, 2009, p. 34), Silvestre recusa a leitura da tempestade à sua volta, mas parece-nos exagerado substituir a simples sensatez da procura de abrigo por interpretações espúrias. Até porque, em sentido contrário, existem indícios da sua leitura dessoutros indícios naturais no rosto dos filhos:

Todas as manhãs, nosso velho inspeccionava-nos os olhos, espreitando bem para dentro das nossas pupilas. Queria confirmar se havíamos assistido ao nascer do Sol. Essa era a primeira obrigação dos viventes: ver emergir o astro criador. Pela luz que guardávamos nos olhos, Silvestre Vitalício sabia quando mentíamos e nos deixávamos tempo demasiado entre os lençóis. (Couto, 2009, p. 40)

A leitura do (ou no) rosto é também uma constante cultural. Aprendemos a ler as mais subtis microexpressões nos rostos uns dos outros, e abusamos até da breve informação que obtemos de desconhecidos para os conotarmos com os mais variados estereótipos de género, raça, etnia, classe social, etc. Pelo rosto, quase conseguimos ler os pensamentos das pessoas que nos são mais próximas e vemos-lhes, por vezes, uma “má cara” de doente. Parecerá natural, assim, a qualquer leitor a relação de proximidade semântica e sintáctica entre a actividade de espreitar o gosto do irmão e da viagem pelas letrinhas que Mwanito engendra: “Regressava ao quarto e ficava espreitando, com inveja, o rosto adormecido de Ntunzi. Eu já aprendera a vislumbrar as líquidas luzes do rio, já sabia viajar por letrinhas como se cada uma fosse uma estrada infinita” (Couto, 2009, p. 48).

A leitura do rosto torna a aparecer perto do fim do romance – “Meu irmão perdera o contacto connosco e deixara de saber ler o rosto do nosso velho progenitor” (Couto, 2009, p. 291) – e particulariza-se também nessa outra actividade cuja designação mais tradicional utiliza a leitura como metáfora, por ser deveras uma forma alternativa de ler palavras: a leitura dos lábios – a certa altura, Mwanito lê os lábios de Marta e parece-lhe que “balbuciava o nome de Marcelo” (Couto, 2009, p. 155).

Por último, ainda se lê o rosto em *Jesusalém* através do olhar, outra metáfora habitual, ou, no caso, através do medo de o ler, numa passagem cujo subtexto é essa leitura “da alma”, ou pelo menos do íntimo da outra pessoa: “Os homens não olham as mulheres que acabaram de amar porque têm medo. Têm medo do que podem encontrar no fundo dos olhos delas” (Couto, 2009, p. 151).

Continuando nas leituras não verbais, encontramos também explicitamente a leitura de mapas, essa prática clássica, mas alternativa, que, neste caso, serve também como complemento ideal à leitura do território que abordamos acima: “Noites depois, Ntunzi adormeceu embalado na leitura do mapa. O interdito guia de viagens escorregou e se anichou ao lado da almofada. Foi nesse lugar que meu pai o encontrou, na manhã seguinte” (Couto, 2009, p. 67). Em consequência dessa descoberta, Silvestre desfaz o mapa e manda Zacaria varrer os papéis, mas ele utiliza-os para mais um tipo de leitura – a leitura do futuro, as artes da adivinhação, a “mancia” que não é mais do que a leitura das mãos, das cartas, dos búzios, do que seja, incluindo pedaços de um mapa rasgado por um autocrata:

Apanhou um por um os pedacitos de papel e lançou-os no ar como se faz aos búzios da adivinhação. A papelada borboleteou e se espalhou pelo chão em caprichosos desenhos. Zacaria leu esses desenhos e, passado um tempo, chamou-me:

[...] – *Veja, essa aqui é a nossa visita.*

– *Não vejo nada. Que visita?*

– *Daquela que há-de vir.*

– *Não entendo, Zaca.*

– *A nossa paz vai acabar, aqui em Jesusalém.* (Couto, 2009, p. 68)

Essa visita que acabará com a paz não só é, naturalmente, determinante para a narrativa como para a leitura de Mwanito, que poderá finalmente ler bastante, perdido na leitura sôfrega dos papéis de Marta, que lhe “queimavam nas mãos” (Couto, 2009, p. 153).

Marta escreve sobre a sua própria escrita, relacionando-a com a sua condição feminina. Os problemas de gênero atravessam todo o romance, mas nenhuma análise nesse âmbito ficaria completa sem abordar a questão que é levantada nesta passagem dos papéis de Marta: “Sou mulher, sou Marta e só posso escrever. [...] Deixei de ter posse da minha própria voz. [...] Em assuntos de amor só posso escrever. Não é de agora, sempre foi assim, mesmo quando estavas presente” (Couto, 2009, p. 139).

Nessa descrição do seu próprio impulso de escrita, refere também que escreve “como as aves redigem o seu voo: sem papel, sem caligrafia, apenas com luz e saudade” (Couto, 2009, p. 139), literalmente “ao sabor da pena”. Marta escreve “sem ter nada que dizer” (*idem*), mas ainda assim fá-lo quase como uma forma de fertilidade, uma vez que, como diz, aquando dessas reflexões sobre o movimento da escrita: “Não tenho saudade, não tenho memória: meu ventre nunca gerou vida, meu sangue não se abriu em outro corpo” (Couto, 2009, p. 139).

Por último, é também nos seus papéis que encontramos uma referência à leitura utilitária, no caso as chamadas “revistas para mulheres”, que “vendem receitas, segredos e técnicas para amar mais e melhor. Dicas para fazer sexo. No início, embarq[ou] nessa ilusão. Queria reconquistar Marcelo e estava disponível para qualquer credence” (Couto, 2009, p. 149).

Aprender a ler e a escrever

A aprendizagem da leitura surge para Mwanito por caminhos inesperados: “A guerra roubou-nos memórias e esperanças. Mas, estranhamente, foi a guerra que me ensinou a ler as palavras. Explico: as primeiras letras eu as decifrei nos rótulos que vinham colados nas caixas de material bélico [na cubata de Zacaria]” (Couto, 2009, p. 44). A aprendizagem da leitura começa deveras por essa decifração, por uma apreensão do sentido formal que ainda levará à leitura plena – à compreensão –, a partir da identificação e reconhecimento das letras, depois das sílabas e só por fim das palavras e das frases (Barthes & Compagnon, 1987, pp. 188–189). Este processo de aprendizagem é do que de mais universal há na leitura, e por isso Mwanito não foi exceção.

A narrativa ocupa-se mesmo com a definição explícita dessa aprendizagem e de quem será o seu professor, na impossibilidade de aprender sozinho (que poderia não ser definitiva, caso existisse abundante material de leitura em Jerusalém):

– *Me ensine a ler, Zaca.*

– *Se quiser aprender, aprenda sozinho.*

Aprender sozinho? Impossível. Mais impossível, porém, seria esperar que Zacaria me ensinasse fosse o que fosse. Ele sabia as ordens de meu pai. [...]

– *Pois eu o ensino a ler.*

Foi o que, mais tarde, disse Ntunzi. Recusei. Era demasiado arriscado [...].

– *Eu o ensino a ler* – repetiu ostensivamente. (Couto, 2009, pp. 45–46)

Além disso, aborda-se também a questão dos métodos de aprendizagem e, estendendo a leitura, do acesso à educação: “E foi assim que começaram as primeiras lições. Uns aprendem por cartilhas, em salas de aulas. Eu me iniciei soletrando receitas de guerra. A minha primeira escola era um paiol” (Couto, 2009, p. 46). Isto lembra-nos das crianças que por todo o mundo não têm acesso a uma educação formal, ou que o têm em condições precárias, ou sujeitas a perseguições políticas, étnicas ou religiosas, por exemplo. Também Mwanito teve de aprender a ler e a escrever às escondidas, embora numa situação bem mais benigna.

Podemos também sugerir que Mwanito teve um contacto prévio com a leitura de uma forma muito própria, mas que isso foi indispensável para o seu incentivo. Sabemos que a iniciação à leitura é um longo processo que deve começar antes da iniciação escolar, com um contacto precoce da criança pequena com o mundo do escrito. Existem estudos que mostram a relação entre esse contacto prévio, essa aprendizagem do “prévio” da leitura, habitualmente no meio familiar, e os hábitos de leitura em adulto, o que determina muitas vezes diferenças importantes entre grupos sociais – este estímulo é mais frequente nos meios sociais mais favorecidos, quer por terem já

maiores hábitos de leitura como, simplesmente, por terem geralmente mais tempo e disponibilidade para essas actividades (Horellou-Lafarge & Segré, 2016, pp. 80-82).

Esta pré-leitura “descolarizada” torna a aprendizagem mais motivante – a criança quer passar a poder ter acesso ao texto; e torna-a mais apelativa – a criança já desenvolveu a curiosidade e é experiente em narrativas. É precisamente neste ponto que se pode discutir o contacto prévio de Mwanito, porque ele já foi impregnado de narrativas orais, já aprendeu a escutar, e sabemos que é mais fácil que a criança adquira um hábito de leitura quando já tem um hábito de escuta (Horellou-Lafarge & Segré, 2016, pp. 80-82). Mwanito pode não estar habituado à palavra escrita e pode não ter os livros presentes no seu universo quotidiano, mas antes de aprender a ler já aprendeu a escutar, e teve um primeiro contacto com os códigos da linguagem e da narrativa, o que, infelizmente, não acontece com muitas crianças em meios que se esperariam bem mais favoráveis à leitura do que Jerusalém. É importante acrescentar também, neste contexto específico, a importância dada à questão da memória, da subversão da autoridade, e da leitura/escrita como construção do próprio mundo – aspectos a que Mwanito desejava ter acesso ou algum domínio, e que servem também de incentivos mais ou menos implícitos para a sua aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, o próprio contexto de Moçambique é relevante para estas questões, uma vez que a forte presença cultural da literatura oral e do cultivo da arte de contar histórias é particularmente propícia a essa formação de um ouvinte pré-leitor, assim como, aliás, reforça a ideia de que é impossível aprender a ler sozinho, não apenas sem material de leitura, mas também, e principalmente, sem um outro – quer seja toda uma comunidade ou apenas um irmão mais velho – que conte histórias.

O romance aprofunda bastante o processo da aprendizagem, mais do que faz, por exemplo, em relação ao processo da leitura propriamente dito, como vimos. É interessante verificar a forma como se trata a questão da leitura em voz alta, essencial a uma aprendizagem ainda inicial da leitura: “Eu já juntava palavras, tecendo frases e parágrafos. Rapidamente notei que, em vez de ler, a minha tendência era entoar como se estivesse perante uma pauta de música. Não lia, cantava, redobrando a desobediência” (Couto, 2009, p. 46). Importa salientar que, contudo, convém que rapidamente se comece a dar primazia à leitura silenciosa da criança, em direcção à compreensão, e não apenas ao reconhecimento verbal, uma vez que há estudos que mostram que a compreensão antecede a oralização, e não o inverso. Há uma captação visual e antecipada do sentido do texto que é impossível numa leitura oral e fragmentada de palavra a palavra (Horellou-Lafarge & Segré, 2016, pp. 52-53).

O livro e outros tesouros

Com claras ressonâncias na história da leitura, dos tempos em que ler era um privilégio de uns poucos que o faziam em voz alta, para um público (Manguel, 1998, pp. 55-62), surge a passagem em que se diz que “[u]ma meia dúzia de soldados portugueses, incapazes de ler”, tinham elegido Zacaria, que “era o único a quem nunca ninguém escrevia” – amarga ironia –, “para ser o decifrador das cartas que chegavam de Portugal. Esse era o seu momento. Sentado no leito cimeiro dos beliches da camarata, os olhos ávidos dos brancos o contemplavam como a um poderoso profeta” (Couto, 2009, p. 199). Como um pouco por todo o romance, e tal como na nossa experiência quotidiana, a escrita e a leitura confundem-se como duas manifestações de um mesmo fenómeno. “*Depois da leitura, vou ensinar-lhe a escrever*” (Couto, 2009, p. 46), diz Ntunzi a Mwanito, e, à medida que este vai aprendendo, vai entendendo “as interdições de Silvestre: a escrita era uma ponte entre tempos passados e futuros, tempos que, [nele], nunca chegaram a existir” (Couto, 2009, p. 46).

No entanto, perante o anúncio de Ntunzi de que lhe vai ensinar a escrever, surge logo de seguida a questão dos suportes de escrita (e, claro, da posterior leitura):

– *E escrevo onde? Escrevo no chão?* – perguntei, sempre em sussurro.

Que ele já tinha pensado no assunto, respondeu Ntunzi. E retirou-se. Pouco depois, reapareceu trazendo um baralho de cartas.

– *Este será o seu caderno escolar. Se o velho aparece, fazemos de conta que estamos a jogar.* (Couto, 2009, p. 47)

Depois dos primeiros vestígios primordiais de “escrita” que, no fundo, constituem as pinturas rupestres do Paleolítico Superior, há 40.000 anos, e, de forma já mais simbólica, no Neolítico, de 8.000 a 3.000 a.C., surge a escrita ideográfica, seguida pela escrita fonética e primeiros alfabetos. Desenvolvida pelos Sumérios e os Acádios no Médio Oriente, especificamente na região entre o rio Tigre e o rio Eufrates – a Mesopotâmia –, a escrita cuneiforme era um sistema de pictogramas gravados com um instrumento com a ponta em forma de cunha (sendo esta a origem do seu nome) numa placa de argila fresca, cozida depois em fornos ou colocada a secar ao sol (Dahl, 1958, p. 14). O desenvolvimento desta escrita, acompanhando o período em que a sua civilização prosperou, do séc. VI ao I antes de Cristo, embora “nascida de forma tão humilde”, acabou por se tornar “um instrumento fundamental de comunicação e um instrumento do pensamento” (Canaveira, 1994, p. 8). Para isso contribuiu de forma decisiva o formato que lhe está associado – as placas passíveis de serem transportadas –, possibilitando que estes dois povos inventassem até o correio, a correspondência, e os envelopes, feitos também em argila (Canaveira, 1994, p. 8). Ao mesmo tempo, vão surgindo outros sistemas nas civilizações do Egipto e da China, por exemplo, e novos formatos onde fixá-los. Além da argila, escrevia-se também em matérias

duras como a pedra, a ardósia, o marfim, o osso e o bronze, nomeadamente em inscrições monumentais – quase como o muro de Jerusalém que, além de estrelas, poderia levar também palavras –, mas também em matérias menos duras que permitiam formas mais livres, como a cortiça, as folhas de palmeira, tecidos, peles de animais, tábuas de cera, papiro (Gilmont, p. 2004) e, no caso de Jerusalém, também em cartas de jogar e em dinheiro:

No dia seguinte, Ntunzi retirou de dentro da camisa um molho de papéis coloridos e, secamente, afirmou:

– *Pode escrever aqui.*

– *O que é isto?*

– *Isto é dinheiro. São notas.*

– *E o que faço com isto?*

– *Faz como fazia com as cartas, escreva em tudo o que é espaço limpo. [...]*

Ocultei as notas debaixo do lençol como se guardasse uma companhia para o sonho. (Couto, 2009, p. 118)

O formato do livro, tal como o conhecemos, inexistente em Jerusalém, acaba por surgir mais tarde, numa conversa entre Mwanito e Ntunzi, em que este faz a bela comparação entre um livro e um avô, deixando-a inexplicada, mas que qualquer bom leitor, mais ou menos bibliófilo, compreenderá:

– *Quer saber como é um avô?*

– *Sempre lhe perguntei, você nunca respondeu.*

– *Você, Mwanito, nunca viu um livro, pois não?*

E explicou-me como era composto esse tentador objecto, equiparando-o a um grande baralho de cartas.

– *Imagine cartas do tamanho de uma mão. Um livro é um baralho feito dessas cartas, todas coladas do mesmo lado.*

O olhar dele não tinha destino quando passou a mão sobre um imaginário baralho de cartas e disse:

– *Você acaricia um livro, assim, e sabe como é um avô.* (Couto, 2009, p. 117)

Podemos colocar a questão: poderia o baralho de cartas de Mwanito ser considerado um livro? Para responder a isso, temos de verificar alguma possível definição do objecto. Embora o significado que damos actualmente à palavra “livro” seja muito restrito, intimamente ligado ao objecto com o formato de códice que constitui o livro impresso, a verdade é que já antes existiam objectos com todas as características que o definem. Segundo Albert Labarre, podem ser considerados livros todos os objectos que sejam, ao mesmo tempo, capazes de apresentar a expressão de um pensamento figurado, quer por escrito como por imagens; que sejam justificados pela vontade de fazer circular o texto por um público, distinguindo assim os livros dos escritos privados; e que sejam manuseáveis – excluindo os textos monumentais, por exemplo (cf. Labarre, 2002). Assim sendo, o baralho de cartas de Mwanito poderia ser considerado o seu caderno, mas não um livro na sua completa acepção, por não cumprir a segunda condição de Labarre. Além

disso, Jean-François Gilmont considera necessário acrescentar uma quarta condição à definição de Labarre (que o baralho de cartas respeitaria): a ideia de volume, porque uma simples folha impressa ou manuscrita, como um cartaz, não é um livro (cf. Gilmont, 2004) – embora seja difícil, se não impossível, definir com exactidão onde se pode começar a falar de um livro em vez de, por exemplo, uma brochura.

O desejo na/da leitura e escrita

Capaz de apresentar a expressão do pensamento de um indivíduo, manuseável, com 104 páginas (mas apenas «cinquenta e dois quadradinhos» disponíveis para a escrita, pelos vistos), mas sem intenção de publicação, o “caderno-quase-livro” de Mwanito torna-se o seu diário:

Foi desta maneira que estreei o meu primeiro diário. Foi também assim que ases e valetes, damas e reis, duques e manilhas passaram a partilhar os meus segredos. [...] Nesses cinquenta e dois quadradinhos verti uma infância de queixumes, esperanças e confissões. (Couto, 2009, p. 47)

Nos papéis que Mwanito descobre, representantes de uma escrita aparentemente epistolar, mas na verdade íntima e diarística, Marta refere-se explicitamente ao seu diário. Quando Aproximado aponta para o nome dela na capa e pergunta “*O que é isto?*”, ela responde, emendando-o, “*Esta [...] Esta sou eu*” (Couto, 2009, p. 142). Usando as melhores palavras possíveis – as do próprio romance – Marta “escrevia, todos os dias se debruçava sobre papéis, alinhavando caligrafias. Tal como [Mwanito], Marta era uma estrangeira no mundo. Ela escrevia lembranças, [Mwanito] afinava silêncios” (Couto, 2009, p. 163).

Nessa prática sempre solitária, Marta procurava a companhia de Marcelo: “Cada dia é uma folha que tu rasgas, sou o papel que espera pela tua mão, sou a letra que aguarda pelo afago dos teus olhos” (Couto, 2009, p. 142); e na intimidade da escrita continuava a cumprir o seu amor, pondo a prática da leitura ao serviço do seu desejo, num movimento sensual e total do corpo e do espírito: “quando me escrevias, era tão belo o que me contavas que me despia para ler as tuas cartas. Só nua te podia ler. Porque te recebia não em meus olhos, mas com todo o meu corpo, linha por linha, poro por poro” (Couto, 2009, p. 145).

Barthes e Compagnon referem que “na leitura, todas as emoções do corpo estão ali, misturadas, enroladas: o fascínio, a ausência, a dor, a volúpia: a leitura produz um corpo perturbado mas não fragmentado” (Barthes & Compagnon, 1987, p. 196). Marta faz dessa perturbação um ritual, e continua a despir-se para ler:

Esta noite cumpri o ritual: despi-me toda para ler as velhas cartas de Marcelo. O meu amor escrevia de modo tão profundo que, no decurso da leitura, eu sentia o braço dele roçando o meu corpo e era como se desabotoasse o vestido e as roupas desabassem a meus pés. (Couto, 2009, p. 150)

Também Mwanito não resume a leitura apenas aos olhos: “Durante horas, percorri, olhos e dedos, os papéis de Marta. Cada folha foi uma asa em que ganhei mais tontura que altura” (Couto, 2009, p. 138). No fundo, perde-se na leitura e na escrita – um dos sintomas mais frequentes de uma boa leitura e de um bom leitor, e que não se encontram tantas vezes noutras actividades de fruição, atingindo-se “um estado absolutamente separado, clandestino, em que o mundo inteiro se abole” (Barthes & Compagnon, 1987, p. 196). Como tão eloquentemente confessa Mwanito: “No jogo com Ntunzi, sempre perdi. No jogo com a escrita, perdi-me sempre” (Couto, 2009, p. 47).

Como qualquer criança com o “bichinho da leitura”, Mwanito lia às escondidas, mas no seu caso particular a autoridade paterna é muito mais severa, pelo que não é só à noite que tem de se esconder debaixo dos cobertores, com uma lanterna. Mantém sempre o segredo dessa leitura ao pai, como, por exemplo, nesta passagem:

- [...] *O que encontrou nas coisas da tuga?*
- *Só papéis. Só.*
- *E o que diziam?*
- *O pai esquece que não sei ler?* (Couto, 2009, p. 153)

No entanto, serve-se também desse segredo que possui, de saber ler, para se safar de ser apanhado por outras personagens, como quando Marta o apanha e acontece este diálogo:

- *Estavas a ler as minhas cartas?*
- *Eu não sei ler, Dona Marta.*
- *Então o que fazias com esses papéis na mão?*
- *É que eu nunca tinha visto...*
- *Nunca tinhas visto o quê?*
- *Papéis.* (Couto, 2009, p. 191)

Mwanito irá ainda ser descoberto a ler por Zacaria, mas numa circunstância em que também o miúdo o descobre a ir contra as ordens de Silvestre, apanhando o militar a escrever:

- Fui dando atenção aos rabiscos sulcados no chão e, de repente, percebi que Zacaria escrevia. E me sacudiu a alma a ler o que havia grafado: Dordalma.
- *Minha mãe?*
- *Não se esqueça, miúdo: você não sabe ler. Como é que fez, adivinhou?* (Couto, 2009, p. 198)

Zacaria já tinha descoberto os papéis escritos de Mwanito, mas não contará nada ao seu pai, porque, confessa: “Eu também já menti por causa de palavras e papéis” (Couto, 2009, p. 198).

O último capítulo

Já saídos de Jerusalém, Marta envia uma carta a Mwanito – a primeira que alguma vez recebera. Nela, Marta conta-lhe a terrível verdade sobre o que aconteceu a Dordalma, mas antes sugere um curioso destino para as palavras: “Quando começaste a ler os rótulos das caixas de armas não eram as letras que tu mais aprendias. O ensinamento era outro: as palavras podem ser o arco que liga a Morte e a Vida. É por isso que te escrevo. Não há morte, nesta carta” (Couto, 2009, p. 255). Mwanito não conseguirá responder, porque Marta não deixa o seu endereço, mas nem por isso deixará de escrever imenso, pelo menos durante a sua juventude, no fim do romance. É por isso, aliás, que o último capítulo do romance, passados cinco anos da saída de Jerusalém, se chama, muito apropriadamente, “O Livro”, começando precisamente com a (re)descoberta dos livros por Mwanito, agora com 16 anos, recordando os seus últimos cinco:

Não mais esquecerei o meu primeiro dia de aulas, o estranho sentimento de ver tantos meninos sentados numa mesma sala. Mais estranho ainda: era um livro que nos unia horas a fio, tecendo infâncias num mundo envelhecido. Durante anos eu me concebera como o único menino no universo. E durante uma vida essa solitária criança esteve interdita de olhar um livro. Por isso, desde a primeira lição, enquanto tabuada e abecedário fluíam na sala, eu acariciava os cadernos e me recordava do meu baralho de cartas. (Couto, 2009, pp. 269-270)

É interessante que, sendo a leitura uma recorrência da narração, ainda assim não se procure descrever em demasia a própria actividade da leitura, mas mais os seus efeitos. Isso vai ao encontro da imersão na leitura que o narrador experimenta, porque “quanto mais imersos estamos, menos capacidade temos, no momento, de voltar a atenção das nossas mentes analíticas para a experiência em que estamos absorvidos”, e por isso, “na verdade, quando discutimos a sensação de ler, é da memória de termos lidos que estamos a falar. E esta memória da leitura é uma memória falsa” (Mendelsund, 2015, p. 9).

Além de todos os livros que agora podem fazer parte da vida de Mwanito, Ntunzi traz-lhe o seu “primeiro livro” – a sua infância, no fundo –, porque, como recorda o protagonista, o seu irmão regressou a Jerusalém e “procurou as secretas anotações que, durante anos, eu rabiscara e enterrara no quintal. [...] E resgatou o baralho do esconderijo onde eu o deixara. Aquele era o único testemunho da nossa presença” (Couto, 2009, p. 290), e agora regressa ao seu autor:

Como eu não mexesse um músculo, ele mesmo retirou da bolsa o meu velho baralho de cartas. [...] Perante a minha passividade, Ntunzi depositou a oferenda sobre as minhas pernas. As cartas, porém, não se seguraram no meu colo. Uma por uma foram tombando, desamparadas. (Couto, 2009, p. 284)

Jerusalém lembra-nos que talvez o aspecto mais importante da escrita e da leitura seja precisamente a possibilidade de nos fazer sobreviver a memória e de podermos ler a dos outros,

conhecendo-os de outro tempo e espaço. Mas também nos lembra que até isso acaba, eventualmente, com o tempo: Ntunzi “[s]egurou as pequenas cartolinas, ergueu-as de encontro ao céu como se faz com os recém-nascidos. Parte delas estavam apagadas, ilegíveis. Reis, valetes e damas haviam sido destronados pelos vermes do tempo” (Couto, 2009, p. 290). Mwanito recolhe as cartas que lhe caíram e dá-as a Ntunzi, dizendo: *“Lhe peço, mano, me leia o baralho, me lembre o que eu escrevi. E foram momentos espessos de um rio escoando”* (Couto, 2009, p. 291); uma metáfora com várias faces para a corrente das palavras na leitura, para o tempo que passa, para a memória a correr de novo no leito.

Mwanito “sabia que ele inventava quase tudo», mas há muito que ambos desconheciam «a fronteira entre a lembrança e mentira” (Couto, 2009, p. 291), e não importava. Saberiam que o poder da leitura e da escrita existe, por vezes, na medida da efabulação, da (re)criação da memória. De resto, também Mwanito parecia inventar agora na sua escrita, durante as “cegueiras selectivas” de que sofre, tal como o pai. Revela isso a Ntunzi e estende-lhe um maço de páginas caligrafadas: “Tudo aquilo eu redigira nos momentos de escurecimento. Atacado por cegueiras deixava de ver o mundo. Só via letras, tudo o resto eram sombras” (Couto, 2009, p. 292). Mwanito lembra Borges, pedindo a Ntunzi para lhe ler – não por toda a memória do mundo, mas apenas pela sua –, agora que apenas a escrita o salva por momentos:

– *Entende a caligrafia?*

– *Claro, esta é a sua caligrafia. Bem desenhada, como sempre foi... Espere um pouco, está a dizer que escreveu tudo isto sem ver?*

– *Deixo de ser cego apenas quando escrevo.* (Couto, 2009, p. 292)

Por fim, neste livro cheio de tantas formas de escrita e leitura, como vimos, onde o apelo das palavras percorre toda a narrativa, rimando perfeitamente com a tom da voz do autor e com o silêncio, o som e a fúria da invenção de Silvestre, é justo que o narrador termine a desfiar o espartilho das memórias de que não se deseja libertar, ao contrário do que quis o seu pai.

Também essas derradeiras “memórias do tempo em que apagávamos caminhos para proteger o nosso solitário reduto” (Couto, 2009, p. 294) recordam leituras, mas não apenas de palavras: “E me veio à lembrança a penumbra onde decifrei as primeiras letras. E recordei o estrelinhar das luzes por sobre o rio. E o riscar dos dias no negro muro do tempo” (Couto, 2009, p. 294).

Referências bibliográficas

Barthes, R. & Compagnon, A. (1987). Leitura, in *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 11, pp. 184-206. Tr. Teresa Coelho. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- Canaveira, R. (1994). *História das artes gráficas, vol. I: Dos primórdios a 1820*. Lisboa: Associação Portuguesa das Indústrias Gráficas e Transformadoras do Papel.
- Couto, M. (2009). *Jesusalém*. Lisboa: Caminho.
- Dahl, S. (1958). *History of the Book*. New Jersey: The Scarecrow Press.
- Faria, M. I. & Pericão, M. G. (2008). *Dicionário do Livro: Da Escrita ao Livro Electrónico*. Lisboa: Almedina.
- Ferreira, A. (2014). Êxodo e sacrifício nos romances *Jesusalém*, de Mia Couto e *Campo de Trânsito*, de João Paulo Borges Coelho, in *Literatura, Tradição, Religiosidades*. António Manuel Ferreira; Olga Maria Castrillon-Mendes e Vera Maquêa (org.). Cáceres-MT, Brasil: UNEMAT Editora.
- Furtado, J. A. (2000). *Os Livros e as Leituras – Novas Ecologias da Informação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Gilmont, J. (2004). *Une introduction à l'histoire du livre et de la lecture. Du livre manuscrit à l'ère électronique*. Liège: Éditions du Céfal.
- Horellou-Lafarge, C. & Segré, M. (2016). *Sociologie de la lecture*. Paris: La Découverte.
- Labarre, A. (2002). *Historia del Libro*. Cerro del Agua: Siglo Veintiuno.
- Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e Cultura Escrita*. Tr. Ângela Ferreira Campos. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Manguel, A. (1998). *Uma História da Leitura*. Tr. Ana Saldanha. Lisboa: Presença.
- Mendelsund, P. (2015). *O Que Vemos Quando Lemos*. Tr. Rute Mota. Amadora: Elsinore.
- Rego, R. (1970). *Horizontes Fechados. Páginas de Política*. Porto: Brasília Editora.
- Steiner, G. (2003). *Paixão Intacta – Ensaios 1978-1995*. Tr. Margarida Periquito, Victor Antunes. Lisboa: Relógio D'Água.
- VV. AA. (2010). *Bíblia Sagrada*. Tr. João Ferreira de Almeida. Lisboa: Ad Astra Et Ultra / Levoir / Sociedade Bíblica de Portugal.

Luís de Camões e Luís Fróis: o Oriente como espaço de renovação para a língua portuguesa

FERNANDO VENÂNCIO

Universidade de Amesterdão

1.

Do ponto de vista da História do Léxico, os nossos séculos XVI e XVII são porventura os mais informativos de todos. Várias circunstâncias o explicam. Referirei algumas. O aparecimento de textos impressos veio garantir uma maior preservação da escrita e uma maior influência sobre a língua contemporânea. A própria produção de textos aumenta notavelmente em Quinhentos e explosivamente em Seiscentos. O surgimento em força do teatro quinhentista, com Gil Vicente e Jorge Ferreira de Vasconcelos, permite a primeira documentação de muito léxico patrimonial, claramente de procedência medieval, mas nunca até então posto por escrito.

É nesses dois séculos que se verifica uma aquisição acelerada de léxico culto de compleição latina, com o que se actualiza e enriquece a expressão. Ora bem, neste longo e intenso processo de renovação lexical culta, tiveram um papel de primeira ordem os portugueses que escreviam no Oriente, e nisso terão de destacar-se, como veremos, o poeta Luís de Camões e o jesuíta Luís Fróis.

As nossas grandes obras lexicográficas, é certo, só surgirão em Setecentos, com os monumentais Bluteau e Moraes, um século em que, aliás, a produção impressa baixará abruptamente. Mas tanto o dicionário do quinhentista Jerónimo Cardoso como o do seiscentista Bento Pereira fornecem-nos informação da maior utilidade.

2.

Vamos aqui centrar-nos no léxico da segunda metade de Quinhentos. E, nesse cenário, importa logo superar um erro de paralaxe, compreensível, mas enganador. A percepção que hoje temos da escrita do século XVI não coincide, nem de perto nem de longe, com a percepção contemporânea dessa escrita. Da produção literária, só uma ínfima parte está então disponível ao leitor quinhentista, mesmo se culto. O que um português então lê é muita espiritualidade, e lê-a em edições decerto portuguesas, mas sobretudo em castelhanas, na altura as melhores em todos os sentidos: concepção, impressão, acabamento, esmero linguístico. Em português, há bastante pouco que ler.

Reparemos. O primeiro volume de poesia impresso em Portugal foi o *Cancioneiro* de Resende, em 1516, e o segundo foram *Os Lusíadas* de Camões, em 1572, isto é, 56 anos depois. A poesia era lida em cancioneiros particulares manuscritos, amorosamente copiados, ou então nas excelentes edições de versos castelhanos, também eles depois, por sua vez, avidamente reproduzidos à mão. Fora isso, a preocupação 'literária' do público é muito moderada, e os próprios *Lusíadas* são, na percepção contemporânea, chamados «a história da Índia» do autor Camões, casualmente narrada em verso. Só depois de impressas as *Rimas* de Camões, em edição póstuma, só então são impressos também Sá de Miranda, António Ferreira, outros poetas já falecidos, e Diogo Bernardes.

Em prosa, haviam aparecido impressas as obras de Pedro Nunes, de João de Barros, de Francisco de Holanda, algumas traduções de clássicos, vários sermonários e numerosos relatos de viagem. Mas para o leitor comum contemporâneo, mesmo culto, também tudo isso era dificilmente acessível.

Importa reter essas duas circunstâncias: a escassez de leitura literária em português e a maior abundância dela em castelhano. Isto explicará muito do que aqui se dirá do léxico quinhentista.

Permitam-me uma anotação metodológica. Em matéria de História do Léxico, a primeira documentação dum vocábulo tem particular importância. Mas importa sublinhar, logo também, que uma primeira ocorrência escrita não atesta, habitualmente, um qualquer momento fundador, e é antes a prova da circulação do vocábulo na comunidade falante. De resto, é relativamente comum descobrir-se a presença da palavra em texto anterior, com o que se procede a uma antedatação. Como uma documentação oral será para sempre irrecuperável, e porque dificilmente conheceremos todos os textos impressos ou manuscritos produzidos, qualquer datação será sempre a precária segurança de que dispomos. Voltaremos a estas ponderações metodológicas.

3.

A produção escrita no Oriente gozava, no Reino, de generalizado prestígio. Seja exemplo Fernão Mendes Pinto que, regressado em 1558, se dá conta da fama que lhe granjeara uma carta enviada de Malaca em finais de 1554. Nela descrevia a sua entrada na Companhia de Jesus (que abandonaria dois anos depois) e dava abundante informação sobre os países que conhecera e as gentes que contactara. A carta acabou parcialmente censurada, tendo Rebecca Catz, em obra de 1983, conseguido reconstituí-la com base na versão para italiano. Mendes Pinto entrara em pormenores achados licenciosos e criticara a rapina a que certos portugueses se entregavam.

As qualidades narrativas e expositivas da escrita, e era o caso aqui, garantiam a atenção do público leitor. Demonstração particularmente patente disso vão ser as cartas de Luís Fróis.

O moço Fróis estava empregado no secretariado do rei João III, quando, aos 16 anos, se faz jesuíta e é enviado para Goa. Jamais regressará, permanecendo no Oriente, primeiro em Goa, depois no Japão, até à sua morte em 1597, com 65 anos.

Muito cedo, em Goa, o irmão Fróis dá nas vistas pelo seu talento estilístico e o seu esmero nas informações transmitidas. É-lhe entregue a redacção das 'cartas ânuas', os detalhados relatórios de actividade que cada comunidade de jesuítas enviava, anualmente, para os superiores na Europa. Como outros jesuítas, Fróis compunha também numerosas cartas avulsas, com as últimas novidades sobre os feitos da comunidade, os costumes do povo que a acolhia, os acontecimentos políticos e guerreiros dos reinos em redor.

O público leitor ocidental depressa acabou rendido à qualidade dos produtos que Luís Fróis lhe proporcionava, tanto no original português, rapidamente disputado, copiado e difundido, como nas traduções feitas para castelhano, italiano e latim.

Com o tempo, as cartas dos jesuítas que trabalhavam no Oriente foram sendo reunidas em diversos volumes. Neles, as da autoria do padre Luís Fróis ocupam sempre o mais vasto espaço. As suas mais de 130 cartas, exaradas num estilo envolvente, de grande transparência e relevo, não eram só 'edificantes', como a larga maioria daquelas que os «flujos intensos de intercambio de notícias» (Federico Palomo) estabelecidos por Inácio de Loyola difundiam pelo orbe inteiro. Eram também autêntico trabalho de repórter, de antropólogo, e não raro de sóbrio mas informadíssimo correspondente de guerra, como aconteceu no politicamente convulso Japão, onde missionou nos últimos 34 anos de vida. Aí privava com os grandes do país, falando japonês fluentemente e não regateando a sua visão estratégica. Ele escreve, diz um importante historiador do Japão, «com a penetração e a riqueza de vistas de um homem de Estado».

Foi na parte final dessa longa estadia que redigiu uma volumosíssima *História de Japam*, a mais conhecida das suas obras. Para a sua redacção, Fróis tirou o máximo partido dessas cartas

japonesas. O livro é, até hoje, considerado a mais impressionante história política do Japão do seu século.

Na edição organizada pelo jesuíta José Wicki e publicada pela BN de 1976 a 1984, a obra estende-se por 5 imensos volumes, com um total de 2.580 páginas. A edição em CD-rom, feita nos anos 90 pela Comissão dos Descobrimentos, permite contar 810.000 palavras, o equivalente a 15 vezes *Os Lusíadas*.

4.

Luís Fróis conheceu Fernão Mendes Pinto em Goa. O comerciante era particularmente apreciado nos meios jesuíticos por ter privado com Francisco Xavier no Japão.

Para o nosso propósito, é singularmente relevante um outro contacto, mas este incerto: entre Fróis e Luís de Camões. Durante o período de 8 anos que vai de 1554 a 1562, ambos estão em Goa. É verdade que toda a estadia de Camões no Oriente é feita de peripécias e instabilidade. É verdade, também, que, como informa José Eduardo Franco em *O mito dos jesuítas*, as relações de Camões com a Companhia nunca foram as melhores, sendo eloquente o silêncio dos *Lusíadas* sobre a importante acção jesuítica naquelas regiões. E teria sido simples falar dela: um sonho premonitório, ou uma revelação divina, e estava o anacronismo resolvido. Certo é, ainda, que os dois estilos de vida, um estroina, outro ascético, mais os seguramente díspares ambientes frequentados, não proporcionariam grandes encontros.

Mas é difícil conceber que, numa cidade que não era propriamente desmedida, dois intelectuais portugueses pudessem desconhecer-se, e desconhecerem-se mutuamente no excepcional cultivo da forma e do idioma. O crescente renome do narrador jesuíta em Portugal não podia ser ignorada de alguém, como o poeta, que viveria atentíssimo a quantos ecos culturais chegassem do distante Reino. E por força que o inaciano terá tido notícia do poeta que já deixara fama na Pátria e agora vivia por ali, alguém com acesso a vice-reis ou em aberto conflito com eles.

Indesmentível, sim, é o paralelo, e mesmo a confluência, dos dois desempenhos linguísticos. Luís de Camões e Luís Fróis, produzindo no longínquo Oriente, e actuando simultaneamente, difundem e estimulam um léxico culto que, na Metrópole, ainda não circulava em língua portuguesa. Na segunda metade do século XVI, a ribalta foi deles. Vamos observá-lo, centrando-nos no uso do adjectivo.

5.

Camões, sete anos mais velho, foi o primeiro a escrever. Entre 1550 e 1555, produz as primeiras éclogas e elegias, parte delas ainda em Lisboa e parte já na Índia. Nesses poemas, estreia em cenário

português 26 adjectivos de origem latina: *ameno, austero, cálido, cavernoso, cristalino, funesto, gárrulo, inopinado, insano, instável, intempestivo, lânguido, nítido, pálido, pátrio, petulante, pressago, pudico, purpúreo, rápido, refulgente, sanguinolento, sonoro, sórdido, transparente, undoso*.

Digo 'estrela em cenário português', pois todos eles já circulavam entre nós na leitura de poetas castelhanos, com destaque para Mena e Garcilaso, estes em edições impressas muito apreciadas em meios portugueses. Nessas primeiras produções camonianas, identificamos também 8 estrelas de materiais de fabrico castelhano: *desusado, diamantino, embravecido, matizado, polvoroso, pressuroso, sobre-humano, sublimado* 'famoso'. Esses poemas só verão letra de imprensa 40 anos depois, já Camões falecido, mas nós sabemos-los cedo conhecidos, pois figuravam em cancionários de mão.

Também Fróis, que inicia as suas cartas em 1552, introduz em circulação portuguesa, nos primeiros 10 anos, estes 15 cultismos latinos: *adequado, afectuoso, exacto, expedito, fervido, frívolo, infrutífero, jacente, ocorrente, oportuno, opulento, ponderoso, propício, superabundante, unânime*. Ora, todos eles traziam já, também, uns bons decénios de uso em castelhano. Os 10 castelhanismos adjectivais introduzidos por Fróis em toda a sua obra ficam aquém do total de 15 que Camões nacionaliza, mas nem um nem outro são, nesse âmbito, mais activos que os contemporâneos na Pátria. Identifiquei, só na segunda metade de Quinhentos, nada menos que 142 adjectivos de procedência castelhana estreados em obras dos mais diversos escritores (com destaque para João de Barros, Ferreira de Vasconcelos, Fernão Mendes Pinto, Jerónimo Corte-Real) ou acolhidos no dicionário de Cardoso. Vamos, pois, limitar-nos ao exame dos latinismos estreados pelos nossos dois autores. Mas sublinho, ainda, que o utente contemporâneo, mesmo culto, não estaria ocupado em esclarecer a procedência, latina ou castelhana, das novas aquisições. Se é que estava sequer consciente da origem extra-portuguesa delas. A ele interessava-lhe sobretudo o teor culto, erudito e prestigiante dessas formas.

Contei em toda a obra de Luís de Camões 120 estrelas adjectivais de origem latina. Desses adjectivos, 6 conservaram-se exclusivos do português e 12 passaram ao castelhano. (Excluimos aqui formações que se conservaram altamente infrequentes, de estatuto quase exclusivamente lexicográfico). Temos, portanto, nada menos que 102 adjectivos latinos camonianos com um passado castelhano. Luís Fróis tomou à sua conta 80 adjectivos latinos, todos eles chegados também pelo castelhano. Não menos curiosa é a sobreposição cronológica de vários contributos de um e de outro. É, com efeito, impraticável decidir quem dos dois se adiantou em 16 dos casos, entre eles *acerbo, diáfano, frágil, sublime e truculento*.

A absorção de tantos materiais latinos pela via castelhana é, historicamente, de todo compreensível e não deve assustar-nos. No século XVI, a presença do castelhano na experiência de leitura do português culto quinhentista era absorvente, e não o era menos a audição, com os

omnipresentes professores, pregadores, cânticos religiosos e cantorias profanas, todos provenientes de Castela, donde chegavam também não poucos refugiados judeus. Ao mesmo tempo, centenas de universitários portugueses frequentavam Salamanca e Alcalá de Hinares, e o dicionário latino e castelhano de Nebrija, de 1492, constituiu, até aos anos de 1560, o único recurso lexicográfico disponível em Portugal. Nestas circunstâncias, a transfusão lexical para o português, sobretudo a de tipo culto, era convidativa e, a bem dizer, inelutável.

Seja claro, igualmente, que nada disto teve a ver com o período filipino, como alguma preguiça intelectual entre nós continua a imaginar. Trata-se dum processo muito mais longo e muito complexo, que se manterá vivo ainda durante um século após a Restauração.

No Oriente desses meados do século XVI, o papel do castelhano na vida diária era comparável ao da Metrópole. Muitos livros religiosos e profanos circulavam em edições castelhanas, e os missionários de fala castelhana eram numerosos também. Como escreve Eduardo Alonso Romo, praticamente todo o pessoal missionário era bilingue, exprimindo-se não raro numa «mezcla híbrida de ambas lenguas». Não era este, sabemos, o caso de Camões e de Fróis, que praticaram na escrita um castelhano de notável qualidade.

6.

Quando trato destas matérias, tento insistir em dois pontos que considero importantes. Primeiro, o castelhano recebe, em autores como Gil Vicente e Camões, uma valorização explicitamente positiva. Segundo, esta maciça castelhanização do léxico culto português pode ser encarada como um projecto patriótico. Tudo indica que o objectivo (por implícito e inconsciente que fosse) era tornar o português um idioma *internacional*, com a apropriação dos conseguintes do castelhano, que então dominava a política e cultura europeias. Desse modo, as produções portuguesas podiam ser consumidas directamente pelo leitor estrangeiro.

Que esse esforço de internacionalização implicava algum *desinvestimento* no nosso léxico exclusivo português, eis o que estava dentro do aceitável. Luís Fróis introduz ainda, na sua escrita, meia-dúzia de adjectivos patrimoniais portugueses (entre eles *afervorado*, *figadal*, *penborado* 'agradecido', *precatado*). Mas já Luís de Camões não estreia, em toda a sua obra, senão um só, *insofrido*, que aparece nos *Lusíadas*, poema em que usou nada menos que 735 adjectivos diferentes. No domínio verbal, a inovação patrimonial de Camões não foi mais famosa: introduziu na escrita dois únicos verbos, *alinhar* e *marejar*. E, em matéria de deverbais regressivos, nem um só estreou, quando o contemporâneo dramaturgo Ferreira de Vasconcelos introduzia 9, numa obra de dimensões comparáveis.

Aproveito para sublinhar quão útil foi, neste mapeamento do léxico português quinhentista, a *Concordância da Obra Toda*, de Camões, feita pelo professor Telmo Verdelho, em 2012. Este magnífico recurso permite-nos um grau de segurança que falta noutros casos, onde somos sempre obrigados a um apelo, precário embora sério, à razoabilidade das nossas conclusões. Merece também público agradecimento um informático galego, Esteban Caamano Castro, que desenhou para mim um programa de alfabetização, ou «debulha», de todas as ocorrências vocabulares de determinado texto.

Aponto, ainda, que existe um bom número de estudos sobre a figura de Luís Fróis, mas nenhum se debruçava, até agora, sobre o seu desempenho linguístico.

Seja anotado, também, que estas figuras fortemente inovadoras acabam sempre por surgir, dotando o idioma do melhor que está disponível em línguas internacionalmente dominantes. O aproveitamento do castelhano terá em António Vieira, no século XVII, mais um decisivo promotor. E os conseguimentos do léxico francês vão encontrar, no século de Oitocentos, dois excelentes divulgadores: o português Almeida Garrett e o brasileiro José de Alencar.

7.

Estou convencido de que a notável concentração de inovações lexicais 'internacionalizantes' no Oriente, e particularmente na Goa desses meados do século XVI, é tudo menos casual. O ambiente cultural reinante na cidade garantia algum à-vontade e alguma ousadia. Temos boas indicações de que, à época, aí se vivia numa descontração e liberdade de pensamento que, no Reino, entretanto haviam desaparecido.

É, de facto, em Goa que Camões redige os maliciosos «Disparates na Índia». É em Goa que Diogo do Couto escreve o libelo impiedoso que é *O soldado práctico*, ele que possui lá uma riquíssima biblioteca e será escolhido como continuador das *Décadas* de Barros. É regressado do Oriente que Mendes Pinto escreve a sua *Peregrinação*, nada branda na apreciação dos comportamentos portugueses naquelas longes terras.

O publicista Eduardo Correia Ribeiro traça o seguinte quadro social e literário goês:

Esta rapaziada que vivia em Goa, longe da Pátria e da família, no intervalo das campanhas contra o Turco (que ocorriam no verão) e muitos com pouco que fazer (no inverno), para além das preleções acima mencionadas e das leituras compulsivas (das quais muito dos clássicos: Ovídio, Horácio, Virgílio), das mulheres e guitarradas, convivendo entre si independentemente das diferenças sociais, devia reinar, divertir-se quanto baste, mesmo quando fazia poesia, sobretudo sátiras, com forte e negativo impacto social na época.

E reproduzo ainda um trecho de Eugenio Asenso, no prefácio da sua edição de *Desengano de perdidos*, de Gaspar de Leão, primeiro arcebispo da cidade, ali impresso em 1573, e de que se achou no Escorial o único exemplar:

Si la India solo hubiese poseído los libros allí impresos, la cultura habría sido monopolio religioso. Pero los excesos de celo de los misioneros jesuítas nos permite vagamente adivinar que los mareantes iban cargados de literatura profana.

Sabe-se, com efeito, que os missionários a bordo das naus lançavam ao mar tudo quanto não fosse literatura piedosa, o que, ainda assim, não impediu que muita outra chegasse a terra indiana.

Existia, pois, em Goa uma comunidade de letrados e, nela, era prestigiante a provocação dos poderosos e do pessoal de negócios.

Camões fez parte dessa comunidade, Fróis não pôde certamente ignorá-la. O Oriente era um espaço de liberdade e de estímulo intelectual. A inovação vocabular internacionalizante vivia também desse clima. Com isso se ia enriquecendo, ano a ano, o idioma do longínquo Reino.

Referências bibliográficas

- Alonso Romo, E. J. (2003). Portugués, castellano y latín en Japón (1543-1640). *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística Y Filología Románica*, vol. 5, 3-16.
- Catz, R. (1983). *Cartas de Fernão Mendes Pinto e outros documentos*. Lisboa: Presença.
- Franco, J. E. (2006). *O mito dos Jesuítas em Portugal, no Brasil e no Oriente (Séculos XVI a XX)*, vol. I. Lisboa: Gradiva.
- Fróis, L. (1976-1984). *Historia de Japam*, ed. José Wicki, 5 volumes. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- García, J. M. (ed.) (1997). *Cartas que os padres e irmãos da Companhia de Jesus escreverão dos Reynos de Iapão e China aos da mesma Companhia da India, e Europa, des do anno de 1549 até o de 1580* [Évora, 1598]. Maia: Castoliva Editora.
- Leão, Dom Gaspar de (1573/1958). *Desengano de perdidos*, ed. Eugenio Asenso. Coimbra.
- Palomo, F. (2005). Corregir letras para unir espíritus. Los jesuitas y las cartas edificantes en el Portugal del siglo XVI. *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos*, IV, 57-81.
- Ribeiro, E. A. C. (2008). Camões "nas partes da China". *Labirintos*, Universidade Estadual de Feira de Santana, n.º 3.
- Venâncio, F. (2016). O português como língua de Camões é um mito, Isabel Salema (red.). *Público*, 20-IV-2016. Disponível em: <www.publico.pt/2016/04/20/culturaipsilon/noticia/o-portugues-como-lingua-de-camoes-e-um-mito-1729480>
- Venâncio, F. (2019). O léxico patrimonial no quinhentismo português. In Ernestina Carrilho e. a. (orgs.). *Estudos linguísticos e filológicos oferecidos a Ivo Castro*, ebook (pp. 1541-1560). Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Verdelho, T. (2012). *Luís de Camões, Concordância da obra toda*. Coimbra: Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos.
- VV.AA. (1598). *Cartas que os padres e irmãos da Companhia de Jesus que andão nos Reynos de Iapão escreverão aos da mesma Companhia da India e Europa des do anno de 1549 até o de 1580*. Évora.

Pelos mares da América: uma aprendizagem contextualizada da Língua Portuguesa nos Estados Unidos da América

FILIPA FILIPE

FCSH, Universidade Nova de Lisboa

1. Enquadramento

A política educativa linguística dos Estados Unidos da América assenta num *statement of philosophy* que exprime, em simultâneo, a missão e o desafio que constitui o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras naquele país:

Língua e comunicação estão no coração da experiência humana. Os Estados Unidos devem educar alunos que estão linguística e culturalmente equipados para a comunicação bem-sucedida numa sociedade americana pluralista e no exterior. Este imperativo prevê um futuro em que todos os alunos irão desenvolver e manter a proficiência em Inglês e em pelo menos uma outra língua, moderna ou clássica. (*Standards for Foreign Language Learning*, 1996)

É com essa visão em mente que trabalham diversas organizações nacionais, regionais e estaduais, segundo configurações e objetivos específicos. Entre estas, contam-se a *Modern Language Association* (MLA), fundada em 1883, a *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), fundada em 1967, e, no caso do Português, a *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP), fundada em 1917. Os seus objetivos passam, respetivamente, pela promoção do estudo da língua e da literatura, pela aprendizagem das línguas e culturas estrangeiras e, no caso da última, pelo ensino, em específico, das línguas, literaturas e culturas de expressão espanhola e portuguesa.

Além destas organizações, tem havido várias iniciativas governamentais de apoio à aprendizagem das línguas estrangeiras, cujo défice é já histórico. A *President's Commission on Foreign Language and International Studies*, criada sob a chancela do Presidente Jimmy Carter, surge como

resposta às diretrizes da alínea d) da “Cooperação e Intercâmbios em Educação” da Ata Final de Helsínquia. Nos *background papers* do relatório *Strenght Through Wisdom*, elaborado pela Comissão em 1979, está patente que, ao longo da década, menos de 20% dos alunos do Ensino Básico e Secundário frequenta uma aula de língua estrangeira (Starr, 1979).

A *National Security Language Initiative* (NSLI) surge em 2006, após os atentados do 11 de setembro, como iniciativa conjunta do Presidente George W. Bush, dos Secretários de Estado, da Educação e da Defesa e do Diretor da Inteligência Nacional. A NSLI tem três objetivos gerais: aumentar o número de americanos que dominam as “línguas críticas” desde a infância; aumentar o número de falantes fluentes em línguas estrangeiras, com ênfase nas “línguas críticas”; e aumentar o número de professores de línguas estrangeiras e os recursos disponíveis. No ano de 2007, o fundo federal disponível para a NSLI foi de 114 milhões de dólares (Powell & Lowenkron, 2006).

É curioso ver o padrão de resposta do Governo Americano às situações de conflito, que advém da percepção que o conhecimento de línguas estrangeiras é vital para a segurança nacional, para a prosperidade económica e o bem-estar doméstico. É neste enquadramento que definimos as “línguas críticas”, para as quais o *National Security Education Program* (NSEP) entende haver pouca oferta e muita procura e/ou necessidade, como o Árabe, o Chinês, o Hindi, o Indonésio, o Coreano, o Russo e o Turco – línguas não ocidentais e que correspondem, *grosso modo*, às línguas oficiais de países com quem os Estados Unidos têm relações algo conturbadas. O Português surge numa lista da NSEP de sessenta línguas “preferenciais”.

De igual modo, a política educativa dos Estados Unidos tem colhido a influência de uma série de estudos na psicologia, na linguística e na aquisição das segundas línguas. As teorias *behaviorista*, *cognitivista*, *interacionista* ou *sociocultural*, traçadas por investigadores como Skinner, Chomsky, Krashen, Long, Swain e Vygostky, têm sido fruto de um revisionismo constante. O mesmo tem acontecido com os métodos, seja o de Gramática-Tradução, o Direto, o Audiolingual e a Abordagem Cognitiva, e outros como a Abordagem Natural, a Resposta Física Total (*Total Physical Response*), o Método Silencioso (*Silent Way*), a Aprendizagem de Língua Comunitária (*Community Language Learning*) e a *Suggestopedia*.

Em suma, são as implicações desses estudos e a confluência do trabalho das organizações, iniciativas e comissões em projetos como o MLA-ACLS *Language Task Forces Project* (1978) e o *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996), que estão na génese de dois documentos: o *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (1996), expandido e reeditado com o título de *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1998, 2006), renomeado *World-Readiness Standards for Learning Languages* (2015), e o *ACTFL Performance Guidelines*

for K-12 Learners (1998), no seguimento da publicação do *ACTFL Proficiency Guidelines* (1986, 1999, 2001, 2012).

Estes dois documentos são fundamentais na defesa de uma instrução contextualizada e significativa das línguas estrangeiras, anunciada no *Goals 2000*. O *Standards for Learning Languages* define os “padrões de conteúdo” (*what?*), isto é, descreve os conhecimentos e competências que os alunos devem adquirir na aula de língua estrangeira. Por sua vez, o *ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners* define os “padrões de desempenho” (*how well?*), ou seja, propõe-se a medir o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer para demonstrar que dominam as competências e os conhecimentos delineados pelos primeiros (Schrum & Glisan, 2010).

2. Uma aprendizagem contextualizada das línguas estrangeiras

Tanto o *Standards for Learning Languages* (SFL) como o *ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners* (PGk-12) preconizam o acesso universal ao estudo de línguas e culturas, a proficiência em mais do que uma língua e a aprendizagem de línguas estrangeiras numa multiplicidade de formas, cenários e ritmos. Porém, o primeiro detém o ascendente ao definir o princípio orientador que dá origem ao outro: o conceito de comunicação. Para o SFL, a comunicação é uma “experiência humana”, algo que não pode existir se desvinculado da relação com o Outro. Assim, “o conteúdo importante de um curso de língua estrangeira não é a gramática e o vocabulário, mas as culturas que se exprimem através dessa língua” (1996).



Figura 1. Os “5 Cs”

Fonte: *World-Readiness Standards for Learning Languages*, 2015

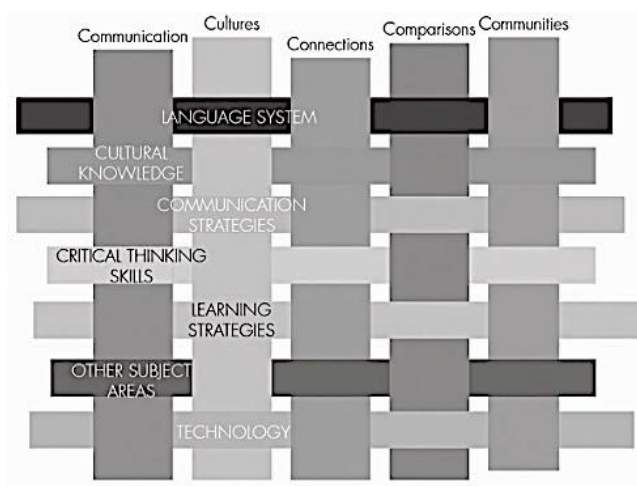


Figura 2. Teia dos elementos curriculares

Fonte: *World-Readiness Standards for Learning Languages*, 2015

A importância da *Cultura* e da *Comunicação* é assinalada nos “Cinco Cs”, que esclarecem o contexto significativo em que a aprendizagem se realiza (**Figura 1**). Além destas duas dimensões,

os “Cinco Cs” da aprendizagem de línguas estrangeiras integram a multidisciplinaridade (*Conexões*), as *Comparações* entre as duas línguas e culturas, e a interação com falantes nativos (*Comunidades*). Funcionando de modo dialético, estas dimensões interconectam-se e nenhuma pode ser separada nem prevalece sobre a outra. Depois, cada “C” contém dois ou três *content standards*, ou padrões de conteúdo, que descrevem os conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos.

Os *standards*, ou padrões, alargaram a definição de conteúdo no currículo de língua estrangeira (**Figura 2**). Contrariando a ideia de que o ensino de línguas tem por finalidade o desenvolvimento das quatro competências básicas recetivas/produativas e orais/escritas, os padrões enfatizam a integração de modos de comunicação com conteúdo significativo na aprendizagem e na prática de uma língua estrangeira. Para avaliar a competência de uso da língua numa variedade de contextos e propósitos (incluindo falar, ouvir, ler e escrever), utilizam-se, então, três modos de comunicação: o Interpretativo, o Interpessoal e o Expositivo (**Quadro 1, Figura 3**).

Quadro 1. Modos comunicativos

	INTERPERSONAL	INTERPRETIVE	PRESENTATIONAL
Definitions	Direct oral communication (e.g. face-to-face or telephonic) between individuals who are in personal contact. Direct written communication between individuals who come into personal contact.	Receptive communication of oral or written messages. Mediated communication via print and non-print materials. Listener, viewer, reader works with visual or recorded materials whose creator is absent.	Productive communication using oral or written language. Spoken or written communication for people (an audience) with whom there is no immediate personal contact or which takes place in a one-to-many mode. Author or creator of visual or recorded material not known personally to listener.
Paths	Productive abilities: speaking, writing. Receptive abilities: listening, reading.	Primarily receptive skills: listening, reading, viewing.	Primarily productive skills: speaking, writing, showing.
Cultural Knowledge	Knowledge of cultural perspectives governing interactions between individuals of different ages, statuses, backgrounds. Ability to recognize that languages use different practices to communicate. Ability to recognize that cultures use different patterns of interaction.	Knowledge of how cultural perspectives are embedded in products (literary and artistic). Knowledge of how meaning is encoded in products. Ability to analyze content, compare it to information available in own language, and assess linguistic and cultural differences. Ability to analyze and compare content in one culture to interpret U.S. culture.	Knowledge of cultural perspectives governing interactions between a speaker and his/her audience or a writer and his/her reader. Ability to present cross-cultural information based on background of the audience. Ability to recognize that cultures use different patterns of interaction.
KNOWLEDGE OF THE LINGUISTIC SYSTEM: The use of grammatical, lexical, phonological, semantic, pragmatic, and discourse features necessary for participation in any of the Communicative Modes.			

Fonte: *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, 2006

Contudo, a forma como os padrões são transpostos para a sala de aula depende largamente das filosofias e abordagens dos professores de língua estrangeira. De um modo geral, os professores de língua estrangeira recorrem a uma abordagem “de baixo para cima” (*bottom-up approach*) ou uma abordagem “de cima para baixo” (*top-down approach*). Tradicionalmente, no ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos utiliza-se a primeira, também conhecida por “*skill getting-skill using*”

(Rivers, 1983): os alunos estudam a gramática e o vocabulário e depois aplicam o que aprenderam. Para estes professores, o SFLL pode ajudá-los a incorporar conteúdo mais significativo.

Para os outros, o SFLL pode servir como princípio organizador, focando-se nos conteúdos significativos que ajudam os alunos a desenvolver a sua competência linguística. Numa abordagem “de cima para baixo” os alunos partem, por exemplo, de um texto completo, sendo guiados para a compreensão das suas ideias principais, depois exploram essas ideias pela interação com os seus pares e, no fim, focam-se nos detalhes específicos e nas estruturas linguísticas. O objetivo passa por demonstrar como as palavras e estruturas que os alunos aprendem fazem parte de um contexto que torna estes elementos significativos através de uma mensagem global.



Figura 3. Os “5 Cs” e os modos de comunicação
Fonte: *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, 2006

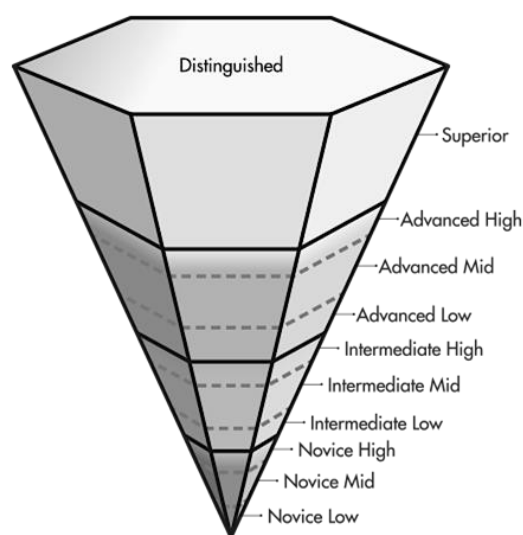
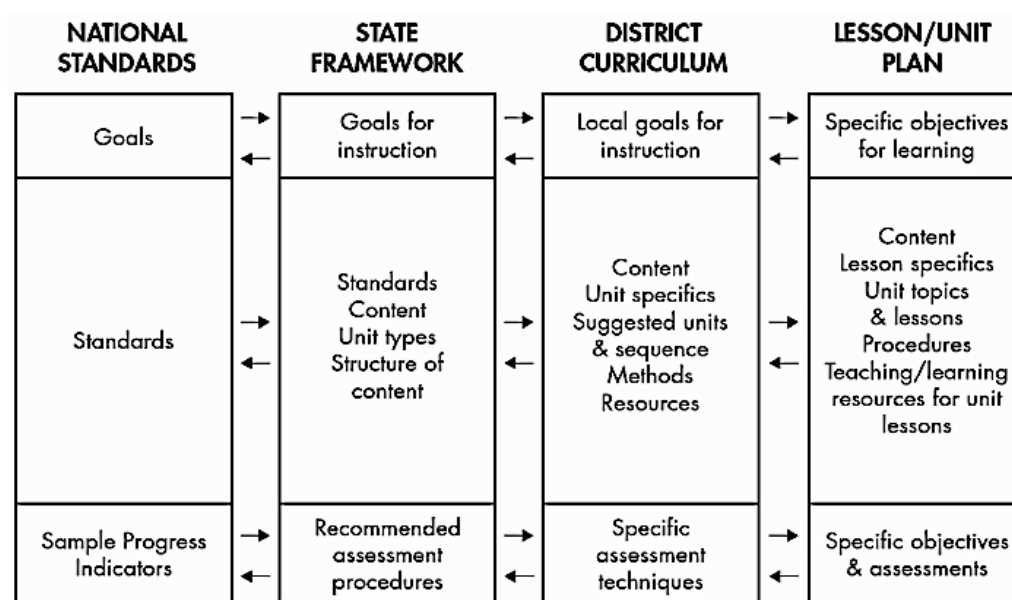


Figura 4. Pirâmide de proficiência
Fonte: *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, 2006

Na avaliação da proficiência linguística, recorre-se às *guidelines* da ACTFL, ou orientações (**Figura 3 e Figura 4**), que propõem uma classificação em cinco níveis (Principiante, Intermediário, Avançado, Superior e Distinguido), subdivididos em três (Baixo, Médio e Alto), exceto nos níveis Superior e Distinguido. As orientações descrevem as funções que os falantes realizam em cada nível, bem como o conteúdo, o contexto, a precisão e o tipo de discurso relacionados as mesmas. Para auxiliar os profissionais na sua prática, a ACTFL disponibiliza vários documentos de suporte: *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners* (2012) e *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements* (2017).

Avaliar a proficiência é importante, pois esta foca-se na competência linguística do aluno, o que se distingue do seu desempenho escolar, onde se incluem alguns fatores não linguísticos. Parte-se do pressuposto que a capacidade de interagir com o interlocutor, de compreender um texto escrito ou falado e de apresentar informação oralmente ou por escrito se desenvolve de forma gradual e nem todos os alunos atingem o mesmo nível de proficiência em igual período de tempo. Para avaliar, *in loco*, e de forma holística, a oralidade, no modo de comunicação que melhor reflete o uso natural da língua (*i.e.* Interpessoal), a ACTFL propõe a aplicação de uma entrevista – o *Oral Proficiency Interview* (OPI).

Quadro 2. Relação entre os documentos padrão nacionais, estaduais e locais



Fonte: *World-Readiness Standards for Learning Languages*, 2015

É importante notar que os padrões operam a um nível nacional, servindo de base para os quadros regulamentares ao nível estadual, que são transpostos, de seguida, para os *curricula* distritais e têm expressão, por último, nos planos de aula/unidade dos departamentos (**Quadro 2**). Na planificação, ter-se-á em conta que os padrões são orientados por finalidades e objetivos, e orientam, por sua vez, os contextos/resultados, que influem sobre os indicadores de progresso; os indicadores de progresso atuam, em simultâneo, sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, os conhecimentos ou competências essenciais e a avaliação, e todos influenciam os recursos (WRSLL, 2015).

3. A aula de língua portuguesa

No Ensino Básico e Secundário (K-12) dos Estados Unidos, os alunos inscritos na aula de língua portuguesa são, por defeito, descendentes de portugueses oriundos dos Açores (sobretudo das ilhas de Santa Maria e São Miguel) e o Português é oferecido ali como língua de herança, numa opção criada, em larga medida, por pressão da comunidade. À partida, o conhecimento linguístico e cultural destes alunos é limitado, consoante sejam descendentes de segunda ou terceira geração. Recentemente, as novas rotas migratórias de estados como Massachusetts e Flórida têm alterado o público-alvo das aulas de língua portuguesa, com a integração de brasileiros de primeira e segunda geração (FLAD, 2014).

No entanto, a disciplina de Português não existe apenas para salvaguardar uma certa identidade lusófona. Alguns americanos das mais variadas ascendências optam por estudar esta língua por a considerarem representativa da comunidade em que se inserem. Há, ainda, os *hispanohablantes* que se inscrevem nas aulas de língua portuguesa por já serem proficientes em espanhol. É certo que esta heterogeneidade tem reflexos nos materiais e ferramentas a utilizar, na avaliação do progresso dos alunos em relação aos padrões e na implementação de estratégias, como a realização de tarefas do mundo real, a exploração de conteúdo e a autoavaliação (Schrum & Glisan, 2010).

Como é, então, na prática, uma aula de língua portuguesa? Tomemos em consideração um tópico abordado em quase todos os programas de língua: o desporto. O desporto consta em grande parte dos programas de língua estrangeira, em unidades temáticas semelhantes à casa ou à família. Geralmente, estuda-se o vocabulário de uma ou duas práticas desportivas e um ou outro ponto de gramática. Os textos propostos são mais ou menos fabricados e/ou manipulados em função das quatro competências a desenvolver. As tarefas de avaliação tendem a privilegiar a escrita (ou o teste sumativo de papel e lápis) e a expressão oral confina-se a dinâmicas de participação professor-aluno e apresentações orais.

Ao invés, numa aprendizagem contextualizada, partimos de várias perguntas essenciais para estabelecer objetivos de aprendizagem. Por exemplo: Porque é que o futebol (*soccer*) é o desporto mais célebre de Portugal e do Brasil? Para responder a esta pergunta, os alunos podem estudar vocabulário, identificando, por exemplo, os números e as cores que permitem distinguir os jogadores e as equipas; podem familiarizar-se com a história do desporto, o que passa por reconhecer e/ou empregar o pretérito perfeito; podem também completar cadernetas de cromos ou assistir a vídeos de jogos – reunir evidências de que o futebol é um desporto globalizado, por ser social e exigir poucos recursos.

As atividades realizadas deverão compreender a interpretação de enunciados, a interação espontânea com os pares, a preparação de uma apresentação – o que incluirá, por exemplo, a troca de ideias sobre o desporto favorito dos alunos ou a narração de parte de um jogo de futebol de uma equipa à escolha. É previsível que haja um exercício de “comparar e contrastar” o futebol americano (*football*) e o futebol (*soccer*): as regras do jogo, os nomes dos desportistas e equipas mais relevantes, o tipo de campeonatos. Os alunos poderão, inclusive, escrever uma carta ou *e-mail* em língua portuguesa, dirigida a seu jogador de futebol português ou brasileiro favorito, a ser enviada em correio interno, pela escola.

Quadro 3. Estágios de uma planificação “ao revés”

Stage 1: Desired Results	
Established Goals: What relevant goals (e.g., content standards, course or program objectives, learning outcomes) will this design address?	
Enduring Understandings: <i>Students will understand that...</i> <ul style="list-style-type: none"> • What are the big ideas? • What specific understandings about them are desired? • What misunderstandings are predictable? 	Essential Questions: <ul style="list-style-type: none"> • What provocative questions will foster inquiry, understanding, and transfer of learning?
Students will know... <ul style="list-style-type: none"> • What key knowledge and skills students acquire as a result of this unit? • What should they eventually be able to do as a result of such knowledge and skills? 	Students will be able to...
Stage 2: Assessment Learning	
Performance Tasks: <ul style="list-style-type: none"> • Through what authentic performance tasks will students demonstrate the desired understandings? • By what criteria will performances of understanding be judged? 	Other Evidence: <ul style="list-style-type: none"> • Through what other evidence (e.g., quizzes, tests, academic prompts, observations, homework, journals) will students demonstrate achievement of the desired results? • How will students reflect upon and self-assess their learning?
Stage 3: Learning Plan	
Learning Activities: What learning experiences and instruction will enable students to achieve the desired results?	

Fonte: *Understanding by Design* (Wiggins & McTighe, 2005)

Entre as práticas eficazes para a aula, o *Building Your Core* (2015) salienta: ouvir, falar, ler e escrever na língua-alvo >90% do tempo através de *input* compreensível; guiar os alunos para interpretar recursos autênticos, simplificando a linguagem (*scaffolding*) de forma apropriada; propor tarefas de comunicação interpessoal; ensinar gramática como conceito e usá-la em contexto, privilegiando o significado sob a forma; dar *feedback* para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico; e planificar “ao revés” – *backward design* (**Quadro 3**): identificar primeiro os resultados desejados, em seguida determinar as evidências aceitáveis e planificar, no fim, as experiências e a instrução.

Em particular, a dinâmica deverá ser IRF (*teacher initiates, student responds, teacher provides feedback*) e não IRE (... *teacher evaluates*) (Wells, 1993). Sublinhemos o recurso a textos autênticos (e

aqui vale a máxima “*edit the task, not the text!*”) e o uso de estratégias que trazem o contexto para a experiência de aprendizagem, integrando língua e conteúdo disciplinar. Na aula de línguas estrangeiras, professor e alunos fazem uso de inferências, circunlocução, pedidos de esclarecimento, gestos e outras formas de comunicação não verbal. Conhecer a Taxonomia de Bloom será útil na formulação de perguntas, na medida em que se deve integrar, tanto quanto possível, formulações de ordem superior.

Quadro 4. Formato de uma rubrica analítica

		Levels of performance (scale)			
		4	3	2	1
Criteria or Dimensions	Rubric design				
	Criterion 1	(Yes, and more!)	(Yes!)	(Yes, but...)	(No)
	Criterion 2	Performance descriptors			
	Criterion 3				
⋮					

□ = □ = □

Fonte: *Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA)*

Por conseguinte, avaliar deverá contemplar o uso de medidas formativas e sumativas, apoiar-se em instrumentos como rubricas (**Quadro 4**) e promover a criatividade e as respostas divergentes. Essencialmente, testar o que foi ensinado, testando-o de forma que seja o reflexo de como foi ensinado, focando-se no que os alunos podem fazer (em vez do que não podem fazer) e fomentando o uso criativo de língua (Schrum e Glisan, 2010). Um bom teste de avaliação é o que propõe atividades que se relacionam entre si e que refletem os três modos de comunicação, mais do que um “C” (dos Cinco “Cs”) e tecnologia. Em termos de proficiência, o *input* estará um nível acima do que o aluno sustém.

4. Considerações finais

Os Estados Unidos da América são, por definição, um país plural, isto é, uma comunidade não uniforme e plurilingue, com uma tradição histórica ligada à imigração. O objetivo central do ensino de línguas estrangeiras passa, pois, por educar cidadãos conscientes dessa diversidade, contrariando, em certa medida, a ideia de autossuficiência do Inglês no seu estatuto de língua franca. O próprio uso da palavra “estrangeiras”, usado para descrever as línguas que não o Inglês, pode ser considerado problemático e preterido a favor de outras designações, como línguas “mundiais”. Na realidade, muitas línguas ensinadas nas escolas não são “estrangeiras” para os alunos e para o próprio país.

A tradição de insuficiência do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos Estados Unidos é tanto um estereótipo como uma realidade. De acordo com os dados dos últimos Censos, cerca de 80% da população americana é monolíngue. Aponta-se aos americanos uma “incapacidade de confrontar aberta e honestamente o grau de apatia, se não antipatia, entre os estudantes e o público geral, face às línguas estrangeiras [...] Parece-me que a maioria dos americanos acredita que ter estudado uma língua estrangeira é a condição para ser uma “pessoa educada”, mas ser capaz de falar, de facto, uma língua estrangeira não o é” (Reagan & Tonkin, 2003).

O reconhecimento dessa insuficiência tem resultado na adoção de diversas medidas de promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras. Conforme indica o “A Decade of Foreign Language Standards” (2011), muitos departamentos têm unido esforços na criação curricular, cada vez mais educadores realizam *workshops* e outras ações de formação, e as estruturas de apoio são utilizadas com maior frequência: projetos como o *LinguaFolio* e o *StarTalk*, campanhas como o *Lead With Languages*, os gabinetes de testes como o *ACTFL Testing Office*, que inclui, desde 2015, o *ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages* (AAPPL) em língua portuguesa.

Entre os constrangimentos, salienta-se, em primeiro lugar, a resistência à mudança por parte dos professores que não querem abandonar um *syllabus* primariamente gramatical e uma instrução de “cobertura” do manual, que privilegiam a autonomia em detrimento da colaboração, que dependem de testes de lápis e papel e que veem a língua como um resultado e não como comunicação. Depois, a falta de fundos para financiar os programas de línguas estrangeiras, que não têm o estatuto de disciplinas “core”. Por último, a falta de tempo para a criação e desenvolvimento curricular e as lacunas na formação base dos docentes, agravadas por lideranças frágeis e/ou ineficazes.

Como agravante, os manuais que vigoram nas salas de aula de língua estrangeira nos Estados Unidos não se encontram alinhados com os *Standards for Foreign Language Learning* ou com

a *ACTFL Proficiency Guidelines*. Com efeito, a grande maioria dos recursos, já com uma década ou mais, apresenta exercícios mecanizados e contextualizados de forma artificial e simulada, através da conexão de frases com a mesma situação ou tema, da criação de personagens fictícias ou pessoalizando os exercícios para a vida dos alunos, etc. (Aski, 2003, 2005). Entenda-se que “contextualização” não é o mesmo que “criar um contexto” (Waltz, 1989).

Quanto à língua portuguesa, esta ainda tem um estatuto residual nos Estados Unidos. Dados dos últimos Censos indicam que é falada em 1,1% dos lares, atrás de línguas como o Francês, o Alemão, o Russo e o Italiano. Em termos educativos, é uma opção oferecida apenas nos currículos K-12 de áreas com comunidades lusófonas e para a qual há falta de docentes qualificados (Cf. *Teacher Shortage Areas*, 2016). Positivamente, os exames NEWL passaram a incluir, em 2017, o exame em língua portuguesa, garantindo aos alunos créditos no Ensino Secundário e no acesso ao Ensino Superior. O idioma integrou, ainda, o programa americano de Bolsas de Estatuto em Línguas Críticas.

Em conclusão, é hoje unânime que um ensino-aprendizagem de línguas eficaz é o que proporciona grandes níveis de comunicação significativa e *feedback* interativo. Também é consensual que a aprendizagem de uma língua deve ir além do cenário instrucional. Sendo que a ACTFL recomenda o uso quase exclusivo da língua-alvo em sala de aula (>90%), impõem-se dois desafios: Como tornar compreensível a língua-alvo? Como incentivar os alunos a utilizá-la entre eles? (Crouse, 2012). Serão estes os desafios do ensino da língua portuguesa, além da sua difusão nos currículos K-12 e da formação de recursos humanos capazes de assegurar o seu ensino.

A *American Academy of Arts and Sciences* é perentória: é imperativo aumentar a capacidade educativa, envolver as comunidades locais e as filantropias, desenvolver as línguas de herança e revitalizar as línguas nativo-americanas, e encorajar o estudo internacional e a imersão cultural (2017). O trabalho de um professor de línguas estrangeiras nos Estados Unidos da América não é, por isso, menos enriquecedor. Envolve preparar os alunos para aplicar a suas competências e conhecimentos para dar um cunho global às suas carreiras e experiências, com a finalidade de facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social, em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.

Referências Bibliográficas

- American Academy of Arts & Sciences (2017) *America's Languages – Investing in Language Education for the 21st Century*. Disponível em:
<https://www.amacad.org/multimedia/pdfs/publications/researchpapersmonographs/language/Commission-on-Language-Learning_Americas-Languages.pdf>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2011). *A Decade of Foreign Language Standards Impact, Influence, and Future Directions*. Disponível em:
<<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/NationalStandards2011.pdf>>

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). ACTFL Performance Descriptors for Language Learners. Disponível em:
<<https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf>>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1986). ACTFL Proficiency Guidelines. Disponível em:
<<https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines1986.pdf>>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999). ACTFL Proficiency Guidelines. Disponível em: <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/Guidelines.pdf>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2001). ACTFL Proficiency Guidelines. Disponível em: <<https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/writingguidelines.pdf>>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). ACTFL Proficiency Guidelines. Disponível em:
<https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1998). *ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners*. Yonkers, NY: Autor.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2016) *Building Your Core: Effective Practices for Language Learners and Educators*. Disponível em:
<<https://www.actfl.org/sites/default/files/pd/presentations/2016/Building%20Your%20Core%20-%20Effective%20Practices.pdf>>
- Aski, J. M. (2003). Foreign Language Textbook Activities: Keeping Pace with Second Language Acquisition Research. *Foreign Language Annals*, 36, 57-65. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01932.x>>
- Aski, J. M. (2005). Alternatives to Mechanical Drills for the Early Stages of Language Practice in Foreign Language Textbooks. *Foreign Language Annals*, 38, 333-343. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02220.x>>
- Crouse, D. (2012). Going for 90% Plus: How to Stay in the Target Language. *The Language Educator* 7, 22-31. Disponível em: <https://www.actfl.org/sites/default/files/.../TLE_Oct12_Article.pdf>
- Fundação Luso-Americana (2014). *O Ensino da Língua Portuguesa nos Estados Unidos*. Disponível em:
<<http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino-do-Portugu%C3%AAs-nos-EUA-FINAL2.pdf>>
- National Language Conference (2005). *Call to Action for National Foreign Language Capabilities*. Disponível em:
<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489119.pdf>>
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999, 2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- Organization for Security and Co-operation in Europe (1975). *Conference on Security and Co-Operation in Europe – Final Act*. Disponível em: <<https://www.osce.org/helsinki-final-act?download=true>>
- National Council of State Supervisors for Language-American Council on the Teaching of Foreign Languages (2017). *Can-Do Statements*. Disponível em:
<<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements>>
- National Standards Collaborative Board (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria, VA: Autor.
- Partnership for 21st Century Skills. (2010). *21st Century Skills Map: World Languages*. Disponível em:
<https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf>
- Powell, D. e Lowenkron, B. (2006). *National Security Language Initiative – Briefing*. Disponível em:
<<https://2001-2009.state.gov/r/pa/prs/ps/2006/58733.htm> >
- Rivers, W. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language – Theory and Practice in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Shrum, J. e Glisan, E. W. (2010). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, MA: Heinle.
- Starr, S. F. (1979). "Foreign languages in the American School" President's Commission on Foreign Language and International Studies (1979). *Strength Through Wisdom – Background Papers and Studies*, pp. 9-14. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED179117.pdf>>

- Tonkin, H. e Reagan, T. (2003). *Language in the 21st Century*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- U.S. Congress (1994). *National Education Goals*. Disponível em:
<<http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=&req=granuleid%3AUSC-prelim-title20-section5812&f=&fq=&num=0&hl=false&edition=prelim>>
- U.S. Department of Education Office of Postsecondary Education (2016). *Teacher Shortage Areas Nationwide Listing 1990-1991 Through 2016-2017*. Disponível em:
<<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/pol/tsa.pdf>>
- Waltz, J. (1989). Context and contextualized language practice in foreign language teaching. *The Modern Language Journal*, 73, 160-168. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02538.x>>
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. *Linguistics and Education* 5, 1-37. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80001-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80001-4)>
- Wiggins, G., e McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Uma interação sociolinguística através da Gramática Comunicativa com universitários em aulas de PLE: alguns casos de estudo no sul da Andaluzia

GISELLE MENEZES MENDES CINTADO

Universidade Pablo de Olavide (UPO), Sevilla

Introdução

Devido ao número razoável de estrangeiros (em especial do Programa Erasmus¹) nas aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) desde 2010 na Universidade de Huelva e em centros oficiais preparatórios para o exame CAPLE como o CELP Sevilla², o ambiente era multicultural e cheio de variações na fala e escrita da Língua Portuguesa (LP) ali estudada. Os discentes vinham da Hungria, Polônia, Alemanha, Itália, Inglaterra, Venezuela e Espanha. O contexto estava relacionado ao estudo da LP e suas variantes, Português europeu (PE) e Português brasileiro (PB), além de pesquisas em forma de seminários sobre a LP falada nos Países Africanos e o português falado em Timor-Leste) para os níveis do A2 e B1 (A1, A2, B1, B2, C1, C2: os níveis do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas - MCER).³

¹ Protocolo Erasmus, Ação Erasmus ou ainda Programa Erasmus foi estabelecido em 1987, é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre estados membros da União Europeia e estados associados, e que permite a alunos que estudem em outro país por um período de tempo entre três e doze meses.

² O CELP Sevilla é um centro de estudos de LP e Centro Oficial Examinador CAPLE (Certificado de Aptitude em Português como Língua Estrangeira) pela Universidade de Lisboa, com ubicação em Sevilla e também em Huelva, Espanha.

³ QECR – O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, assim denominado no português europeu e MCER – Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas, designado deste modo no português brasileiro, 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).

Os alunos destes cursos tinham estudos em seus respectivos países, tanto na variante europeia como na brasileira da LP. Havia sempre um rol de perguntas comuns dos aprendentes em relação à norma culta ou à gramática descritiva, se esta estava voltada ao ensino do português para falantes de espanhol (já que eram cursos lecionados em Sevilha ou em Huelva, cidades no sul da Andaluzia que ficam, respectivamente, a 146 km e 65 km da divisa com o sul de Portugal) ou se a aprendizagem poderia ser feita de modo simultâneo com o português falado em Portugal e no Brasil. Por outro lado, quando focamos na questão do que é falado e compreendido (ou não) na LP por portugueses e brasileiros, concordamos com Bagno (2004), quando afirma que “a LP em Portugal e no Brasil é aparentemente a mesma na forma e na organização das palavras. O uso dessas palavras pode ter significados e efeitos diferentes nos dois países” (p. 37). Isto não quer dizer que não haja, por exemplo, nenhum problema de interpretação quanto à recepção de textos nessas variantes, já que “um texto somente tem significado para uma pessoa, se está a conseguir interpretá-lo, por meio de leituras coerentes” (Osório & Ito, 2008, p. 91). Tais textos, através de manuais ou de suportes de ensino informatizados, não eliminam o valor destes materiais no ensino de uma língua estrangeira. Logo, em palavras de Tavares (2008), “manual e ensinante continuam a ser considerados como elementos fulcrais para a transmissão de saberes” (p. 9).

Imaginar esse ambiente de variação no estudo da LP deve ser levado em consideração, especialmente quando o quadro discente seja formado por alunos que tenham tido professores portugueses e brasileiros nos seus estudos no exterior como alunos do Programa Erasmus. Quando percebemos as contribuições de diferentes culturas, valores, regras e convenções sociais destes alunos internacionais em aulas de PLE e respeitamos as mesmas em qualquer âmbito discursivo, citamos Alvarez e Santos (2010, p. 42):

Conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que ela é socioculturalmente construída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir. Essa cultura, denominada invisível; cultura que se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua. Aquela que se caracteriza como objeto de pesquisas e estudos sistemáticos da Antropologia, ciência que adota a grafia de cultura, para referir-se às atitudes, valores, crenças, maneiras de pensar e agir dos membros de uma sociedade. Essa visão denuncia não apenas a indissociação língua e cultura, mas, sobretudo, a cultura como sendo constitutiva da língua.

É preciso uma maior aceitação sobre o estudo da LP e suas variantes em aulas de PLE e, não menos necessário, lidar mais pacificamente com as mudanças que o português sofre diacrônica e diatopicamente. Em palavras de Llari e Basso (2006, p. 153), “convém pensar na língua não como uma forma que foi estabelecida em caráter definitivo em algum momento do passado [...], mas sim como uma realidade dinâmica que está por natureza em constante mudança”. Sobre o fato de ser natural a mudança da língua no tempo (variação diacrônica) e no espaço (variação diatópica), trazemos o pensamento de Mira Mateus e Carneira (2007, p. 43):

De um modo poético, podíamos dizer que a língua, como todas as formas de comportamento do ser humano, palpita, cresce, torna-se flexível e colorida, expande-se, enfim, vive. E isso só acontece porque usamos a língua para comunicar com os outros e connosco mesmos. O mais admirável é que, com poucas dezenas de sons, todas as pessoas podem construir, em qualquer língua do mundo, uma infinidade de expressões que revelam aos outros o que pensam, o que imaginam e o que sentem. E como todo o ser humano muda durante a vida -embora nem sempre sinta essa mudança-, também a língua que nos acompanha muda e se adapta às nossas novas necessidades, mantendo, no entanto, a sua identidade.

PLE e o tema da gramática

Sabe-se que a perspectiva teórica resulta quase sempre em implicações práticas. A surpresa de encontrar um grupo de alunos tão variado (os estudantes da Espanha e os estrangeiros do Programa Erasmus) neste curso de LP também gerou a busca de como trabalhar, por exemplo, os temas gramaticais. Muitos destes alunos traziam a ideia de que uma aula de qualidade em uma L2/L3 deveria conter muitos exercícios, perguntas com questões somente para serem assinaladas, interpretação de textos com exercícios repetitivos de localização e cópia de partes desses textos (Ex.: *Procure no texto a frase que...*, *Localize no texto o trecho que...*, *Assinale com um “x”...*, *Transcreva duas expressões do texto...* etc.).

Sobre este aspecto, criticam Azevedo e Souza (2004) que muitos exercícios/ questionários são “empobrecedores e simplistas, que não exploram as potencialidades do uso criativo da língua” e a estes “associam-se estratégias rotineiras”.

É importante salientar que os espanhóis matriculados neste curso (oriundos, na sua maioria, da região da Andaluzia e da cidade de Huelva) também motivaram observar o fenômeno que gira em torno do mito da facilidade no processo de ensino-aprendizagem de PLE pelos falantes de espanhol, em palavras de Rey (2012):

A proximidade da LP com a Língua Espanhola (LE) gera a seguinte equação: posto que é muito parecido, é muito fácil. O mito da facilidade é uma percepção do aprendiz sobre o processo de aprendizagem, esse processo é visto pelo aluno como uma tarefa fácil [...], seria o descuido ou despreocupação deste processo, como se não fosse necessário colocar um grande empenho na tarefa, que faz com que diminua a atenção sobre o mesmo. (pp. 64- 66)

Notou-se no grupo discente PLE de Huelva que o aluno hispanofalante (em especial através dos seminários⁴ apresentados com diversos temas e aulas-viagens ao Algarve), buscou a

⁴ Os principais temas dos seminários apresentados nas aulas de PLE na UH entre 2010 e 2012 e no CELP Sevilha entre 2009 e 2017: Literatura de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde/ Escritoras e Escritores da Literatura dos Países Lusófonos/ Literatura Portuguesa / Literatura Brasileira /O Fado/ MPB - Música Popular Brasileira e a Bossa Nova/ Danças Portuguesas/ Danças e Festas Populares do Brasil/ O Algarve/ Lisboa, Sintra, Cascais, Fátima, Porto e Coimbra – História e Cultura /As ilhas portuguesas – sua história e sua gente/ A Culinária Portuguesa/A Culinária Brasileira/ Brasil: Região Norte/ Brasil: Região Nordeste/ Brasil: Região Centro-Oeste/ Brasil: Região Sudeste/ Brasil: Região Sul/ A importância da Língua Portuguesa nos dias atuais/ O português como língua de estudo nas empresas e multinacionais espanholas/A Língua Portuguesa em Timor-Leste/ A Língua Portuguesa nos países africanos/ Literatura Brasileira Contemporânea/ A música contemporânea em Portugal/ Danças do Norte de

desvinculação da provável facilidade entre o seu idioma e do país vizinho (Portugal) para desenvolver a aprendizagem da língua alvo (português) em “situações sociolinguísticas e, desta forma, o uso das suas competências linguísticas” (Siguan, 2001, p.160). Nesse contexto, é possível aprender uma língua sem criar conflitos (Bortoni-Ricardo, 2005) “desde que seja implementada em sala de aula uma pedagogia culturalmente sensível”, já que “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (p. 206). Acreditamos que estes laços pedagógicos e culturais têm a “pedagogia no centro do processo de ensino e aprendizagem, com os conteúdos e atividades organizados à volta de áreas de aprendizagem da língua, como a pronúncia, o vocabulário, a gramática, ou as funções comunicativas” (Gonçalves *et al*, 2016).

Alguns exemplos citados pelos próprios alunos após o estudo da GC foi a análise *in loco* de alguns diálogos que raramente são vistos nos livros convencionais, sendo mais corriqueiros no dia a dia dentro e fora de sala de aula, como a seguinte passagem citada por Matte Bon (2000), exemplificando 4 sentenças. A primeira destas seria “Por favor, posso passar? - Sim, pode”, e na segunda teríamos “Posso passar? - Sim, sim, passa, passa!”.

Para o hispanofalante (que neste estudo tem sido a maioria no quadro de alunos dos cursos de PLE tanto em Sevilha quanto em Huelva, embora o número de alunos Erasmus também tenha tido um acréscimo nos últimos anos⁵) a segunda frase é a mais utilizada no cotidiano, inclusive considerada muito mais trivial do que a primeira. Os próprios alunos na viagem-aula à região do Algarve (uma destas viagens à cidade de Faro em 2011, outras duas a Tavira em 2012 e 2014, e em 2016 a Cacela Velha) perceberam, em especial quando faziam um pedido ou pediam licença, o uso mais corriqueiro da primeira frase, sem acentuar o começo da sentença com o verbo e sim com alguma expressão de cortesia. Os seguintes exemplos frasais seriam, respectivamente, o terceiro: “Neste verão vou a Lisboa” e o quarto: “Neste verão irei a Lisboa”.

Segundo Matte Bon (2000, p. 16), a terceira frase (com o verbo ir no presente do indicativo) tem o tempo mais empregado na língua falada para o hispanofalante (tanto formal como

Portugal/ Danças do Sul de Portugal/ Os grandes desportistas portugueses/ Os grandes esportistas brasileiros/ A importância dos mariscos e peixes na culinária portuguesa/ Os países lusófonos, CPLP e PALOP.

⁵ Desde outubro de 2010, o Centro de Estudos de Língua Portuguesa - CELP Sevilha tem sido o responsável pelo envio de professores de PLE à Universidade de Huelva (UH) e é um dos dois centros oficiais CAPLE em Sevilha. Em 2010, 2011 e 2012 houve um grande número de alunos Erasmus (uma média de 7 a 9 estrangeiros por grupo) nos cursos preparatórios para as convocatórias do CAPLE, com um número expressivo de diferentes nacionalidades em sala de aula, em especial nos níveis A1/A2, B1 e B2. O fato aqui é a aprazível simbiose entre alunos estrangeiros Erasmus (muitos destes estudando a LP como sua terceira língua estrangeira) e os alunos espanhóis da região de Huelva e Sevilha em uma aula de PLE em um país de língua espanhola, onde muitos dos alunos espanhóis estudavam a língua do país vizinho (Portugal) pela primeira vez.

informalmente), sugerindo uma ideia mais programada; já a quarta frase com o verbo no futuro seria uma predição menos programada.

Outros autores analisam o futuro do presente como um fato que vai ou não ocorrer após o momento em que se fala (Faraco & Moura, 2003, p. 229) ou com mais detalhes de uso e emprego deste tempo, como citam Cunha e Cintra (2001, p. 460) e observam que “se o emprego do presente pelo futuro empresta ao fato a ideia de certeza, o uso do futuro pelo presente provoca efeito contrário, por transformar o certo em possível”. Tivemos alguns alunos estrangeiros que só conheciam o futuro subdividido em dois tempos, o futuro do presente e o futuro do pretérito, sendo que o primeiro, em conceito de Cereja e Magalhães (1999, p. 153), expressa a ideia de uma ação que ocorrerá num tempo futuro em relação ao tempo atual e o segundo a ideia de uma ação que ocorreria desde que certa condição tivesse sido atendida.

Outra citação gramatical muito comum durante as aulas era feita pelos alunos de Erasmus em relação ao verbo haver, pois alguns destes que já tinham estudado português em outros centros/universidades aprendiam que, no sentido de existir, esta ação era substituída pelo verbo ter. Era interessante o fato de que aqui o que havia era uma utilização mais coloquial do verbo haver quando este significasse ter, na sua forma impessoal, o qual é muito comum no uso do português falado no Brasil. Assim, a adaptação ao uso de uma regra que parecia ser mais correta do que a outra, simplesmente foi colocada como uma variação da LP (e não um erro), do que fosse mais comum de ser ouvido no Brasil do que em Portugal. Dizer “Onde há uma loja neste bairro?” ou “Onde tem uma loja neste bairro” seria agora mais um canal de possibilidades para a utilização na fala e na escrita do uso do verbo haver na sua forma impessoal. De qualquer modo, quando tomamos por foco novamente a questão do que é falado (e compreendido) na LP por alunos de diversos países que estudam/ tenham estudado o PE ou o PB, citamos Bagno (2004, p. 37), com o exemplo a seguir sobre o uso dos verbos ter e haver:

Um amigo meu, brasileiro, entrou numa loja em Lisboa e perguntou ao vendedor: “Tem filme para máquina fotográfica?” O vendedor, muito gentil, respondeu: “Ter, temos, mas não há”. Meu amigo ficou confuso, e não é para menos. Ele não sabia que os portugueses não usam o verbo ter com o sentido impessoal de haver, como nós brasileiros fazemos (e como eles, portugueses, faziam na Idade Média). Assim, o vendedor entendeu a pergunta com: “[Vocês] têm filme para máquina fotográfica?” Por isso respondeu: “Ter, temos [normalmente], mas [agora, neste momento] não há [filme na loja para vender]”.

No decorrer de várias aulas com o estudo de textos literários (de diversos autores de países lusófonos), poemas e músicas, os alunos passaram a ter cada vez mais conhecimento de diferentes usos das regras gramaticais da LP tanto no PB como no PE, sem taxarem essas diferenças como erros. Terminava, então, a falta de harmonia que fora constante no início deste curso em relação ao que pudesse ser o melhor português aprendido, se o português falado no Brasil ou em Portugal.

Neste aspecto, o papel do docente foi interceder para que essas diferenças fossem respeitadas e direcionar os discentes a não confundirem erro com diversidade ou variação linguística, isto é, que percebessem, por exemplo, as distinções estudadas no PB “diante da magnitude territorial e da heterogeneidade cultural e social [...] no Brasil” (Silva, 2004, p. 11), bem como certas palavras, comuns ao Brasil e a Portugal, que têm significados diferentes nos dois países” (Goulart & Silva, 1975).

O debate 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 alunos de PLE indagam se terão aulas com docentes portugueses ou brasileiros.

Parte dos alunos envolvidos neste estudo vive a menos de 150 km da primeira cidade portuguesa no Algarve, Castro Marim, facilitando assim, viagens de turismo, de estudos ou a trabalho ao sul de Portugal. Imaginemos, pois, que seria indispensável um desenvolvimento teórico-metodológico voltado à realidade dos alunos hispanofalantes que buscam aprender português com aulas e materiais específicos que tratassem das dificuldades e dos erros mais comuns quando estudam a LP. Isto requer, do mesmo modo, uma mudança de postura docente, já que no grupo deste ensaio, a maioria aponta que gostaria de ter tido aulas de português com professores que soubessem lidar com as dificuldades da LP específicas para hispanofalantes.

Portanto, o estudo da LP e suas variantes com o corpo discente deste estudo culminou em um grande (e prazeroso) esforço para tomarmos consciência de que a língua não está exposta somente ao extralinguístico (Matte Bon, 2000) e não funciona só a nível referencial.

Conclusão

Esperamos que o tema abordado neste capítulo propicie um encantamento maior por iminentes pesquisas em torno da LP, valorizando a dimensão humana e sociocultural que a disciplina exerce (sem excluir todas as suas facetas gramaticais), já que o professor que leciona línguas estrangeiras deveria relacionar enfoques comunicativos com a gramática, harmonizando regras e oralidade, como bem cita Matte Bon (2010, p. 262):

Muchos profesores creen, al oír hablar de enfoques comunicativos, que “ya no hay gramática”. Aparte de lo ingenua que puede resultar esta afirmación, ya que en todo sistema lingüístico siempre hay una gramática (si se considera que la gramática es el sistema subyacente, las reglas que le permiten funcionar) y la concepción que se tenga de la gramática (es decir, el aparato conceptual

que se emplea para dar cuenta del sistema) se manifiesta en todo el quehacer de un profesor de idiomas, cabe aclarar que los que hacen estas afirmaciones se están refiriendo al problema de la gramática presentada implícitamente o explícitamente. No hay ningún motivo por el que en un enfoque comunicativo no pueda haber conceptualizaciones explícitas. Lo esencial es no ponerse rígido y poder decidir, caso por caso, según las necesidades del público meta y según la entidad del problema considerado, sin negar la personalidad de cada uno.

Por fim, almejar que o estudo da gramática nas aulas de PLE perdure através de suas variantes, com docentes que concebiam em classe distintos comportamentos de uso da língua, inclusive matizar a importância da LP nos dias de hoje, como afirma Knopfli (2000):

Somos uma língua em expansão. Quer na África, quer no continente americano e mesmo na Europa, notamos um redobrado interesse pela sua aprendizagem [...] Acresce que, como sabemos, as culturas lusófonas atravessam um momento de extraordinário dinamismo. Quem tem José Saramago e Jorge Amado, Mia Couto e Pepetela, Milton Nascimento e Gilberto Gil, Cesaria Évora e Madredeus, Walter Salles e Manoel de Oliveira, já conquistou, certamente, um sólido espaço específico no mercado cultural globalizado. Dir-se-ia assim que a cultura lusófona, de tão pujante, não precisaria de apoio e enquadramento para se afirmar mais ainda no contexto internacional.

Referências bibliográficas

- Álvarez, Maria L. O., & Santos, P. (Eds.). (2010). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Bagno, M. (2001). *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bortoni-Ricardo, Stella M. (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Cardeira, E., & Mira Mateus, Maria H. (2007). *Norma e Variação*. Portugal: Editorial Caminho.
- Cereja, William R., & Magalhães, Thereza C. (1999). *Gramática Reflexiva – Texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual Editora.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.
- Faraco, C., & Moura, F. (2003). *Gramática Nova*. São Paulo: Ática.
- Gonçalves, L. (Ed.). (2016). *Fundamentos do Ensino de Português como Língua Estrangeira*. USA: Boavista Press.
- Goulart, A. T., & Silva, O. V. (1975). *Estudo Dirigido de Gramática Histórica e Teoria da Literatura* (pp. 158-159). São Paulo: Editora do Brasil S.A.
- Knopfli, Francisco. (2000, março 17). Língua Portuguesa e Globalização. Caderno Folha Opinião do Jornal *Folha de São Paulo*. Disponível em <www.novomilenio.inf.br/idioma/20000317.htm>.
- Llari, R., & Basso, R. (2006). *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.
- Matte Bon, F. (2010). De nuevo la gramática. In: MarcoEle: *Antología de los Encuentros Internacionales del Español como Lengua Extranjera*. n.º 11, 243-266. Disponível em <<http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>>.
- Matte Bon, F. (2000). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.
- Osório, P., & Ito, I. M. (2008). A Teoria Linguística da Análise Crítica do Discurso e o Manual Didático de PLE In Osório, P., & Meyer, R. M. (Eds.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – da(s) teoria (s) à(s) prática (s)*. Lisboa: Lidel.
- Rey, R. A. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y Lenguas en Contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, R. V. M. (2004). "O Português são dois..." – *Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Souza, R. J., & Azevedo, F. (2004). Livro didático brasileiro e português: equívocos no tratamento metodológico da poesia infantil. In *Leitura: teoria & prática*. Associação de leitura do Brasil. Campinas: ALB Global.
- Tavares, A. (2008). *Ensino Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel.

O sonho e a Arte reditos na magia de uma obra: *As Feiticeiras* de António Chagas Rosa e Maria Teresa Horta

HELENA MARIA DA SILVA SANTANA

Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro

MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA SANTANA

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda

Introdução

As Feiticeiras, obra enigmática de António Chagas Rosa sobre texto de Maria Teresa Horta, descobre-nos um imaginário fantasmagórico onde o figurativo se cruza com a realidade, num confronto titânico de forças opostas e terríficas, onde o homem se acha místico e escravo de fazeres e dizeres estoicos e históricos, onde o receio se sobrepõe à razão, soçobrando em mares de quimeras e utopias, mitos e ilusões. O texto sobre o qual se suporta a obra, da autoria de Maria Teresa Horta, surge inebriante, opondo magas a inquisidores, numa luta de vida e de morte, terminando por um sacrifício. Na criação do texto literário, foi pedido a cada escritor que se inspirasse no reservatório inesgotável dos contos e lendas que formam a memória colectiva dos povos e dos países, com o objectivo de falar directamente à alma e ao coração de um povo e de um público que se aspirou ser de todas as idades. O livro edificado, ponto de partida desta iniciativa possui um conjunto de ilustrações da autoria de Toni Casalonga, ilustrações essas que sublinham e redimensionam o imaginário do conto e de cada encenação¹.

¹ Acompanhando cada primeira audição da obra, o livro de *As Feiticeiras*, foi editado, juntamente com um cd, pela editora Actes –Sud.

A obra musical da autoria de António Chagas Rosa, composta para 10 cantores e conjunto instrumental formado por trompa em fá, trombone, harpa e percussão diversa, encontra-se articulada em quatro partes - *I – Prólogo; II – Canto das Feiticeiras; III – Canto dos Inquisidores; IV – O Sacrifício* -. Composta de quatro partes que se definem num percurso emblemático de ritos e apelos, não só à razão, como, e sobretudo, à emoção, a obra desnuda-se numa alegoria às Feiticeiras, criaturas plenas de poder e sedução, pois que, “Fê-las a natureza irmãs/ beira com beira/ entre a vida e a morte/ Precipitando os males/ a engendrar destinos/ com o forte poder/ De desfolhar os espinhos/ A desfilar-fiando os enredados/laços do fascínio/ no sanguíneo pacto do feitiço armado/ Secreto gesto da arte do pecado” (Horta, 2006, p. 10). Seres plenos de lascívia que, “Com a astúcia e o riso subido/ a cupidez, a crueza/ o afinco despido/ Da nudez feminina” (Horta, 2006, p. 10), que sobressalta os corações e os corpos de quem se propõe desfrutar.

As Feiticeiras atraem e repelem, fascinam e enebriam quem delas se aproxima, tal qual a obra agora apresentada. Num confronto de emoções e transgressões, as Feiticeiras, são aquelas que proporcionam o apaziguamento do corpo e da alma. Pelo carácter único das suas ações, repletas de poder, magia e sedução, revelam-se tentadoras e inebriadoras de quem as procura e deseja, propondo-se como denunciadoras do alvitre do oculto e sobrenatural. Assim, “A inventar o arrebatado jeito/ de entrelaçar a sina/ na palma do imperfeito/ Cristais de adivinhar a sorte/ farpas de cravo e paixão/ carvão rutilante nos socalcos do peito” (Horta, 2006, p. 10-12), são portadoras de mensagens do além, que acalmam os corações inquietos e, de si, imperfeitos. São ainda os traços de um poder que as diz maléficas e nocivas, imperfeitas no jeito mas belas no olhar. “Simulando voar no próprio engenho/ elas despertam o recolher/ das vozes divididas/ Agrestes e agressivas/ Arrulhando devagar/ consigo mesmas/ elas contaminam/ o marulhar dos escolhos” (Horta, 2006, p. 12).

Na obra musical, Chagas Rosa, desnuda e tapa, aquieta e inquieta o ouvinte, nas melodias e harmonias que constroi, nos ritmos e métricas que propõe, nas texturas, coloridos e timbres que invoca para ilustrar os universos imagéticos de autores e textos, ideários e contextos, imaginários e jeitos, que se mostram obra.

I.

O início de *As Feiticeiras* propõe, em *I – Canto de Entrada*, uma rítmica que denota uma pulsação constante e fadada. Alicerçada nos Crotales e Grosse Caisse, o seu timbre encontra-se colorido pela Trompa em fá e pelo Trombone. No que concerne à voz, a obra constroi-se numa entrada progressiva das vozes de Baixo, Tenor, Contralto e Soprano, num timbre voz noral, como “parlato”, nos registos grave, médio e agudo, conforme os casos. Numa primeira entrada em

imitação por parte dos Tenores, as vozes dizem o texto “comme parlato”, enfatizando o registo pesante da textura proposta. O uso da voz produzindo efeitos vários é uma realidade na música não só contemporânea como de outras épocas da história da música. Como afirma Oliveira, na segunda metade do século XX, vários são os compositores que se dedicaram à composição utilizando diversas técnicas de experimentação não só instrumental, como vocal. Nesse sentido, surge um vasto conjunto de obras que evidenciam distintas técnicas como a coloratura, a declamação, o recitativo, entre outros. Como resultado de uma nova estética musical, foram identificadas várias técnicas em obras que patenteiam a componente voz humana, denotando a possibilidade de utilização de sons ditos musicais, mas também sons-ruído, cores e efeitos sonoros diversos, bem como outras técnicas até então não utilizadas na cultura e na música ocidental (Oliveira, 2014). Sabemos que na criação musical contemporânea, a técnica da recitação entoada em particular, pode ser limitada a uma extensão vocal relativamente pequena, restrita somente à fala, ou incluir toda a extensão da voz cantada. Em geral, o tipo de notação que o compositor utiliza indica que tipo de modulação de voz o compositor deseja. No caso de António Chagas Rosa, para além de utilizar as vozes *divisi*, o autor nota, de forma precisa, o registo, a pulsação, a métrica, a rítmica, a dinâmica e a natureza do sonoro que pretende (*p misterioso*) (Chagas Rosa, 2006, p.1). Ainda assim, mesmo quando a notação e a elucidação do compositor são precisas, dificilmente dois cantores/grupos de vozes/coros atingem o mesmo resultado sonoro ou a mesma exatidão de execução e articulação. Este facto procede das diferenças que existem de um executante para outro, das diferentes interpretações das diretivas do compositor por parte dos intérpretes, sejam eles os músicos, cantores ou maestros, seja pelo facto de, e muitas vezes, as características da voz humana, seja do cantor, seja do grupo/naípe vocal, como sejam a extensão, o timbre, as capacidades de ressonância naturais, a capacidade física e vocal do intérprete, bem como, e por vezes, a sua capacidade de improvisar, não serem as mesmas. Contudo, a ação do compositor é ilustrar o sonoro, fazer transparecer o seu imaginário na obra (Mabry, 2002).

Neste fazer, a obra de Maria Teresa Horta propõe-nos um imaginário que se revela no libidinoso traço de *As Feiticeiras*. Elas, que os homens agrilhoam e entrelaçam nas teias do chamamento do pecado e da ilusão, são as magas que atam e desatam as teias da vida, da ilusão e do pecado. “Feiticeiras desatando/ os nódulos do chamamento/ até ficarem chama/ Unindo o ímpio à ciência/misturando a sombra do espaço/ com as cores que o arco-íris inventam/ Porque elas se arrebatam/ em exaltações de feltro:/ nas charnecas, nas azinhagas/ Nas florestas negras [...] Elas apunhalam e na melissa deslizam/ Elas saram, fluem/ no ocaso impreciso/ Dançam nuas pelos bosques/ e em seguida flutuam/ Invocando a volúpia da alba [...] Elas fazem frente ao aço dos homens/ que as tomam e as forçam na doma/ exigindo-as despidas na submissão do abraço”

(Horta, 2006, p. 15-18). Este apelo das Feiticeiras, descrevendo os seus atos mágicos e práticas de cura, são um mundo secreto que o homem consente face a uma incapacidade para entender e desvelar o oculto, o secreto, o inaudito, o sobrenatural. “Nascidas da beleza onde se enleiam/ a quererem ser o futuro/ na sua própria ideia/ Furtivas e esparsas e desesperadas/ Profetisas dos males terrestres/ Predadoras de asas e de voo/ Recolhidas sem pressa na urdidura da teia/ lívidas, felinas e vibrantes/ no veludo da veia” (Horta, 2006, p. 18), delas tem medo quem as persegue e as perde. E, “Os amantes no desejo/ Os padres na sua febre/ Os juízes que as acusam/ de ódio enquanto as despem/ no gosto com que as torturam” (Horta, 2006, p.19), se perdem e se expurgam do que sentem e querem, do que os atormenta e dilacera, nos contornos fortes e torturantes do pecaminoso e do proibido. Musicalmente, o compositor consegue estas vivências no contraste constante de tempos e métricas, ritmos e texturas, timbres e formas de ataque, contornos e gestos que denunciam os conteúdos e as formas das palavras.

A imagem descrita em o texto de *I – Canto de Entrada* apresenta, no nosso entender, uma alegoria ao papel da mulher na sociedade, revelando a inquietação do diverso e do desconhecido, um receio que se metamorfoseia em cuidados mas que de aniquilamento se tece². Enquanto pilares de uma comunidade que se transvia no apelo concupiscente e luxuriante do imaginário transmitido pelo seu chamamento e beleza, mas também no que transmitem de vida e saber no aninho dos lares, longe das advertências inspiradas em ditames e leis, que de esparsas e incautas, os homens as tecem e fazem, as Feiticeiras, “Testam o ferro na sombra/ envergam as suas vestes/ Convulsionam as preces/ têm visões de quem ama/ chamejado o desacerto” (Horta, 2006, p. 21). São elas que “Seduzem os inocentes/ fiam os elementos/ colhem as ervas da cura” (Horta, 2006, p. 21), pelo que a sua beleza e autoridade incendeia a mente que se aferrolha nos vícios de uma carne que, fraca, impede o ascender e o glorificar. Este momento único, presente na primeira parte da obra – *Prólogo*, tem como mensagem a força singular da mulher, uma força que lhe advém da possibilidade de procriar.

O musical de *As Feiticeiras*, da autoria de António Chagas Rosa, revela-nos desde o primeiro compasso da obra, a mestria do compositor ao trabalhar a voz e ao salientar os conteúdos imagéticos do texto de Maria Teresa Horta. O Coro, constituído por três Sopranos, três Contraltos, dois Tenores e dois Baixos, é utilizado de forma magistral pelo autor, que salienta, através da especificidade instrumental, dos metais, da harpa e da percussão, o sonoro ditado em voz, bem como as características e especificidades do texto em narração. O grupo das percussões, bastante rico timbricamente, é usado de forma parcimoniosa pelo autor. Este facto denota a mestria que

² Vejamos a essência de uma sociedade patriarcal onde a família, na figura do homem e do amante, a igreja, na figura do clérigo e do papa, a ordem, na figura do juiz e do policial, se mostram ainda hoje dominantes.

alcançou, pois é no menos que se constrói a elegância do mais. As texturas, polifónicas, são maioritariamente homorrítmicas. Assim, os textos são apreendidos sem dificuldade sendo que, os factores de variação e derivação presentes, maioritariamente na voz, concorrem para salientar os conteúdos imagéticos do texto. Segundo António Chagas Rosa, “C’est le seul moment où le chœur apparaît comme une unité collective, au service d’un même message poétique. Dans une atmosphère sonore solennelle, femmes et hommes, tous unis en tant que narrateurs, nous introduisent dans le monde secret des sorcières, tout en décrivant leurs maux (méfaits ?) et actes magiques.” (Chagas Rosa, *appud in*: Horta, 2006, p. 9)³.

Ao ouvirmos a obra surge-nos um universo sonoro profundo, tenebroso, e igualmente encantatório, definido numa constante cadência não só rítmica, como harmónica, melódica, tímbrica, vocal e textural. De notar logo no início da obra, a constante repetição de uma cadência que é variada ao nível da velocidade, da natureza rítmica e do timbre dos objetos sonoros e linguísticos propostos. Da resultante da junção tímbrica do trombone (com surdina), com os crotalos e a grande caixa, passamos ao uso do trombone sobreposto aos pratos suspensos, crotalos e grande caixa. O uso dos crotalos redimensiona o sonoro proposto, enfatizando o conteúdo imagético do texto narrado. A voz de Baixo é usada numa forma de ataque “parlato” nos registos grave, médio e agudo, seguindo, ritmicamente, o proposto pela rítmica da palavra. Verifica-se uma ligeira variação entre os Baixos 1 e 2, tanto a nível rítmico como textual. Num tempo *lento, maestoso* semínima c.a. 54, uma dinâmica *piano misterioso*, a textura desenvolve um aglomerar progressivo que se contradiz na textura homorrítmica proposta. Paralelamente os gestos constroem-se numa transformação tímbrica progressiva dos objetos sonoros propostos. A distinção entre as vozes femininas e as vozes masculinas faz-se de forma muito subtil neste início de obra. Verificamos ainda uma alternância de, podemos dizer, momentos *Solo* e *Tutti*, nas vozes que propõem uma aceleração (ou não) do dito. As palavras podem ser construídas no surgimento de cada voz, tornando-se mais fortes e luminosas ao nível do sonoro, nomeadamente a nível harmónico. O ambiente soturno, tenebroso e pesado, faz-se na cadência rítmica, no tipo de textura, ritmos, formas de ataque e harmonias difundidas. O sonoro arrasta-se neste *Canto de Entrada*.

Na sequência, surge-nos uma textura que dilata o proposto no texto. Ao compor “Indo tocar com a ponta/ dos dedos/ a curvatura da esfera celeste”⁴, Chagas Rosa propõe uma textura

³ “Trata-se do único momento em que o coro surge como uma entidade colectiva, ao serviço de uma só mensagem poética. Sob uma atmosfera sonora solene e evocativa do cantochão, mulheres e homens, unidos no seu papel de narradores, apresentam o mundo secreto das feiticeiras, descrevendo os seus actos mágicos e práticas de cura”. (Nota: as traduções apresentadas ao longo do documento são da nossa autoria.)

⁴ No original verificamos o texto “Indo tocar o cume, o desacato/ do zénite/ na curvatura da esfera celeste” (Horta, 2006, p. 16). Pensamos que o sua alteração se deva ao facto de assim se mostrar mais subtil enquanto acção física e emocional, sendo profundamente pronunciado musicalmente na maneira como António Chagas Rosa desenha a textura musical.

que nos sugere este toque subtil no uso de durações breves e irregulares, voz a voz, estrato a estrato. O uso do silêncio realça a subtileza do toque mantendo igualmente a regularidade voz a voz, estrato a estrato. O salientar de uma palavra ou expressão, também se apresenta magistral. Compassos 76 a 81, por exemplo, o texto “Nem sibilas nem sífides./ Grávidas de si mesmas/ elas tornam o futuro/ a sua própria ideia”⁵, possui uma construção que destaca as palavras e os conteúdos presentes em “sibilas”, “grávidas”, “futuro” e “ideia”. Os conceitos emergem do sonoro definido pelo compositor e, a transformação timbrica pelos naipes, assoma agora, mais importante⁶. O ressaltar de final de frase surge na alternância de *Solo/Tutti* imperando a homorritmia no *Tutti*.

A homorritmia transformada em imitação canónica de elementos sonoros/frases musicais, surge, em exemplo, compassos 100 a 104. *Prólogo* constrói-se num *tutti* coral e instrumental contrastando com o sonoro de II - *Canto das Feiticeiras*, no qual os números 1 a 3, número 1 – *Ária da Feiticeira*, número 2 – *Sabat* e número 3 – *Feitiço*, utilizam unicamente as vozes de soprano e alto, sendo que na *Ária da Feiticeira*, soprano 1, adquire rosto de solista. Número 4 – *Belzebú* utiliza as vozes masculinas como agente musical.

II.

Segue-se então a segunda parte da obra – II - *O Canto das Feiticeiras* que inicia com uma ária – n.º 1 – *Ária da Feiticeira*. Esta ária introduz uma cena de *Sabat*. O *Sabat* é um momento único de culto religioso judaico, um momento que começa, precisamente, com a cerimónia do acender das velas, em número de três, pela mulher. Este poder, é o prenúncio do seu peso na educação de uma sociedade justa e equilibrada, onde o convívio fraterno se faz ambição.

O papel da mulher, sendo basilar no processo da criação, aparece no início de *Ária da Feiticeira* onde o texto surge como imagem sublimada do encontro na criação: “Ó cereja carmim/ amora/ da minha carne/ Desata-me as mãos/ do estame/ dá-me tudo o que não arde” (Horta, 2006, p. 22). Sendo épico o encontro dos corpos, também épico se revela o texto: “Vem tempestade/ vem luz/ de alumiar o destino/ E os negrúmes estilhaçados/ os demónios, os diabos/ soltos pelos caminhos” (Horta, 2006, p. 22-24). Esta imagem cruza-se com aquela do início da possibilidade de criação: “Ó rosa do meu/ mênstruo/ onde perdeste teus espinhos?” (Horta, 2006, p. 24).

Canto das Feiticeiras, para António Chagas Rosa, mostra uma feiticeira que canta e encanta as almas, pois que “Une sorcière chante un air à la nature et à ses éléments (“Aria de la sorcière”),

⁵ No original verificamos o texto “Nem sibilas nem sífides/Encantatórias na farsa./ Nascidas da beleza onde se enleiam/ a quererem ser o futuro/ na sua própria ideia”. (Horta, 2006, p. 18).

⁶ Sibilas – Tenor 1 + Altos; grávidas – Sopranos + Altos + Tenores + Baixos; futuro - Sopranos + Altos + Tenores + Baixos; ideia - Tenores + Baixos.

conduisant à une scène de sabbat, où la fraternité des sorcières se livre à une danse impudique. La danse, à son tour, conduit à un rite d'ensorcellement au cours duquel Belzébuth est réveillé. Son personnage est manifesté par quatre “voix” (alto, ténor, basse et trombone) car le diable se proclame “légion” et “horde.” (Chagas Rosa, appud in: Horta, 2006, p. 9)⁷. Neste interim, *Ária da Feiticeira* surge-nos melodiosa e lírica. Acompanhada num primeiro momento pela harpa, antecipa, mais uma vez, a mestria do autor. A luminosidade melódica e harmónica destapa (usando mais uma vez a homofonia e a homorritmia) algumas palavras e seus conteúdos semânticos e imagísticos, bem como o uso de algumas delas (palavras) pelas outras vozes. O uso da barra de compasso a tracejado, bem como da denominação do compasso quaternário entre parênteses, sugere-nos uma flutuação interpretativa, onde os pontos de apoio métricos do compasso surgem fracos e imprecisos. O uso do *ritenuto* e do *a tempo* marcam igualmente esta proposta interpretativa conduzindo à flutuação temporal. Em seguida, compasso 5 de *Ária da Feiticeira*, Chagas Rosa, para além de os notar, determina-os incisivamente com a notação “*misurato*”.

A imagem sensual de *Ária da Feiticeira*, oculta-se no início do *Sabat* num texto pleno de imagens irrepetíveis e originais pois que, no seu dizer, elas, as Feiticeiras, enebriam o homem no enredo de suas palavras e acções. “Nós costuramos/ com a ponta da língua/ as flores do corpo [...] Tangemos os sortilégios/ maldizendo as litanias/ auroras de cedro e vagem” (Horta, 2006, p. 26). A brandura das imagens que nos servem, são, posteriormente, modificadas pois, “No vaticínio da aragem/ Em rodas de entrega insana/ dançamos de madrugada/ Mefistófeles! Maillat!” (Horta, 2006, p. 26-27). O ritual e o rito se instalam, numa orgia que insta as divindades e as forças mais terríficas que populam o imaginário.

Em número 2 – *Sabat* de *Canto das Feiticeiras*, a condução melódica das vozes faz-se mais ondulante ressaltando os conteúdos expressivos da palavra. No caso, o movimento circular do ato de coser, e a cadência nele presente, encontra-se na rítmica de soprano 2 (u -) (Chagas Rosa, 2006, p. 41). A palavra “língua” surge unida ao uso do mordente (Chagas Rosa, 2006, p. 42). No ato de turvar as águas, para além do movimento ondulatorio da linha melódica dos Altos 1 e 3, vemos uma forma de ataque que delinea igualmente o movimento – *aspiré* ou *três aspiré* (Chagas Rosa, 2006, p. 42-44). Este movimento torna-se encantatório ao longo de toda esta secção associando-se a uma harmonia densa que se dilata, também ela, progressivamente⁸. Segue-se uma transformação da forma de ataque. Em o *Canto das Feiticeiras*, revela-se o apelo ao imaginário e à alegoria no grito surdo do texto, pois que: “Nós embruxamos/ Nós alucinamos/ Nós gritamos no cio/ Caruma de

⁷ “Uma feiticeira canta uma ária à natureza e seus elementos, introduzindo uma cena de *sabbath*, durante a qual a irmandade das magas se entrega a uma dança impúdica. A dança, por seu lado, leva a um rito de feitiçaria para o qual Belzebu é convocado. Esta personagem manifesta-se sob forma múltipla, a quatro vozes, pois o Diabo diz de si mesmo ser “legião” e “matilha””.

⁸ Embora o compositor não alcance o cluster harmónico.

leite frio/ em torno de rubras brasas/ em clareiras abismadas” [...] “Voamos e levitamos/ somos bruxas embruxadas/ mães daninhas da palavra/ Àqueles que nos enfrentam/ lançamos/ a nossa praga/ Água benta/ de saliva/ na alquimia das vagas” (Horta, 2006, p. 27-31). E o feitiço se dissemina em “Três cruces a giz/ nas portas/ cabalas e profecias/ Na tábua a liturgia/ no terço – conta de prata/ Somos magas fugidias/ partimos/ de madrugada” (Horta, 2006, p. 32), num grito expedito.

E a imagem de um poder feminino continua: “Enquanto nós/ assombramos/ Em corrupio de mãos dadas/ Emen-hétan! Emen-hétan!/ Vassouras, lírios de raiva/ montadas pelo prazer/ De se viver sem ter rumo/ em rituais/ de passagem” (Horta, 2006, p. 33). É a invocação da volúpia e do prazer que se capta na dança que conduz ao rito expresso na evocação de Belzebu. Esta evocação, em forma de grito desesperado perante as forças do mal, seguida do Refrão Masculino, símbolo da força máscula e assertiva que se desenrola em ritual de exorcismo presente no *Santo Ofício*, mostra, no subtexto da ortodoxia cristã, a intolerância e crueldade dos Inquisidores: “Afastai-vos bramindo/ encarnação do pecado/ cada uma de vós mulher do diabo [...] Negando a Face Divina/ escutando o demo e o inferno/ e tropeçando na sina [...] Chegam voando no mel/ e depois insubordinam/ Impias de âmbar! Maléficas!/ requebros de virgindade/ mas todas elas malignas [...] Buscando o lodo e o estigma/ a suturarem o corpo/ com a agulha da língua/ Todas elas mulheres/ que os demónios cativam/ Endemoninhadas e sacrílegas/ Impúdicas, estame, lascivas/ Fazedores de feitiços [...] Precipitadas do céu/ Liliths que insubordinam/ vos arrenego anjos negros!/ Sete salmos, penitências/ em procissões recolhidas/ Deslaçados nós de seda/ cruzados no coração/ No restolho deste chão/ entretecer pressentido” (Horta, 2006, p. 40-44).

III.

A terceira parte surge com o *III - Canto dos Inquisidores*, revelando-nos um sonoro inquisitivo e impositivo nos elementos musicais e na textura proposta – homoritmica e mais uma vez em oposição ao proposto no instrumental. Segundo o compositor, “Il s’agit ici d’un rituel d’exorcisme, où, sous couvert d’orthodoxie chrétienne, l’intolérance et la cruauté se manifestent sans gêne.” (Chagas Rosa, appud in: Horta, 2006, p. 9).⁹ A sucessão constante de compassos, diversos em número de tempos e tipo de divisão, a sua métrica, concorre para a instabilidade característica. O contraste emerge ainda no proposto a partir do compasso 36. A par do texto “elas são malignas e turvas. Elas são doces e malélicas”¹⁰, Chagas Rosas propõe uma textura polifónica do mais claro e

⁹ “É um ritual de exorcismo onde, em subtexto da ortodoxia cristã, a intolerância e a crueldade dos Inquisidores se manifestam sem pudor.”

¹⁰ No original verificamos o texto “Ímpias de âmbar! Maléficas!/ requebros de virgindade/ mas todas elas malignas” (Horta, 2006, p. 40).

eficaz do ponto de vista harmónico (Chagas Rosa, 2006, p.105). Embora sature rítmica e progressivamente a textura, esta não se deforma, quanto à forma, até à cadência final.

No seguimento do *Exorcismo* vem o *Refrão Feminino* que luta contra o inquisidor: “Combato-te inquisidor/ de crueldade/ mastim/ Faço a cruz e teço/ a luz/ nada podes contra mim [...] Nefando/ Encapuçado/ Desafio os teus poderes/ alcandorados/ no medo/ Guardo todo o meu segredo/ E danço nua no vento” (Horta, 2006, p. 47). É a luta da Feiticeira contra o poder do Inquisidor que continua de seguida em “Quantas vezes te benzeste/ rosa/ do descaminho? [...] Quantas vezes te perdeste/ cruento bicho/ daninho? [...] Filha de Satanás/ boca do desacerto/ onde o mal faz o seu ninho/ De que serás tu capaz?/ Encruzilhada e caminho” (Horta, 2006, p. 48-50).

IV.

Na última parte, *IV – O Sacrifício* – “On surprend,[selon le compositeur,] les inquisiteurs pendant une prière condamnant les pratiques magiques. Les femmes, qui sont présentes, superposent leurs paroles de protestation aux prières. Après cette introduction, une sorte de séance digne du tribunal du Saint-Office se déroule : les inquisiteurs, féroces, accusent les sorcières d’hérésie ; à leur tour, les sorcières font entendre toute leur indignation et rappellent la mémoire des persécutions. Aucun pardon réciproque n’est possible : le pouvoir et les forces naturelles restent irréconciliables.” (Chagas Rosa, appud in: Horta, 2006, p. 9).¹¹

E o *Sacrifício*, ritual que conduz à purificação, nasce no diálogo entre os diversos intervenientes onde Inquisidor, Homem, Feiticeira e Mulher, se gladiam em argumentos, por forma a depurar a chama do pecado de as Feiticeiras que se encontram presas nos rituais de purificação. “Nocivas e empestadas/ sofram tormentos/ Atadas/ no madeiro do sacrifício!” [...] “Tanta fogueira/ no chão!/ Tanto choro e tanto grito/ Tanto rugido soltado/ Tanto uivo desprendido” (Horta, 2006, p. 55-59). E o Inquisidor repete a fala em acusação impiedosa pois que “Cheiro a demo e sujidade/ a pecado apodrecido/ Gatinhando e rastejando/ na trepadeira do vício” (Horta, 2006, p. 60) colocando-se em alta posição, evocando o Altíssimo. “Escutai mulheres, pois vos digo:/ Sou a Palavra de Deus! [...] “São Gabriel, hostes divinas/ Eu sou a Face de Deus!” (Horta, 2006, p. 60-62). E deste diálogo, ressalta a divergência de posições, sendo que a Feiticeira canta

¹¹ “Surpreendemos[, segundo o compositor,] os Inquisidores durante um ritual condenatório de bruxarias. As mulheres que se lhes apresentam sobrepedem as suas vozes de protesto às orações. De imprevisto, segue-se uma cena digna do Tribunal do Santo Ofício, durante a qual os Inquisidores acusam ferozmente as mulheres de heresia. Por seu lado, as mulheres dão largas à sua indignação e maldizem os perseguidores de mulheres. Nenhum perdão é possível e ambas as partes permanecem irreconciliáveis. No final, um canto de ressurreição, cantado pelas mulheres, impõe-se como uma oração à vida, à independência e à desobediência. Sob este canto feminino, os Inquisidores repetem teimosamente o esconjuro “Abracadabra. Abigor. Abraxas.”

“Mandrágora do meu prazer/ maneira de eu instruir/ o corpo na sua morte/ Ó tortura. Ó martírio!/ Labaredas de fragor/ no pavor que não consome/ O poder da minha mente” (Horta, 2006, p. 63), exaltando os poderes outorgados pelas divindades ocultas que a conduzem, inevitavelmente, ao fogo purificador da Inquisição. E o fogo purifica e o *Canto da Ressurreição* faz renascer nas cinzas que o consome a vida, pois que “Sou fénix do meu mênstruo” (Horta, 2006, p. 64) numa clara alusão ao renascimento do corpo na adolescência palco de vida e afeição: “Vinda de onde sou/ eu torno sempre/ Parida/ De minha própria afeição. / Derrubo o escuro renascida” (Horta, 2006, p. 64).

A contenção da textura e do sonoro, confronta o texto proposto no final da obra, compasso 250 ao fim, quando ao texto “no meu abraço./ Desobedeço, invento/ Insubordino o que faço” (Horta, 2006, p. 64), surge a contenção extrema de emoções. A este, realizado pelas Feiticeiras (Sopranos e Altos) sobrepõe o autor um outro estrato, o refrão masculino, cujo texto de natureza invocatória, surge como suporte ao demais, construindo-se numa natureza pedal reforçada pela textura instrumental proposta pela trompa, trombone, harpa e percussão diversa (Chagas Rosa, 2006, p. 201-205). E o confronto de forças remanesce ao longo do texto numa oposição entre o masculino e feminino, o físico e o sobrenatural, uma contenda manifesta e aliada com os homens que populam nas cadeiras dos poderes civis e religiosos. E a vitória se faz no feminino pois que as mulheres são possuidoras do saber que perpetuam nas gerações vindouras, sendo que o texto termina numa alusão moral onde o elemento feminino aventa: “Guardo todo o meu segredo/ Eu danço nua no vento” (Horta, 2006, p. 67), manifestação inequívoca da liberdade feminina mesmo que submissa e agrilhoada pelos homens.

Conclusão

António Chagas Rosa descobre-nos um universo musical onde o timbre reflete a vivência e a nudez de um texto que, embora se queira imbuido de um universo rude, tenebroso e hostil, nos transmite a audácia de um texto outro. A história contada, em alguns dos seus conteúdos, insana, expõe um universo de cultos, mitos e ritos, vida e morte, cruz e calvário, que o homem quer e não quer. Sendo tenebroso e oculto no seu dizer, o texto encontra-se magistralmente alteado pelo contorno sonoro e musical das palavras, dos versos, das estrofes e das partes que, formalmente, definem a obra. Neste sentido, Chagas Rosa define naturezas materiais e tímbricas diversas que se mostram coerentes e contínuas do início ao fim da obra. O sonoro não se transforma de maneira abrupta ou desfazada. Quando a natureza do texto exige, aparentemente, o rude e o áspero, o compositor, na sua mestria, capacidade técnica, estilística e estética, constrói a beleza e a

simplicidade, caracterizando os sons por uma construção mais harmónica do que inarmónica, mais bela enfim, vestindo de harmonia, a desarmonia dos gestos de alguns, para com outros.

Refêrências bibliográficas

Chagas Rosa, A. (2006). *As Feiticeiras*. Partitura manuscrita.

Horta, M. T. (2006). *Les Sorcières / Feiticeiras*. Arles: Actes Sud/ Musicatreize.

Mabry, S. (2002). *Exploring twentieth-century vocal music*. Oxford: Oxford University Press.

Oliveira, L. (2014). *A escrita vocal nas obras Aventures de György Ligeti, Agnus e O king de Luciano Berio*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes.Campinas: UNICAMP.

Granta África: uma leitura pós-colonial

INÊS COSTA

Universidade de Aveiro

Introdução

A *Granta*, fundada em 1889 por estudantes da Universidade de Cambridge como um periódico de política, humor e iniciativa literária estudantil, renasceu em 1979 pelas mãos de Bill Buford, que a fixou no formato que tem atualmente e lhe imprimiu um cunho marcadamente literário, tendo ficado associada à divulgação da obra de muitos escritores que viriam a ser internacionalmente reconhecidos.¹ De periodicidade semestral, a edição portuguesa da revista, cujo primeiro número data de maio de 2013, é dirigida pelo jornalista Carlos Vaz Marques. Os dez primeiros volumes, compostos tanto por textos traduzidos e outrora publicados nas edições de outros países como por textos inéditos de autores de língua portuguesa convidados, incidiram sobre temas tão diversos como “Eu”, “Poder”, “Casa”, “África”, “Falhar Melhor”, “Noite”, “O Mundo É um Palco”, “Medo”, “Comer e Beber” e “Revoluções”. O caráter de antologia, bem como a inegável relevância da marca *Granta*, tornam pertinente a proposta deste ensaio que tem como objetivo identificar a presença de temas e discursos pós-coloniais na componente textual do volume número quatro, intitulado “África”. Dar-se-á especial atenção ao texto *Como Escrever Acerca de África*, da autoria de Binyavanga Wainaina, pela forma satírica como elenca muitos dos estereótipos negativos e *clichés* relativos ao continente africano e seus habitantes, construídos e divulgados pelos

¹ Cf. <<https://granta.com/about/>> (consultado em 03-05-2018).

ocidentais. Nesse sentido, sublinhar-se-á, sempre que for relevante, a presença dos aspetos mencionados por Wainaina nos restantes textos da publicação.

No editorial, Carlos Vaz Marques partilha uma memória de infância que traça de imediato a fronteira entre o que, para ele, era o lado de cá e esse outro lugar abstrato a que chamavam África. Expressões como “África era para mim a terra das mangas e o lugar de onde a minha prima chegava com histórias mirabolantes” (Marques, 2014, p. 9), “Nesse tempo, Angola e África eram sinónimos, no meu vocabulário” (Marques, 2014, p. 9) e “tudo lá era tão diferente” (Marques, 2014, p. 9) denotam a simplificação resultante do desconhecimento e o exotismo com que o Ocidente sempre conotou o que não era igual a si. Aos cinco anos de idade, Carlos Vaz Marques já tinha formulado uma ideia de África que continha muitos dos *clichés* que Wainaina compilou e outros: leões, palhotas, “tudo tão amplo, tudo tão solar” (Marques, 2014, p. 9), terroristas, guerra colonial. África era também “a terra dos pretos”, invocados como o outro, indiscutivelmente inferior:

Os pretos bons eram dóceis e afáveis, mas era preciso estar sempre de olho neles. Havia pretos maus, manhosos, ameaçadores, e com esses era preciso ser implacável. Os pretos, tanto os bons como os maus, eram preguiçosos. Os pretos eram crianças grandes. (Marques, 2014, p. 10)

Carlos Vaz Marques, da sabedoria dos seus cinco anos, não saberia desenvolver esta imagem se ela não lhe tivesse sido transmitida socialmente, sobretudo através dos relatos dos tios e primos, durante as suas visitas à “metrópole”. A visão do colonizador sobre o colonizado, sem direito de resposta. Deste modo, o diretor da *Granta* reconhece que África lhe foi servida através de um conjunto de lugares-comuns e que estes persistem atualmente; defende-se ao alegar que este volume não pretende retratar África, mas sim partes de África:

Nada disto é a África, tudo isto é África. Caso a caso, história a história, num *puzzle* de vidas e culturas impossível de reduzir a um desenho único. Todos estes textos, todos estes autores são casos singulares. Como alguém já escreveu, os plurais são sempre totalitários. (Marques, 2014, p. 12)

O reconhecimento da insensatez de tratar o continente como uma entidade homogénea é importante e, de certo modo, representa uma vitória dos estudos e ativismo pós-coloniais, no entanto não pode deixar de sublinhar-se o aproveitamento comercial do termo “África”, utilizado para subintitular este número.

Os autores selecionados

Numa análise preliminar, concluímos que, regra geral, as origens ou o percurso de vida dos autores selecionados para integrar este volume da *Granta* estão de certo modo relacionados com o continente africano. Começando pelos autores traduzidos, e seguindo a ordem da publicação,

encontramos Bruce Chatwin, um autor britânico que ficou conhecido por produzir literatura de viagem; neste caso, foram coligidos os seus apontamentos sobre uma viagem que fez desde Niamei, no Níger, até à cidade de Ouidah, na atual República do Benim, na costa ocidental africana. De todos os autores deste rol, é o único que não tem ascendência africana. Nadine Gordimer nasceu e viveu na África do Sul, tendo sido laureada com o Prémio Nobel da Literatura em 1991. Taiye Selasi, filha de mãe nigeriana e pai ganês, nasceu em Londres e cresceu na área de Boston, nos Estados Unidos da América (EUA). Em 2005, escreveu um artigo polémico intitulado *Bye-Bye, Babar* (vd. Selasi, 2005) cunhando o conceito de *afropolitan* (a combinação de *african* e *cosmopolitan*). Selasi (2005) afirma que os *afropolitans* são a nova geração de emigrantes africanos (ou seus descendentes) bem-sucedidos, que incorporam e misturam a moda londrina, o jargão novaiorquino, a ética africana e o sucesso académico; muitos descendem de várias etnias (combinando origens ganesas e canadianas ou nigerianas e suíças, por exemplo) e são quase sempre políglotas, falando inglês e uma ou mais línguas românicas e sendo capazes de compreender vocábulos de algum tipo de dialeto indígena. Têm uma ligação próxima a algum lugar, cidade ou nação africanos, onde se sentem em casa, e conhecem muito bem pelo menos uma cidade de um dos países do G8. Selasi termina dizendo que os *afropolitans* não são cidadãos do mundo, mas africanos do mundo. O termo foi rejeitado por autores como Marta Tveit (2013) e Chimamanda Adichie (*apud* Barber, 2013) – a primeira por considerar que este propagava ideias estereotipadas, logo redutoras, de africanidade, a segunda por discordar da necessidade de um novo termo, podendo os existentes ser flexíveis e modernizados (Tunca & Ledent, 2015, p. 4) – e Emma Dabiri (2014) e Binyavanga Wainaina (*apud* Santana, 2013) que argumentaram que este servia fins de consumo e mercantilistas intrinsecamente relacionados com o estilo de vida da elite afro-diaspórica urbana. Dabiri (2014) comparou os *afropolitans* à segunda vaga de feministas que recusavam reconhecer o seu privilégio de mulheres brancas e de classe média enquanto reclamavam dar voz a todas as mulheres. Tveit (2013) criticou, ainda, o tom de documentário do artigo, defendendo que se destinava claramente a um público ocidental por forma a dar-lhe a compreender uma espécie de tribo, e a forma como segregava o afrodescendente em contexto urbano dos restantes jovens no mesmo contexto. Okwunodu Ogbechie (2008), por sua vez, realçou que a defesa e promoção do termo *afropolitan* no Ocidente, deste conceito de jovens africanos bem-sucedidos que globalizavam e davam visibilidade à ideia de africanidade, ajudavam a ocultar a realidade de que a grande maioria dos africanos não tinha acesso a essa internacionalização e à possibilidade de dar voz à sua situação ou de dar a conhecer o seu talento e competências. No mesmo sentido, houve quem alegasse que, em última instância, esta narrativa desviava a atenção do continente africano para o Ocidente, continuando a silenciar o que sucede em África (Corte, 2016, pp. 14-15). Uma década depois, em resposta a muitas

das acusações que lhe foram feitas, Selasi (2015) escreveu um novo artigo, intitulado *Afropolitan – No Less and No More*, em que defendeu que pretendia somente descrever um grupo de pessoas com o qual se identificava, criando um espaço de identificação e um sentimento de pertença a uma comunidade, sem a intenção de englobar nessa categorização todos os africanos na diáspora ou os restantes.

Teju Cole é outro dos autores selecionados para publicar neste número da *Granta*. Filho de pais nigerianos, cresceu na Nigéria mas vive atualmente nos EUA, onde nasceu. Estes dados biográficos incluí-lo-iam na categoria *afropolitan*, estruturada por Selasi, que Cole não rejeita: “Sinto-me confortável ao ser descrito como *afropolitan*, ou africano, ou americano, ou pan-africano. Ou ioruba, ou de Brooklyn, ou negro, ou nigeriano. Tanto faz. Desde que os rótulos que me colocam sejam em grande número. Eu sou ‘local’ em muitos sítios” (Cole & Selasi, 2016, tradução nossa). Martin Kimani, por sua vez, é natural do Quênia, representando este país internacionalmente enquanto diplomata; doutorou-se em Estudos de Guerra, em Londres, onde leciona, vivendo entre esta cidade e Washington. Deste conjunto de autores, Chimamanda Ngozi Adichie é uma das mais conhecidas em Portugal, tendo ficado célebre por uma *TEDtalk* intitulada “The Danger of the Single Story” (2009), em que discorre sobre o perigo de partir de uma narrativa, quase sempre estereotipada, e reduzir um povo, um país ou um continente a uma só imagem, ignorando a sua diversidade e complexidade. Chimamanda nasceu na Nigéria, palco da maioria dos seus contos e romances, e divide a sua vida entre este país e os EUA. Aminatta Forna nasceu na Escócia, mas cresceu e vive entre a Serra Leoa e o Reino Unido, o que, de novo, fez com que os *media* a incluíssem na categoria de *afropolitan*, que Forna rejeitou (Bastida-Rodríguez, 2017, pp. 138–139). A este propósito, Bastida-Rodríguez escreveu sobre a ousadia de “classificar uma obra enquanto ‘literatura *afropolitan*’ a menos que o autor tenha explicitamente declarado a sua identificação com o rótulo a título pessoal ou literário” (Bastida-Rodríguez, 2017, pp. 138–141, tradução nossa). Por fim, o queniano Binyavanga Wainaina, referido anteriormente, é o autor do texto que se tornou o mais reproduzido de sempre da *Granta* (Franks, 2010, p. 73), *Como Escrever Acerca de África*, e tem revelado e divulgado, através da revista *Kwani?*, que fundou em 2003, vários novos talentos literários de países africanos. Dos autores mencionados, somente Martin Kimani e Binyavanga Wainaina não têm obras publicadas em Portugal.

A maior parte da informação aqui coligida consta das pequenas biografias dos autores incluídas no final da publicação. Para aqueles que não nasceram em África, com exceção de Bruce Chatwin, é curioso constatar a especificação da nacionalidade africana de pelo menos um dos progenitores, o que invoca algumas reflexões. A nacionalidade dos pais não é importante se o autor tiver nascido em África – este dado já faz dele suficientemente “africano”, ou seja, aos olhos dos

consumidores ocidentais, atesta a autenticidade do relato (Pucherová, 2012, p. 16); também não é importante se não for africana – como será o caso dos pais de Bruce Chatwin. Por outro lado, passa a ser relevante se permitir criar a ideia de uma ligação afetiva entre um autor não africano e África – como os casos de Taiye Selasi, Teju Cole ou Aminatta Forna (ainda que não seja dito na biografia que consta desta publicação, uma breve pesquisa permite descobrir que o pai da autora é serra-leonês). A questão da ênfase nas origens é problemática e cria um novo espartilho: de certo modo, impede que quem não nasceu em África ou não tem ascendência africana tenha legitimidade para se identificar ou escrever sobre o continente, enquanto, simultaneamente, força os restantes a essa identificação. No campo literário, encontramos no Caine Prize for African Writing um outro exemplo que confirma a importância dada à origem dos autores. Para os responsáveis desta premiação britânica “[a]n African writer’ is taken to mean someone who was born in Africa, or who is a national of an African country, or who has a parent who is African by birth or nationality.”²

Relativamente aos autores de língua portuguesa selecionados para integrar esta publicação, constata-se, igualmente, que a grande maioria nasceu (Sousa Jamba, Luís Carlos Patraquim, José Eduardo Agualusa, Mia Couto e Sandro William Junqueira) ou viveu durante algum tempo (Ruy Duarte de Carvalho, António Cabrita, José Tolentino Mendonça e Lídia Jorge) num país africano. A exceção cabe a Hélia Correia, nascida em Portugal, que, neste volume da *Granta* portuguesa, continua a história iniciada e desenvolvida nos números anteriores. No seu texto, atentaremos no modo como a sugestão do termo “África” afeta o decurso da narrativa.

Como escrever acerca de África

O texto de Binyavanga Wainaina lista com ironia os principais lugares-comuns de uma África imaginada e amplamente difundida por e entre ocidentais. Os seus conselhos prometem alinhar a produção artística sobre África com os estereótipos mais enraizados permitindo-lhe ir ao encontro das expectativas dos recetores (também ocidentais) e, assim, almejar o sucesso. As primeiras linhas são esclarecedoras:

No título, usa sempre as palavras “África” ou “Negrume” ou “Safari”. Os subtítulos podem incluir as palavras “Zanzibar”, “Massai”, “Zulu”, “Zambeze”, “Congo”, “Nilo”, “Vasto”, “Céu”, “Sombra”, “Batuque”, “Sol” ou “Outrora”. Termos como “Guerrilha”, “Eterno”, “Primordial” e “Tribal” também são úteis. Nota que o termo “as pessoas” designa africanos que não têm a pele negra, ao passo que “o povo” se refere aos africanos negros. (Wainaina, 2014, p. 343)

² Cf. <<http://caineprize.com/how-to-enter/>> (consultado em 07-05-2018). Ver, especificamente, a secção “What is an ‘African writer?’”.

E o autor prossegue, instigando os futuros escritores a retratarem os africanos como indivíduos que têm a música e o ritmo impregnados na alma, que se vestem com trajes tribais e andam com os seios nus, que são exóticos e cheios de cor. A grande maioria, sobretudo as crianças, está subnutrida, sofre de uma qualquer doença e as mulheres foram submetidas a mutilação genital. As imagens de cadáveres e de africanos a guerrilharem entre si também se aconselham, tal como a representação de políticos e funcionários públicos corruptos. Quanto à paisagem, deve privilegiar-se os espaços amplos vazios e as manadas de animais – com preferência por leões, elefantes e gorilas – e transmitir a sensação de um lugar quente e poeirento ou quente e húmido, com crepúsculos colossais e vermelhos, sem esquecer de mencionar a luz de África. O que nunca pode ser referido são “cenas domésticas corriqueiras, amor entre africanos [...], referências a escritores e intelectuais africanos” (Wainaina, 2014, p. 344) ou crianças saudáveis a frequentar a escola. Deve também evitar-se “pôr as personagens africanas a rir, a fazer esforços para educar os filhos ou somente a viver o melhor possível num quotidiano banal” (Wainaina, 2014, p. 346).

Norridge et al. (2013, p. vii) questionam por que motivo, quando se fala de África, certos tópicos – como os conflitos armados, a fome, as doenças, os regimes ditatoriais – se tornam tão visíveis enquanto outros, como o vulgar dia a dia das pessoas, são ignorados. Mas poderiam igualmente questionar por que motivo estas narrativas encerram as pessoas dos países ditos menos desenvolvidos em duas categorias: vítimas indefesas que não sabem proteger-se da sua própria cultura patológica ou selvagens bárbaros responsáveis pela violência e corrupção (Kohn, 2013, p. 192). Ou, ainda, porque se homogeneiza, como se de uma entidade única se tratasse, um continente com tamanha diversidade cultural, religiosa, étnica e linguística, um continente onde se falam mais de duas mil línguas diferentes (Selasi, s/d, p. 6)? Selasi, ao referir que os ocidentais desprezam a maioria destes dois milhares de idiomas, considerando-os tribais, recorda-nos que só o ioruba é falado por quase trinta milhões de pessoas³. Em comparação, quem se lembraria de adjetivar o norueguês, o catalão ou mesmo o grego – todos falados por menos de quinze milhões de pessoas em todo o mundo⁴ – de tribais?

Alguns autores sugerem respostas para estas e outras perguntas. Durante séculos, percepções negativas como as descritas serviram de pretexto para impor e reforçar relações de domínio (Kohn, 2013, p. 193), não só justificando, perante os habitantes dos países colonizadores, as atrocidades cometidas, como criando complexos de inferioridade nos povos colonizados, fazendo-os crer na impossibilidade de se governarem a si próprios, sem a interferência dos países ocidentais (Poncian, 2015, p. 74). Esta atitude, que nunca esteve dissociada de interesses económicos e de exploração,

³ Cf. <<http://aboutworldlanguages.com/yoruba>> (consultado em 10-05-2018).

⁴ *Idem*.

ganha uma faceta ainda mais perversa quando é aplicada pelos *media* ou pelas organizações de ajuda humanitária: os primeiros por se servirem do reconhecido sucesso comercial do *voyerismo* da desgraça, os segundos por tirarem partido da compaixão provocada por imagens dessa mesma desgraça para exponenciar a angariação de fundos para as suas causas (Poncian, 2015, p. 75), mesmo que, em última instância, a aplicação dessas verbas seja bem-intencionada.

No âmbito das indústrias culturais, onde, por vezes, a literatura se move, os estereótipos desempenham igualmente um papel importante (cf. Costa, Matos & Baptista, 2016). A sua simplicidade, alto grau de generalização e enraizamento social facilitam a globalização de um produto cultural; a sua utilização quebra barreiras culturais (Zagalo, Barker & Branco, 2004, p. 278) e oferece aos consumidores um nível de familiaridade que lhes permite entender o conteúdo (Peltoniemi, 2015, p. 45), pois os estereótipos “encaixa[m], na perfeição, nos padrões dos esquemas cognitivos dos recetores” (Zagalo, Barker & Branco, 2004, p. 274). Assim, a literatura sobre África que visa abranger o maior número possível de leitores ocidentais ganha com o recurso aos estereótipos que esse mesmo público produziu e propagou; por outro lado, a incidência em estereótipos depreciativos tem a vantagem de reforçar a relação de poder e a narrativa de superioridade sobre o outro, sendo que a vulgarização de imagens de um quotidiano semelhante quebraria não só essa relação de poder como o principal fundamento que a sustenta: a ideia do eu diferente do outro.

Na impossibilidade de analisar pormenorizadamente cada um dos restantes dezassete textos que constituem este número da *Granta*, iremos atentar nos temas focados e na validação ou não de estereótipos, especialmente os realçados por Wainaina. Como ponto de partida, numa perspetiva global da publicação, sublinhe-se a utilização do termo “África” no título e o recurso a uma fotografia de um “amplo espaço vazio”, “quente e poeirento”, para imagem de capa, tal como o escritor queniano havia sugerido (cf. Wainaina, 2014, pp. 343 e 347).

Dezassete formas de olhar para África

O primeiro texto da *Granta* em análise, *Uma Breve Viagem ao Passado*, da autoria de Sousa Jamba, aborda os temas da memória revisitada e das guerras anticolonial e civil em Angola, sobretudo as movimentações de libertação da UNITA, MPLA e FNLA e as lutas consequentes entre os dois primeiros. O autor começa por revelar que, apesar de continuar a escrever sobre Angola e para angolanos, o distanciamento geográfico fazia-o sentir a sua produção como artificial e a si próprio como um estrangeiro-nativo. Desejava, então, deslocar-se a Angola por motivos pessoais e não profissionais e visitar os locais da sua infância, misturando-se com os demais conterrâneos. Contudo, não é certo que tenha conseguido fazê-lo – “Pensei que pudesse passar

por um nativo da localidade”, porém “[d]ava nas vistas, e os habitantes daqueles bairros fixavam o olhar em mim” (Jamba, 2014, p. 19); ao descrever uma viagem a bordo de um candongueiro refere: “era um espetáculo cativante, no qual eu não podia participar. Apesar de ter passado a maior parte da vida fora de Angola, falava umbundo fluentemente; mas qualquer coisa na interação naquele autocarro tornava difícil que eu participasse” (Jamba, 2014, p. 20). Sousa Jamba dá especial atenção à revisitação da Missão evangélica do Dondi, estabelecida em Angola em 1914, com a aprovação do Governador-Geral Norton de Matos, que mais tarde receou que os missionários, “em vez de os tornar cidadãos obedientes do império português, estivessem a inculcar ideias revolucionárias nos jovens” (Jamba, 2014, p. 22). O autor faz transparecer o seu pesar – e o de outros: “[a] tristeza de todos era profunda. Percebi a mágoa deles” (Jamba, 2014, p. 23) – pela destruição da instituição no local; contudo, à luz das teorias pós-coloniais, é impossível não relacionar esta missão com um tipo de exercício de domínio sobre o outro – mesmo que possa ter tido um papel importante para o fim de outro domínio, o do colonialismo português. Há uma tentativa de, simultaneamente, traçar um retrato da vida quotidiana dos angolanos, todavia a autoridade do narrador é posta em causa, pois a sensação do “estrangeiro-nativo” nunca chega a abandonar o leitor. Ademais, explicações como “[a]í tomaria um candongueiro (pequeno autocarro)” evidenciam o Ocidente enquanto destino primordial do texto, para além de serem ostentadas as linhas orientadoras de Wainaina em imagens como a do “sol carmesim [que] descia no horizonte” (Jamba, 2014, p. 23). Ao terminar, referindo que “[q]ueria voltar para os Estados Unidos, para o meu jardim em Jacksonville, na Florida, para continuar a sonhar com um mundo há muito desaparecido, com uma Angola que agora parecia existir apenas na minha imaginação...” (Jamba, 2014, p. 24), o autor acaba por fazer uma apologia à qualidade de vida no Ocidente, tendo contribuído para a ideia de um país desmoronado e que perdeu o rumo com o fim de missões como a do Dondi.

No texto seguinte, intitulado *Mesmo Na Noite Mais Escura a Mão Encontra Sempre a Boca*, de Luís Carlos Patraquim, reproduz-se uma conversa entre dois indivíduos, num qualquer sábado, em um bar de Maputo. Com naturalidade, discutem-se casos amorosos, ocupações profissionais e o fenómeno do crescimento exponencial da construção civil por toda a cidade; ao mesmo tempo, alude-se aos assaltos, ao contrabando e a esquemas de prostituição e extorsão. O narrador, volta e meia, lembra-se que escreve para os não locais – “Maputo, presumo que saibam onde fica”, “Isto é o que posso descrever numa pincelada impressionista” (Patraquim, 2014, p. 28) –, mas a sua atenção concentra-se na conversação mantida entre as “duas silhuetas alheias ao vômito dos píxeis da televisão” (Patraquim, 2014, p. 32). Os temas abordados são variados e vertem-se poucas certezas a não ser a seguinte: “África? [...] Não sei falar de África. Ele há muitas” (Patraquim, 2014, p. 32).

O relato de viagem de Bruce Chatwin, intitulado *O Caminho para Ouidah*, data do início da década de 70. O facto de não se destinar a ser publicado, servindo somente para uso próprio do viajante, imprime-lhe uma honestidade desconcertante. A faceta de homem branco colonizador encontra-se em muitas passagens, assim como a permanente diferenciação entre europeus e africanos, com a apologia da superioridade dos primeiros em relação aos segundos (“Todos os carros, exceptuando os táxis, são conduzidos por europeus. A riqueza europeia cintila”⁵; “Não admiro lá muito esta cultura”; “O último passageiro [...] foi uma negra monumental [...] Deixo-a passar – pois trata-se de uma senhora –, coisa que nenhum africano sonharia fazer”). A narrativa de Chatwin cumpre quase todas as fórmulas de Wainaina: a corrupção enraizada (“vigiarizado pelo taxista”); as generalizações (“Estas capitais de África são coisas informes”); a descrição depreciativa dos locais (“Os africanos têm sorrisos lerdos, estúpidos, cheios de bonomia”; “Idiotas da aldeia”; “os rapazes tuaregues [...], conscientes da sua inferioridade racial, recusam-se a estudar mais”); o imaginário do criado negro e da prostituta (cf. Chatwin, 2014, pp. 42 e 48 e Wainaina, 2014, pp. 344 e 347); a referência a seios de formas variadas (“de seios mirrados”; “seios, que pendem como sobrescritos espalmados”; “seios ressequidos, convertidos em bolsas coriáceas” – Wainaina [2014, p. 346] aconselhava no seu texto: “Descreve em pormenor seios nus”) e às barrigas salientes das crianças (cf. Chatwin, 2014, p. 36 e Wainaina, 2014, p. 345); o pôr do sol e o cheiro de África; até as árvores são “esqueléticas”. Os apontamentos coloniais pululam (“Os franceses exportam sempre o pior da sua cultura para as colónias”; “apenas consegui entrar graças à força da minha personalidade – isto é, a minha costela de branco impiedoso”; “É bastante patético ver até que ponto ex-colonos estão dispostos a ir para preservar os seus laços gastronómicos com França”), assim como comentários sobre a política colonial vigente e o seu futuro, mas nem sempre Chatwin defende o posicionamento do governo da metrópole – despreza a ganância do presidente francês Pompidou e a exploração que faz das colónias, dizendo: “O Níger é o terceiro maior exportador mundial de urânio. Dez por cento para o Níger, oitenta por cento para a França.” No mesmo sentido, não se coíbe de referir com ironia e desprezo os brancos (norte-americanos) que estão em África para “ajudar os negros. Pobres negros”. Em todo o caso, há um racismo evidente (“seis negros e dois franceses”) e a sensação que permanece, no fim da leitura, não é a de uma visita a um sítio agradável; talvez por isso, na edição inglesa, este diário de viagem tenha sido incluído no número da *Granta* intitulado *The Last Place on Earth*.

O capítulo seguinte reúne um conjunto de cartas trocadas entre José Eduardo Agualusa e Mía Couto. Os escritores começam por discutir os romances em curso – ambos procuram contar

⁵ Para evitar a cacofonia textual, neste parágrafo não são referenciadas as páginas que contêm as citações, porém podem todas encontrar-se em Chatwin, 2014, pp. 35-49.

a história de imperadores e rainhas moçambicanos e angolanas, sob a perspectiva africana, em oposição à que foi transmitida pelos europeus e perdurou no tempo. Couto (Aqualusa & Couto, 2014, p. 54) realça a diferença entre a dimensão da escrita privilegiada pelos europeus e a da oralidade, seguida pelos africanos. Relembra-se, quase sempre, o posicionamento de uns contra os outros, numa dicotomia que acentua a cisão dos povos (cf. Aqualusa & Couto, 2014, p. 55) – ainda que, a determinada altura, Mia Couto brinque com a ironia da atual multiculturalidade:

E vejo a reação dos moçambicanos ao assistirem aos jogos do Mundial e ao notarem a quantidade de jogadores europeus de raça negra. O mundo está baralhando as cartas? [...] nós já andamos a confundir as expectativas dos desavisados desde há muito. Escritores africanos de raça branca, ambos com nomes que sugerem entidades femininas. Como me divertem esses mal entendidos. (Aqualusa & Couto, 2014, p. 63)

Também Aqualusa celebra a diversidade e um tempo em que

as fronteiras tendem a perder contornos e as identidades se multiplicam e confundem. [...] Há no mundo cada vez mais pessoas com múltiplas identidades – e em paz com todas elas. [...] Somar identidades é isso mesmo, uma soma. Não diminui ninguém. (Aqualusa & Couto, 2014, pp. 63 e 64)

Não é, porém, esquecida a brutalidade da história: do colonialismo, da escravatura ou do *apartheid*. O escritor angolano acaba por ser mais interventivo quanto à demarcação dos prejuízos causados pelo período colonial (“Angola e Moçambique têm ainda muito passado pela frente” [Aqualusa & Couto, 2014, p. 56]), relacionando, por exemplo, a guerra civil em Angola com o tráfico de escravos promovido pelos europeus e que contou com a colaboração das elites angolanas. Outras cicatrizes do colonialismo são mencionadas como o facto de a língua portuguesa, uma língua de origem europeia, se ter afirmado em África. Todavia, a correspondência não se centra somente em reflexões que possam englobar-se dentro dos estudos pós-coloniais, há relatos de memórias de infância, das rotinas profissionais de um escritor, de futebol, de uma necessária normalidade quotidiana. Os já referidos *afropolitan*, enquanto escritores africanos na diáspora, são vistos com bons olhos e como expressão de uma atitude pós-nacionalista. No final, há ainda espaço para uma pequena história que quebra o estereótipo do “bom selvagem”.

Mia Couto é também autor do texto *Quando me Fiz Escritor?*, onde tenta alinhar algumas respostas para uma pergunta recorrente. Para isso, serve-se de memórias de infância, nomeadamente da primeira visita ao Parque da Gorongosa – é-lhe impossível escapar à descrição de animais de grande porte “como personagens acabadas, complexas” (Wainaina, 2014, p. 345). Desse relato emerge uma refrescante perspectiva não eurocêntrica sobre as origens: “Foi nesta paisagem que nascemos como espécie. Aquele foi o nosso primeiro cais, de onde partimos à descoberta da nossa própria humanidade” (Couto, 2014, p. 75). Ainda assim, talvez sobejem marcas ocidentais nesta perspectiva, que se revelam quando Couto a confronta com a perspectiva de “uma

criança negra, um órfão que os meus pais adotaram [...] com uma cultura tão distinta da minha” (Couto, 2014, p. 76):

Onde eu via mistério, ele via território dos defuntos, onde eu contemplava o que não cabia no olhar, ele via um território comandado por espíritos, os chamados “donos da terra”. Onde eu via um lugar primevo, ele não deslumbrava começo de coisa nenhuma: porque o mundo, na narrativa partilhada por ele e pelas gerações que o antecederam, não teve nunca começo. Sempre existiu. (Couto, 2014, p. 76)

Outras lembranças, como o passado de emigrantes dos pais ou a casa de estilo colonial onde viveram, sustentam a história de como se fez escritor, mas espelham igualmente o contexto moçambicano, irremediavelmente alterado pela colonização: “Nesse universo de contraste entre raças, línguas e culturas, a varanda era onde a casa e a rua conversavam, onde os vizinhos se tornavam família e os outros se tornavam menos estranhos” (Couto, 2014, p. 78). No geral, ainda que revele marcas subtis de um legado colonial, é sobretudo um texto sobre um modo de ver o mundo, sobre as referências que nos moldam – inclusive as literárias, nas menções a Guimarães Rosa ou Eduardo Galeano – e sobre a importância fundadora das memórias.

Se houver um texto, neste volume da *Granta*, cujos temas e características dificultem (embora não impeçam) uma análise centrada nas teorias pós-coloniais, esse texto é o de Ruy Duarte de Carvalho, intitulado [*Mensagens de Swakopmund*]. É, também, um conjunto de cartas, redigidas pelo autor, na fase terminal da sua vida, quando se instalou em Swakopmund, na Namíbia. Descrevem o seu dia a dia, os seus pensamentos, o processo criativo, a sua necessidade de procurar um refúgio onde pudesse ler, escrever, pintar, refletir e entregar-se à velhice. Esse refúgio é nesta “pequena e agradável cidade costeira [...] marcada pela herança colonial alemã”, um sítio onde “as coisas funcionam” (Carvalho, 2014, p. 85), por oposição a Angola, diz o prefaciador. A proximidade a Angola, o país onde Ruy Duarte de Carvalho se nacionalizou, era imprescindível para ele, porém defendemos que este texto é o que mais se afasta dos objetos de estudo das teorias pós-coloniais porque a sua leitura transmite, sobretudo, as deambulações de um ser humano, muito para além do contexto sociocultural que o envolve – ainda que haja referências esporádicas a acontecimentos marcados pelo domínio colonial (cf. Carvalho, 2014, p. 99). As menções ao estado do tempo, ao aparecimento e desaparecimento do sol e à imensidão do deserto são constantes, mas a África de clichés, reproduzida por Wainaina, não transparece destas memórias, que poderiam retratar o exílio de um ser humano inquieto em qualquer outro lugar sossegado do mundo.

Neste breve ensaio, não será possível aprofundar convenientemente a complexidade de *Beethoven Tinha Um Dezaesseis Avos de Sangue Negro*, a contribuição de Nadine Gordimer para esta *Granta*. Resumidamente, é-nos apresentado Frederick Morris, um professor universitário branco, ativista no tempo do *apartheid*, que, no novo milénio, enfrenta, tal como os colegas, os protestos de um corpo estudantil “contra o mundo académico repleto de brancos do sexo masculino que

impedem a transformação da universidade, um clube de intelectuais brancos, numa instituição não racial de maioria negra” (Gordimer, 2014, p. 103). Apesar de reconhecerem o seu contributo na altura do *apartheid*, os alunos não valorizam o seu apoio, “o apoio de dissidentes do que é encarado como o outro” (Gordimer, 2014, p. 104); o outro, neste caso, representa o corpo de professores, mas não representará tantas vezes o(a) homem(mulher) branco(a)? Suportado pela enunciação “Em tempos havia negros que queriam ser brancos. Agora há brancos que querem tornar-se negros” (Gordimer, 2014, p. 103), Morris vai à procura do que poderá haver de negro na sua identidade, do passado de um bisavô inglês – de quem herdou precisamente um dezasseis avos – que emigrou para a África do Sul em busca de diamantes, das “pequenas pedras que os negros extraíam para ele da terra que lhes pertencia” (Gordimer, 2014, p. 106). A exploração não terminava aí, já que todos os filhos do bisavô Morris fizeram a sua vida na África do Sul, elevando-se “a um nível social criado a partir do lucro dos diamantes e do ouro que os velozes prospectores contratados extraíam da terra para aqueles que tinham chegado do outro lado do mar” (Gordimer, 2014, p. 107), não esquecendo os que engravidaram e abandonaram as “raparigas negras que iam buscar a roupa [...] para lavar” (Gordimer, 2014, p. 108). A culpa de colonizador surge na afirmação pouco segura “Não somos responsáveis pelos nossos antepassados, certo?” (Gordimer, 2014, p. 106) e no reconhecimento da sua posição privilegiada durante séculos (cf. Gordimer, 2014, p. 114). A culpa surge, igualmente, na espontaneidade de certos pensamentos que perpetuam o fosso entre brancos e negros: “Raspa a pele de um branco, Frederick Morris, e encontrarás vestígios do soro sanguíneo de superioridade induzida” (Gordimer, 2014, p. 111). O narrador interroga-se se não terá sido esse conjunto de culpas a motivar tantos homens e mulheres brancos a juntarem-se à luta pelo fim do *apartheid*. Morris acaba por reconhecer que esta busca por parentes negros é, no fundo, uma tentativa encapotada de obter privilégios (agora perdidos), de se aproximar dos desejos da nova classe dirigente, tal como outrora faziam os negros em busca de ascendentes brancos, entristecendo-se pelo desaparecimento do ideal da luta “pelo reconhecimento, a começar pelo eu, de que a nossa espécie, a humanidade, não necessita de distinções de percentagem de pigmentos no sangue” (Gordimer, 2014, p. 115).

O conto *A Vida Sexual das Raparigas Africanas*, de Taiye Selasi, retrata a condição das mulheres de várias idades e estratos sociais na sociedade ganesa. Há uma certa ironia no título, um engodo para leitores ocidentais que buscam e estão familiarizados com *clichés*. Num único dia, um dia de Natal, Edem, uma menina de onze anos, que foi entregue pela mãe ao cuidado de um tio abastado, com o conselho plurissignificante “[f]az o que te disserem” (Selasi, 2014, p. 124), vai perceber os contornos de uma sociedade patriarcal, de uma hierarquia que impõe a submissão das mulheres ganesas – “tal como tu, Ruby faz o que lhe dizem” (Selasi, 2014, p. 128) –, a que muitos

autores já apelidaram de dupla colonização (Farias & Zolin, 2007, p. 31). Nesta estrutura de domínio, à qual não escapam mulheres de classe média-alta, reflete-se a experiência da tia abusada em criança por um parente próximo, a imposição à prima para que se case com um homem que não ama, o retrato da empregada que sofre abusos do patrão e a quem roubaram o direito de criar uma filha. O tom trágico leva o leitor a indagar em que página algo semelhante acontecerá a Edem, alimentado por reforços do narrador e inícios como “Começar, inevitavelmente, pelo Tio.” (Selasi, 2014, p. 119) ou fins de capítulo em que a menina está sozinha e indefesa numa biblioteca e “Entra o Tio” (Selasi, 2014, p. 122). Edem deseja desesperadamente fugir, contudo a compaixão e solidariedade que sente para com as mulheres daquela casa, que sofrem como ela, impelem-na a permanecer, num esforço para suportarem juntas os maus tratos – “Elas [...] não podem ser também abandonadas até à morte” (Selasi, 2014, p. 159). No final, a união é tudo o que lhes resta, pois “[n]a peculiar hierarquia dos lares africanos, o único patamar mais baixo do que um filho sem mãe é uma mãe sem filho” (Selasi, 2014, p. 159).

Em *O Mundo Não Tem Pressa*, António Cabrita reúne algumas das suas impressões sobre uma longa viagem que fez em Moçambique. Há uma visão colonialista subjacente à generalidade do testemunho: do assombro perante empreendimentos coloniais como a barragem de Cahora Bassa, que “devia ser regularmente visitada pelas crianças das escolas de Songo [...] para que testemunhem as coisas boas que os homens às vezes edificam” (Cabrita, 2014, p. 196), ao espanto por saber que existe uma universidade na região; passando por saudosismos (“[e] hoje é um honesto recanto de ninguém, a ilha que foi nossa” [Cabrita, 2014, p. 199]) que conduzem à tristeza de se perder “o património vivo de uma herança cultural evidente” (Cabrita, 2014, p. 200) e às inevitáveis admissões do “absoluto delírio, no colonialismo, que imaginava que com um punhado de homens podia controlar um território desta extensão” (Cabrita, 2014, p. 205) – não fica claro se o autor condena o controlo por si mesmo ou o facto de os portugueses não terem sido numerosos o suficiente para pô-lo em prática de modo mais efetivo. Os julgamentos à situação atual e à forma como os moçambicanos encaram a realidade são constantes; por exemplo, ao sugerir um modelo de negócio turístico, Cabrita conclui: “Os moçambicanos ainda não se deram conta [que aquilo] que procuram de jusante a montante – *money, money* – talvez se articulasse com esse tipo de ofertas. A estes líderes, *falta-lhes mundo*” (Cabrita, 2014, p. 202, ênfase do autor). O que não falta, no entanto, são histórias de brancos que vêm em auxílio dos negros – a bondade da freira espanhola (cf. Cabrita, 2014, pp. 204-205); os técnicos de filmagem que ajudaram financeiramente um local e foram ludibriados por ele (cf. Cabrita, 2014, p. 201); a exaltação aos fundos internacionais (cf. Cabrita, 2014, p. 202) – ou o atestado da sua superioridade quando pais (negros) lhe “oferece[m] o *serviço* das filhas, no sonho de que [...] as leve para fora” (Cabrita, 2014, p. 204, ênfase do autor). Wainaina

não se deixaria surpreender pelas descrições da “atmosfera espectral” provocada pela luz, pela menção à mutilação genital feminina, aos “guias turísticos ineptos” (Wainaina, 2014, p. 344) e ao turismo sexual e pela referência a um atraso irremediável: “Toda a medicina, neste lugar, *tinha um certo ar póstumo*. / É inimaginável o que esquecemos sobre o mundo em que viviam os nossos avós.” (Cabrita, 2014, p. 203, ênfase do autor).

A Minha Mãe É um Peixe (Anotações de um Regresso), de Sandro William Junqueira, centra-se numa jornada em busca de identidade. O narrador, um homem de quase noventa anos, parte para o Zimbábue munido de uma fotografia dos seus pais e sua, enquanto bebé. Procura o paraíso de que tanto ouviu a mãe falar e algo que o una ao lugar onde nasceu e que abandonou aos dois anos de idade. De uma perspetiva pós-colonial, há uma associação desta “orfandade de pertença” ao movimento de exílio dos pais, primeiro a fuga de Moçambique, no início da década de 70, deixando para trás todos os pertences, e depois da própria Rodésia, “por ameaça de nova revolução” (Junqueira, 2014, p. 214). Nesse sentido, o narrador culpa estas movimentações e “a sensação de incompletude” pela sua personalidade controladora: “Controlar os outros. Controlar o ao redor. Para se iludir de segurança” (Junqueira, 2014, p. 215). O país retratado neste conto é “organizado e limpo e verde” (Junqueira, 2014, p. 209), há uma absoluta normalidade nas ruas onde “[h]omens e mulheres segu[em] o trânsito das suas vidas” (Junqueira, 2014, p. 216), e ao ocidental cabe somente o papel do turista que gosta de ir ver os elefantes da reserva.

Teju Cole, em *A Água Não Tem Inimigos*, discorre sobre a sua relação com a cidade de Lagos. Se, por um lado, refere que quando está nos EUA defende a sua normalidade, perante aqueles que a acusam de ser perigosa, argumentando que cresceu ali sem que nada de mal lhe acontecesse – “As pessoas de Lagos levam vidas normais em circunstâncias normais, assim como sucede com as pessoas de Londres, de São Francisco e de Jacarta” (Cole, 2014, p. 228); por outro lado, confessa que assim que aterriza na Nigéria é inundado por uma sensação de fragilidade, “de ser agora mais vulnerável a acidentes e incidentes” (Cole, 2014, p. 227), discriminados adiante como assaltos, situações de brutalidade policial ou tentativas de suborno. A dada altura, Cole é ele mesmo vítima de um assalto à mão armada; o confronto com o assaltante fá-lo sentir-se mergulhado numa guerra de classes e leva-o a questionar: “Que abismos de miséria o levaram a este extremo? [...] estou certo de que não nos vê, de que vê apenas o que imagina que nós representamos” (Cole, 2014, p. 230). O argumento da guerra de classes acaba por demonstrar a universalidade de situações como esta, dificilmente algo unirá tanto todos os locais do mundo como a desigualdade socioeconómica. Vê-lo-emos novamente no texto de Hélia Correia. Em última instância, sublinhe-se como muitos dos que se relacionam com Cole, cidadãos nigerianos de classe média, poderiam emigrar, sair de Lagos, “o lugar que adora[m] detestar” (Cole, 2014, p. 228), mas não o fazem. Uns justificam a sua

opção com as alegrias da vida em família, outros valorizam as noites entre amigos, “enquanto bebe[m] cerveja e come[m] *nyya* num bar” (Cole, 2014, p. 228), ou concluem simplesmente que “[n]ão há nada como a nossa terra” (Cole, 2014, p. 232), o que, de um modo ou de outro, imprime afetividade na ligação dos habitantes à cidade, a um quotidiano que, afinal, não se deseja perder; o tal quotidiano banal que Wainaina aconselhava a nunca descrever nos livros sobre África para ocidentais, pois, inevitavelmente, permite compará-la a qualquer outro lugar do mundo.

Da investigação que conduziu durante o seu doutoramento resultam as considerações que Martin Kĩmani reproduz em *O Trabalho da Guerra*, onde recorda o genocídio de 1994 no Ruanda. Para explicar a guerra entre hutus e tutsis, Kĩmani oferece a perspetiva “pan-africana”, de que a tragédia foi consequência “do neocolonialismo, da Guerra Fria e do apoio que esta dava a ditadores assassinos, da falsa consciência de nacionalismo, da ressaca colonial, das privatizações e da globalização” (Kĩmani, 2014, p. 242), a perspetiva de “especialistas”, que apontavam “o ódio secular entre hutus e tutsis, a sobrepopulação, os preços do café em queda, a escassa alfabetização, a cultura de obediência”, e a sua própria perspetiva, originada a partir das entrevistas que fez a genocidas presos, de que o genocídio esteve associado a um tipo de visão de trabalho. Segundo Kĩmani (2014, p. 248),

[n]o Ruanda, a recruta estatal obrigatória para trabalho comunitário – prática estabelecida durante o período colonial e pós-colonial [...] – tornou-se uma importante base de recrutamento e destacamento de grupos de assassinos que encararam o assassinio em massa mais ou menos da mesma maneira que tinham construído estradas ou instalações públicas.

Assim, o sentido de comunidade e dever terá levado ao cumprimento do objetivo de extermínio de um grupo, com a expressão “Só fiz o meu trabalho” a ganhar novos significados (Kĩmani, 2014, p. 249).

Este texto carrega, ainda, uma crítica implícita aos *media* ocidentais ao referir que o genocídio no Ruanda começou a “perder espaço nas manchetes, em detrimento do suicídio de um famoso cantor *grunge* americano” e, mais tarde, passou novamente para segundo plano, “devido às primeiras eleições multirraciais na África do Sul” (Kĩmani, 2014, p. 242). Esta opinião vai ao encontro da de Franks (2010, p. 73), que conclui que não havia espaço nos noticiários para mais do que uma história sobre África, sendo que a África do Sul, de entre todos os países africanos, adquiriu sempre um estatuto especial entre os ocidentais; a autora reforça, também, que não existe um esforço por parte do Ocidente para compreender as estruturas de poder político africanas, sendo todos os conflitos reduzidos a inexplicáveis guerras étnicas e tribais (Franks, 2010, p. 72). Na verdade, muitas vezes são, de facto, guerras étnicas, mas não de todo inexplicáveis:

Nas grandes capitais de Londres, Paris, Bruxelas e Lisboa, os europeus puxaram então de mapas dos contornos geográficos de África e desenharam-lhes linhas [...], escreveram palavras como

Congo Médio ou Volta Superior e chamaram-lhes países. Essas linhas eram mais determinadas pelos locais até onde os exploradores, as forças militares e os homens de negócios de cada potência tinham avançado do que pela identidade dos povos que viviam nos espaços entre elas, ou pela forma como estes queriam organizar-se. Muitos africanos são, hoje, parcialmente prisioneiros da geografia política fabricada pelos europeus. [...]

Os conflitos étnicos [...] são a prova de que a ideia europeia de geografia não se enquadrou na realidade da demografia africana. Pode ter havido sempre conflitos [...] Mas o colonialismo forçou a resolução desses desentendimentos dentro de uma estrutura artificial – o conceito europeu de estado-nação. (Marshall, 2017, p. 112)

O *Senhor* é um excerto do romance *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie. A ação desenrola-se em Nsukka, na Nigéria, e conta a história de Ugwu, um rapaz ibo que vai trabalhar para casa de um professor universitário. Há um confronto nítido entre classes e origens, entre aldeia e cidade, protagonizado pelas duas personagens. Ugwu trabalha em troca de alojamento e alimentação (cf. Adichie, 2014, pp. 253 e 269), mas sente-se grato por dormir numa cama e não no chão da cozinha como outros criados como ele, por o Senhor lhe oferecer livros e por se preocupar com a sua educação (“A educação é uma prioridade! Como é que podemos resistir à exploração se não temos as ferramentas para perceber a exploração?” [Adichie, 2014, p. 263]). Odenigbo é um intelectual nigeriano, ativista contra a intervenção do Ocidente em África (“Sabes quem é que matou o Lumumba? Foram os americanos e os belgas. Não teve nada que ver com o Katanga.” [Adichie, 2014, p. 261]) e todas as formas de domínio racial e colonial (“Isto é o nosso mundo, embora as pessoas que desenharam este mapa tenham decidido pôr as suas terras por cima da nossa. Não há nem cima nem baixo, percebes?” [Adichie, 2014, p. 261]). Ele mesmo reconhece a hipocrisia de exercer o seu domínio sobre outro ser como Ugwu:

– O meu nome não é “Senhô”. Chama-me Odenigbo.

– Sim, senhô.

– O meu nome será sempre Odenigbo. O “senhor” é arbitrário. De hoje para amanhã, podes ser tu o senhor. (Adichie, 2014, p. 265)

Os discursos anticolonialistas estão patentes em grande parte das intervenções de Odenigbo e este sente-se no dever de orientar e instruir Ugwu para que este possa reconhecer e recusar a visão ocidental do mundo, sobretudo a visão ocidental sobre África e a sua história:

– Há duas respostas às coisas que te ensinarão sobre a nossa terra: a resposta verdadeira e a resposta que dás na escola, para passar. Tens de ler livros e aprender ambas. Eu dou-te livros [...] Vão ensinar-te que um homem branco chamado Mungo Park descobriu o Rio Níger. Tudo treta. O nosso povo pescava no Níger muito antes de o avô do Mungo Park nascer. Mas, no teu exame, escreve que foi o Mungo Park. Em breve, muito em breve, mudaremos as coisas, para que se contem as verdades. Percebes? (Adichie, 2014, p. 263)

É, no entanto, nas conversas que Odenigbo mantém com pessoas do mesmo círculo social e que frequentam a sua casa que Ugwu ouve argumentos que a princípio não compreende mas que o fascinam. É também ali que são discutidos pontos de vista – não um único, mas vários – que

consideramos hoje pós-colonialistas, de recusa de domínio do homem branco sobre os povos africanos:

- O pan-africanismo é fundamentalmente uma ideia europeia. [...]
- Talvez seja mesmo uma ideia europeia – disse a Menina Adebayo. – Mas, no quadro geral, somos todos uma raça.
- Que quadro geral? – perguntou o Senhor. – O quadro geral do homem branco! Não vês que não somos todos iguais senão aos olhos dos brancos? [...]
- Claro que somos parecidos uns com os outros, temos em comum a opressão branca. [...]
- Claro, claro, mas o que eu quero dizer é que, para o africano, a única identidade autêntica é a tribo [...]. Eu sou nigeriano porque um branco criou a Nigéria e me atribuiu essa identidade. Sou negro porque o homem branco construiu o negro de modo que fosse tão diferente quanto possível do seu branco. Mas eu era ibo antes de o homem branco chegar. [...]
- Mas ficaste ciente de ser ibo por causa do homem branco. A própria ideia pan-ibo só emergiu devido ao domínio branco. Tens de perceber que essa tribo, tal como é hoje, se trata de um produto tão colonial quanto a nação ou a raça. [...]
- A ideia pan-ibo existia já muito antes do homem branco! – gritou o Senhor. – Vai perguntar aos anciãos da tua aldeia sobre a tua história. (Adichie, 2014, pp. 274-275)

Em *O Último Veterinário*, Aminatta Forna presta uma homenagem aos cães que enchem as ruas de Freetown, ao respeito que os habitantes da cidade têm por eles – “aqui as pessoas acreditam que se maltratarmos um animal nos acontecerá qualquer coisa má” (Forna, 2014, p. 297) – e ao trabalho de um homem que dedica a sua vida a uma causa para a qual não tem os recursos mínimos. O modo como tratam os animais servirá para julgar o caráter das pessoas: ocidentais e africanos, ricos e pobres. A hipocrisia dos primeiros é denunciada através de vários exemplos como o dos “cães ONG”, adotados por trabalhadores da ajuda humanitária e abandonados quando o contrato termina. Isto não é muito diferente da sua relação com o país” (Forna, 2014, p. 295), ou da norte-americana destacada para trabalhar na Serra Leoa que, no final, quis levar com ela três cães de rua. Jalloh, o último veterinário, sugeriu-lhe que doasse à sua causa o dinheiro que iria gastar com toda a documentação e transporte e, assim, salvasse um milhar de animais, o que ela recusou. Esta demonstração de que a ajuda prestada pelos ocidentais cumpre trâmites muito específicos anda a par da sua indiferença para com os africanos, lembrada através do episódio no Hotel Mammy Yoko, “onde se desenrolou o grande cerco da guerra civil”:

Os hóspedes acoravam-se enquanto as tropas rebeldes da RUF combatiam soldados da ECOWAS comandados por nigerianos, e helicópteros americanos, indiferentes à zona de exclusão aérea, aterravam na praia e resgatavam os seus cidadãos. [...] Durante um breve intervalo de tempo, e pela primeira vez, o mundo tomou consciência do que se passava no nosso país. (Forna, 2014, p. 291)

Com ironia, a autora refere que, apesar do respeito pelos animais, nunca conheceu um vegetariano na Serra Leoa: “[t]alvez por não haver comida suficiente para que nos preocupemos com a fonte das proteínas. Ou talvez, simplesmente, por haver muito menos que expiar.” (Forna,

2014, p. 297). Para concluir, serve-se de um episódio de atropelamento de uma cadela para ilustrar o seu ponto de vista e a solidariedade dos seus conterrâneos. Os recursos humanos e materiais gastos no salvamento do animal levaram a que muitos a acusassem de desperdício num país onde as pessoas tinham tão pouco. Todavia, Forna relembra que todos os africanos que a ajudaram naquele dia “viviam no país mais pobre do mundo”, tinham “acabado de sair de uma década de guerra civil” e haviam sobrevivido “ao lugar mais sombrio”, tendo perdido muito. Porém, haviam passado no teste de humanidade: “Não vi tolice nem complacência em todas estas pessoas que se reuniram num único dia para salvar a vida de um cão de rua. O que vi foi compaixão, sentido de comunidade, azedume adoçado. Por outras palavras: vi esperança” (Forna, 2014, p. 304). Uma visão de humanidade que rompe os mais enraizados estereótipos criados pelos ocidentais.

O belíssimo testemunho de José Tolentino Mendonça, *A Quem Deixas o Teu Oiro?*, é dedicado à sua avó analfabeta e aos inúmeros romances orais que lhe transmitiu. Durante a infância, Tolentino viveu com a avó no Lobito e aí terá ouvido a maior parte dessas histórias que, conclui agora, a avó foi deixando de contar com o tempo. O autor pressupôs que tivesse sido a distância à ilha de onde partiram, a Madeira, o motivo do desvanecimento das narrativas e culpou o “muro invisível do colonialismo” pelo facto de a avó não ter adotado as homólogas africanas e fundido os dois universos. Contudo, ao reler Lévi-Strauss, Tolentino encontrou um outro motivo: “Ela pode ter calado o seu mundo para fugir ao crime de destruição daquele, equivalentemente eleito e núbil” (Mendonça, 2014, p. 312), o que parece constituir uma definição poética de anticolonialismo. A enigmática última frase do texto – “a história muda muitas vezes de direção e tem outros finais” (Mendonça, 2014, p. 312) – permite, igualmente, interpretações que se insiram numa perspetiva pós-colonial, pois, como dizia Odenigbo, no conto de Chimamanda Ngozi Adichie, o poder, o domínio de um sobre o outro, é arbitrário.

O conto de Lídia Jorge, *O Amor em Lobito Bay*, foi inspirado numa história narrada precisamente por José Tolentino Mendonça⁶, aqui chamado de “professor”. Na infância, um grupo de crianças em Angola juntava-se para brincar e correr na rua, ouvindo ao longe os tiros de “libertadores que um dia viriam dar-nos o que não tínhamos” (Jorge, 2014, p. 317); todas essas crianças desejavam ser o maior corredor do mundo e segredava-se que quem comesse o coração de uma andorinha capturada viva sê-lo-ia. Uma delas, o agora professor, esteve prestes a fazê-lo, porém, sem que na altura pudesse suspeitar, a família uniu-se em segredo para impedi-lo de cometer tal barbaridade. Até que a guerra civil rebentou nas ruas de Lobito Bay e a violência entrou na vida daquelas crianças, incluindo do professor. Todavia, este interroga-se sobre “quantos homens

⁶ <http://observador.pt/especiais/lidia-jorge-as-pessoas-nao-sentavam-ao-lado-da-minha-mae-divorciada> (consultado em 10-05-2018).

condenados a morrer no futuro não terão sido poupados a partir dessa noite de armistício” (Jorge, 2014, p. 326), da noite em que se impediu que uma criança arrancasse o coração de uma andorinha viva e o comesse cru. No final, surge uma confissão enigmática – “Sim, sinto culpa, disse o professor” (Jorge, 2014, p. 326). Não se saberá exatamente a propósito de quê o professor sente culpa, mas não é de excluir que parte dessa culpa seja a culpa de colonizador.

Por fim, Hélia Correia dá continuidade à história de Laura, uma mulher de classe média-alta, que ultrapassou já a meia-idade e, após o divórcio, vive com algumas dificuldades financeiras. No volume três da *Granta*, Laura acolheu uma mendiga (supõe-se, agora, negra – “naquele corpo escuro” [Correia, 2014, p. 331]) que acabou por roubá-la e desaparecer. Em *Agora Morres*, decide procurá-la, à noite, pela cidade, acabando por cruzar-se com um grupo de homens de “rosto negro” e sente “o perigo”. Passou por eles e um deles seguiu-a, proferindo ameaças. Os pensamentos de Laura expõem o racismo partilhado entre ela e os da sua classe, porém nada acontece para além de serem proferidas palavras hostis. Uma hostilidade que responde a outra hostilidade, a que impõe a marginalização de minorias. No final, o rapaz sugere-lhe que chame um táxi – “Se ouvem a minha voz não vêm” (Correia, 2014, p. 337) –, ajuda-a a orientar-se e extingue-se “sob a luz dos faróis” (Correia, 2014, p. 338). O que Laura e os seus pares pensavam mas não partilhavam, para “se manterem nos limites do correcto” (Correia, 2014, p. 336), é, depois, verbalizado pelo taxista:

“Na nossa própria casa”, começou. “Somos mandados dentro da nossa própria casa. Aqui nascidos e criados para quê? Para virem os pretos e tomarem conta de tudo. Veja bem.” [...]

“Por muito que se ensine, eles não aprendem. Não: continuam porcos e devassos. Não querem aprender. Ficam felizes porque a gente se encolhe. Acha isto bem?” [...]

“Estava o mundo perfeito, não é? Sim. Os pretos com a tanga e a carapinha em África, servindo para pouco, para criados, para os trabalhos sujos. Fê-los diferentes, Deus. Não dá para ver? Se não quisesse que eles fossem diferentes, para que os faria de outra cor?” (Correia, 2014, p. 339)

Este é o único texto cuja ação não decorre em África; mas é precisamente a presença de África na Europa que incomoda este taxista, uma figura representativa de muitos europeus. O racismo expresso violentamente no seu discurso é sintomático de um pensamento colonialista, de um povo que dominou outros povos nos seus locais de origem, mas que se insurge pela presença do outro no território que reclama como seu.

Considerações finais

Muitos dos textos aqui mencionados, incluídos no volume quatro da *Granta* de edição portuguesa, poderiam ser, individualmente, objeto de estudos literários mais aprofundados, à luz das teorias pós-coloniais ou outras. A natureza deste ensaio, como referido, privilegiou o caráter de antologia da publicação, forçando-nos, por constrangimentos de espaço, a uma abordagem mais

superficial, que se centrou, sobretudo, nos temas retratados e na confirmação da presença ou ausência de alguns dos estereótipos sobre o continente africano e os seus habitantes mais enraizados entre os ocidentais.

Assim, numa perspetiva global da leitura, concluímos que esta África é subsariana e predominantemente costeira – nela não existe lugar para realidades vividas em Marrocos, Argélia, Líbia ou Egito. A presença reforçada de Angola e Moçambique é, em si, uma marca colonial, pela ligação histórica que os dois países têm a Portugal; o número da *Granta* inglesa dedicado a África contém apenas um texto, de Sousa Jamba, dedicado a um destes dois países, muito justificado pelo facto de o autor ter vivido um longo período no Reino Unido. De um ponto de vista pós-colonialista, é relevante, também, sublinhar que a *Granta* espanhola, por exemplo, não dedica nenhum número a África, mas faz referências em vários ao continente americano.

Destaca-se a diversidade de temas, alguns já esperados – como os centrados no período marcado pela independência de Angola e Moçambique e consequentes guerras civis –, mas outros que permitem dar visibilidade a camadas menos conhecidas, por parte dos ocidentais, do continente africano, como as que sobressaem dos testemunhos de Aminatta Forna, Chimamanda Adichie ou Taiye Selasi. Ainda assim, esta é uma África maioritariamente cosmopolita, que continua a dar voz aos mais favorecidos (mesmo que possam situar-se entre os menos favorecidos) e a ignorar a opinião dos restantes. Nomeadamente, no texto de Sousa Jamba, teria sido profícuo ouvir o testemunho dos que ficaram e, como refere o autor, agora se embebedam de tristeza (ou mesmo dos que ocupavam o espaço antes da chegada da Missão do Dondi). No de Mia Couto, seria interessante conhecer a versão da “criança negra” de “cultura tão distinta” – não é surpreendente que não exista pelo menos um conto de literatura oral? Seria, igualmente, importante retratar textualmente a perspetiva dos que foram entrevistados por Martin Kimani, sem a interferência da opinião do autor; ou, ainda, no texto de Nadine Gordimer, não ter, de novo, a supremacia do discurso do homem branco, por mais ativista que este tivesse sido no passado. Em todo o caso, dá-se espaço a autores que, independentemente do seu posicionamento mais ou menos privilegiado, questionam relações de domínio e que contrastam com visões colonialistas como as que identificámos nos textos de António Cabrita ou Bruce Chatwin.

Por fim, considera-se inteligente e útil o posicionamento do texto *Como Escrever Acerca de África* no final da publicação. Permite lembrar ou despertar o leitor (provavelmente ocidental) para a inadequação dos lugares-comuns amplamente difundidos no Ocidente – com os responsáveis da publicação a aproveitarem para se defenderem da possibilidade de terem reforçado alguns desses estereótipos – e retoma a ideia do editorial, de que África não é uma entidade homogénea e, portanto, não pode ser condensada num único volume de uma revista literária.

Referências bibliográficas

Bibliografia ativa

- Adichie, C. N. (2014). O senhor. Trad. Rita Almeida Simões. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 253–280). Lisboa: Tinta-da-China.
- Aqualusa, J. E. & Couto, M. (2014). Cartaria. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 53–69). Lisboa: Tinta-da-China.
- Cabrita, A. (2014). O mundo não tem pressa. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 195–206). Lisboa: Tinta-da-China.
- Carvalho, R. D. (2014). [Mensagens de Swakopmund]. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 85–99). Lisboa: Tinta-da-China.
- Chatwin, B. (2014). O caminho para Ouidah. Trad. Paulo Faria. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 35–49). Lisboa: Tinta-da-China.
- Cole, T. (2014). A água não tem inimigos. Trad. Paulo Faria. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 223–235). Lisboa: Tinta-da-China.
- Correia, H. (2014). Agora morres. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 329–339). Lisboa: Tinta-da-China.
- Couto, M. (2014). Quando me fiz escritor?. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 73–81). Lisboa: Tinta-da-China.
- Forna, A. (2014). O último veterinário. Trad. Ana Falcão Bastos. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 283–304). Lisboa: Tinta-da-China.
- Gordimer, N. (2014). Beethoven tinha um dezasseis avos de sangue negro. Trad. Ana Falcão Bastos. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 103–115). Lisboa: Tinta-da-China.
- Jamba, S. (2014). Uma breve viagem ao passado. Trad. Ana Falcão Bastos. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 17–24). Lisboa: Tinta-da-China.
- Jorge, L. (2014). O amor em Lobito Bay. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 315–326). Lisboa: Tinta-da-China.
- Junqueira, S. W. (2014). Minha mãe é um peixe (anotações de um regresso). In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 209–219). Lisboa: Tinta-da-China.
- Kimani, M. (2014). O trabalho da guerra. Trad. Rita Almeida Simões. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 239–250). Lisboa: Tinta-da-China.
- Marques, C. V. (2014). Editorial. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 9–12). Lisboa: Tinta-da-China.
- Mendonça, J. T. (2014). A quem deixas o teu oiro?. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 307–312). Lisboa: Tinta-da-China.
- Patraquim, L. C. (2014). Mesmo na noite mais escura a mão encontra sempre a boca. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 27–32). Lisboa: Tinta-da-China.
- Selasi, T. (2014). A vida sexual das raparigas africanas. Trad. Madalena Alfaia. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 119–159). Lisboa: Tinta-da-China.
- Wainaina, B. (2014). Como escrever acerca de África. Trad. Paulo Faria. In C. V. Marques (Ed.), *Granta. África* (pp. 343–348). Lisboa: Tinta-da-China.

Bibliografia passiva

- Barber, J. (2013). New novel shows that Chimamanda Ngozi Adichie gets the race thing. *The Globe and Mail*. Disponível em <https://www.theglobeandmail.com/arts/books-and-media/new-novel-shows-that-chimamanda-ngozi-adichie-gets-the-race-thing/article12423909>.
- Bastida-Rodríguez, P. (2017). Afropolitan in their own way? Writing and self-identification in Aminatta Forna and Chika Unigwe. *European Journal of English Studies*, 21:2, 129–143.
- Cole, T. & Selasi, T. (2016). Teju Cole talks to Taiye Selasi: ‘Afropolitan, American, African. Whatever’. *The Guardian*. Disponível em <https://www.theguardian.com/books/2016/aug/05/teju-cole-taiye-selasi-interview-known-strange-things>.

- Corte, S. G. (2016). "Don't ask where I'm from, ask where I'm local". *Textualidad espacial en Ghana must go, de Taiye Selasi* (dissertação de Mestrado em Género e Diversidade. Universidade de Oviedo, Oviedo).
- Costa, I., Matos, F. N. & Baptista, M. M. (2016). "Onde Gaio está, Gaia estará": A representação do feminino, através da adjetivação, na obra *Um Deus passeando pela brisa da tarde*. In *Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais*, Vol. 2 (pp. 28–40). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dabiri, E. (2014). Why I'm not an afropolitan. *Africa Is a Country*. Disponível em <http://africasacountry.com/2014/01/why-im-not-an-afropolitan>.
- Farias, L. W. B. & Zolin, L. O. (2007). A cruel necessidade de possuir: Pós-colonialismo e patriarcalismo num conto de Clarice Lispector. *Terra Roxa e Outras Terras – Revista de Estudos Literários*, Vol. 11, 28–43. Disponível em http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol11/11_4.pdf.
- Franks, S. (2010). The neglect of Africa and the power of aid. *The International Communication Gazette*, 1748–0485, Vol. 72(1), 71–84.
- Kohn, M. (2013). Postcolonialism and global justice. *Journal of Global Ethics*, Vol. 9, No. 2, 187–200. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/17449626.2013.818459>.
- Marshall, T. (2017). *Prisioneiros da geografia*. Trad. Sónia Maia. Porto Salvo: Edições Saída de Emergência.
- Norridge, Z., Baker, C. & Boehmer, E. (2013). Tracing the visible and the invisible through African literature, publishing, film, and performance art. *Research in African Literatures*, Vol. 44, No. 2, verão 2013, v-xi.
- Ogbechie, S. O. (2008). "Afropolitanism": Africa without Africans (II). *Aachronym*. Disponível em <http://aachronym.blogspot.pt/2008/04/afropolitanism-more-africa-without.html>.
- Peltoniemi, M. (2015). Cultural industries: Product-market characteristics, management challenges and industry dynamics. *International journal of management reviews*, Vol. 17, 41–68. Disponível em doi: 10.1111/ijmr.12036.
- Poncian, J. (2015). The persistence of Western negative perceptions about Africa: Factoring in the role of Africans. *Journal of African Studies and Development*, Vol. 7(3), março, 72–80.
- Pucherová, D. (2012). "A continent learns to tell its story at last": Notes on the Caine Prize. *Journal of Postcolonial Writing*, 48:1, 13–25.
- Santana, S. (2013). Exorcizing afropolitanism: Binyavanga Wainaina explains why "I am a Pan-Africanist, not an Afropolitan" at ASUK 2012. *Africa in Words*. Disponível em [://africaninwords.com/2013/02/08/exorcizing-afropolitanism-binyavanga-wainaina-explains-why-i-am-a-pan-africanist-not-an-afropolitan-at-asauk-2012](http://africaninwords.com/2013/02/08/exorcizing-afropolitanism-binyavanga-wainaina-explains-why-i-am-a-pan-africanist-not-an-afropolitan-at-asauk-2012).
- Selasi, T. (2005). Bye-Bye Babar. *The Lip*. Disponível em <http://thelip.robertsharp.co.uk/?p=76>.
- Selasi, T. (2015). Afropolitan – No less and no more. *Enkare Review*. Disponível em <http://enkare.org/taiye-selasi-afropolitan>.
- Selasi, T. (s/d). African literature doesn't exist". Disponível em http://www.literaturfestival.com/archiv/eroeffnungsreden/die-festivalprogramme-der-letzten-jahre/Openingsspeach2013_English.pdf.
- Tunca, D. & Ledent, B. (2015). The power of a singular story: Narrating Africa and its diasporas". *Research in African Literatures*, Vol. 46, No. 4, What is Africa to me now?, inverno, 1–9.
- Tveit, M. (2013). The Afropolitan must go. *Africa is a Country*. Disponível em <http://africasacountry.com/2013/11/the-afropolitan-must-go>.
- Zagalo, N., Barker, A. & Branco, V. (2004). Estereótipos da forma narrativa de "entertainment". In A. Barker (Ed.), *O poder e a persistência dos estereótipos* (pp. 271–280). Aveiro: Universidade de Aveiro Editora.

O léxico em textos jornalísticos: da morfologia à semântica

IRENE MENDES

Universidade Politécnica, Moçambique
Escola Superior de Gestão, Ciências e Tecnologias (ESGCT)

Introdução

As motivações, que estiveram por detrás desta pesquisa, foram o interesse por textos jornalísticos, em particular a reportagem, a leccionação no curso de Ciências da Comunicação na Universidade Politécnica, em Maputo, Moçambique e o interesse pela formação e pelo significado de vocábulos utilizados numa reportagem do jornal *Notícias* do dia 13/12/2016 (p.2).

Este artigo tem como objectivo geral apresentar os resultados da análise lexicológica efectuada a partir da leitura de uma reportagem sobre a prostituição no centro de Moçambique. E constituem objectivos específicos: a) analisar os processos de formação de algumas unidades lexicais inseridas numa reportagem e b) analisar os significados atribuídos a essas unidades lexicais.

A reportagem: definição e tipos

A reportagem é um texto jornalístico e, conseqüentemente, faz parte dos *mass media*. Segundo Correia (2000:14-15), os *media* desempenham várias funções, de entre as quais: informação, socialização, motivação, discussão e diálogo, educação, promoção cultural, distracção e integração. Destas funções, a reportagem em causa privilegia três delas: informação, quando o repórter dá a conhecer ao leitor o que se passa no centro de Moçambique; socialização, quando o mesmo partilha a sua experiência com os leitores do jornal e educação, quando chama a atenção para o fenómeno de se usar crianças para serem mediadoras no negócio da prostituição.

A reportagem é o relato jornalístico descritivo ou narrativo com uma apreciável extensão, estilo literário muito pessoal, através do qual se dá conta ou se explica como sucederam certos

factos não necessariamente recentes, ou o seu acontecimento é visto de um modo muito subjectivo, mas enriquecedor, para a formação de opinião e prazer de leitura daqueles a quem se destina (Letria: 1999, 35). Como atrás foi referido, o repórter do texto em análise, ao escrever a reportagem sobre a prostituição no centro de Moçambique, narra e descreve, recorrendo a figuras de estilo, que permitem que o leitor visualize ou imagine alguns factos, situações ou circunstâncias. Parece a intenção do repórter contribuir para a formação da opinião do leitor ao alertá-lo sobre o perigo de se usar crianças, directa ou indirectamente (como mediadores), na prostituição.

Letria considera três tipos de reportagem: 1) Reportagem de acontecimento – o jornalista apresenta uma visão estática dos factos; 2) Reportagem de acção – o jornalista relata os factos de uma forma dinâmica, seguindo o seu ritmo próprio de evolução; e 3) Reportagem de citação ou de entrevista – o jornalista alterna as suas palavras com citações textuais de passagens da entrevista, cabendo as descrições e narrações ao jornalista, autor do texto (1999: 37-38).

Neste caso, o jornalista relata os factos de uma forma dinâmica, denunciando a prostituição no centro de Moçambique, em Nhamapaza. Para o efeito, utiliza unidades lexicais (vocábulos e expressões) com diferentes conotações e recorre a figuras de estilo interessantes.

A reportagem sobre a prostituição no centro de Moçambique (Nhamapaza)

a) Processos de formação

Os processos de formação de palavras encontrados variam em lexia simples, exs.: *comboio* e *coluna* e em lexias complexas, associando o substantivo ao adjectivo, exs.: *coluna militar* e *crianças intermediárias*. Mas também se emprega preposição ou contracção de preposição entre dois substantivos, exs.: *comércio de sexo*, *meninas do sexo*, *negócio de sexo*, *quartos do “comboio”*, *trabalhadoras de sexo*. Encontramos, igualmente, outro tipo de construção, como: s+p(ou cp)+s+adj (substantivo+preposição+substantivo+adjectivo) e *comboio do sexo comercial*. Por fim, encontramos a seguinte associação: verbo+determinante (artigo) + substantivo na unidade lexical *transaccionando o corpo*.

b) Análise semântica das unidades lexicais

A lexia simples *comboio* é utilizada com dois significados diferentes, recorrendo respectivamente à metonímia e à metáfora: quartos e edifício. O repórter, ao empregar a forma *comboio*, na seguinte frase “quartos alinhados em forma de *comboio*”, coloca-nos perante uma metonímia ao relacionar os quartos, que eram utilizados para a prostituição, a um comboio; neste caso, o quarto não é, como devia ser lógico, comparado a uma carruagem, mas sim a um comboio,

ou seja, o quarto adquire uma dimensão superior ao que efectivamente é. Por outro lado, quando o repórter define *comboio* como “edifício de (16) quartos”, podemos considerar uma metáfora porque ele compara a disposição do edifício a um comboio, neste caso, a tónica é colocada no edifício e não nos quartos.

O repórter, a partir da lexia simples *comboio*, forma lexias complexas, como *quartos do “comboio”*. Aqui, parece que o autor sentiu necessidade de mostrar que a intenção é a de especificar que os quartos pertencem ao edifício que se assemelha a um comboio. Já na sequência *comboio do sexo comercial*, parece que a intenção é a de especificar a finalidade para o qual eram reservados os quartos.

Nas seguintes lexias complexas: *comércio de sexo* e *negócio de sexo*, o destaque vai para os substantivos comércio e negócio que são duas formas provenientes da área da economia, que surgem por analogia a outras unidades lexicais como: comércio/negócio de escravos, comércio/negócio de viaturas, comércio/negócio de bebidas.

A lexia complexa *transaccionando o corpo* é composta pelo verbo “transaccionar”, que também pertence à área da economia e o substantivo “corpo”. Neste caso, esta construção aparece como sinónimo de “vendendo o corpo” ou, em última análise, “praticando o comércio/negócio de sexo”.

Como se pode constatar, nestas últimas três unidades lexicais, uma das palavras da sua formação pertence à área da economia e todas elas significam tráfico de sexo.

A forma *crianças intermediárias*, de acordo com o repórter, quer dizer: a) “crianças de idades compreendidas entre 10 e 15 anos que circulam em grupos de 3 a 4 e que servem de intermediárias no negócio de sexo”; b) “crianças que identificam meninas para o negócio de sexo (no comboio) mediante as descrições dadas pelos interessados/pagantes, na sua maioria camionistas”.

Pode concluir-se que, na zona onde decorreu a reportagem (Nhamapaza, centro de Moçambique), existe um tráfico (negócio) que usa crianças como mediadoras entre camionistas e as mulheres ou crianças que praticam esta actividade de sexo (prostituição).

Ainda na mesma área semântica, o repórter emprega outras unidades lexicais com interesse linguístico como *meninas do sexo* – crianças e adolescentes do sexo feminino a exercer a actividade sexual pagável e *trabalhadoras de sexo* – mulheres que se dedicam voluntariamente à prostituição. Aqui, parece que a intenção do repórter foi a de realçar a presença de meninas (crianças) do sexo feminino na prostituição, quase em pé de igualdade com as mulheres (adultas).

Passando para outra área semântica, encontramos a lexia simples *coluna*, que provém da arquitectura para designar pilar cilíndrico que serve para sustentar uma abóbada (DUILP, 379). No contexto da reportagem, escolta militar é utilizada por analogia à *coluna* (pilar) de um edifício.

A lexia complexa *coluna militar* é igualmente utilizada quando o jornalista tem a intenção de realçar/especificar o substantivo *coluna*, recorrendo ao adjetivo *militar*; neste contexto, não havia necessidade de se empregar o adjetivo *militar* porque é implícito que *coluna* significa escolta militar.

Recorde-se que as *escoltas militares* surgiram no contexto da guerra dos dezasseis anos e na recente guerra ainda bem fresca na memória dos moçambicanos. As escoltas militares serviam para garantir a circulação segura de pessoas e bens dentro do país.

Conclusão

Os textos jornalísticos, em particular a reportagem, tal como os textos literários, reflectem as dinâmicas e realidades de uma sociedade, recorrendo a formas que adquirem novos significados e utilizando processos de formação de palavras que dão origem a novas palavras.

Neste caso, o repórter recriou algumas formas lexicais e atribuiu novos significados a unidades lexicais existentes e do domínio comum para alimentarem as áreas da prostituição e militar.

Referências bibliográficas

- Correia, F. (2000). *Jornalismo e sociedade: Introdução ao estudo e à prática do jornalismo enquanto fenómeno social*, Lisboa: Editorial Avante.
- Escola Superior de Tecnologias (1988). *Curso Livre de Jornalismo*, Tomar: Escola Superior de Tecnologias.
- Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie, Didactique des langues étrangères*, Paris: Cle International.
- Gardin, B. (1974). La néologie, aspects socio-linguistique. *Langages* n.º 36, L. Guilbert (ed.), *La néologie lexicale*, Paris: Didier-Larousse.
- Godinho, J. (2009). *As Origens da Reportagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Letria, J. (1999). *Pequeno Breviário Jornalístico: géneros, estilos e técnicas*, Lisboa: Editorial Notícias.
- Rey, A. (1976). *Théories du signe et du sens*, Paris: Klincksieck, 2.^a ed.

Navegando pelas línguas: interculturalidade e plurilinguismo literário

ISABELLE SIMÕES MARQUES

Universidade Aberta / NOVA CLUNL

Podemos dizer que a interculturalidade, no âmbito da globalização, criou uma literatura, uma arte e palavras migrantes. A introdução desses aspetos em aula de Português Língua Estrangeira (PLE) é essencial, uma vez que corresponde à realidade sem fronteiras, que também conhecemos através da literatura. O ensino de PLE deveria concentrar-se na língua – culturas – produções, uma vez que o português é o resultado dessas várias culturas, concretizadas em produções onde o intercultural é óbvio. A valorização do intercultural significa focar a língua, as culturas e produções dos países de língua portuguesa, conhecer as diferenças e aprender/ enriquecer-se com essas mesmas diferenças, e contribuir para a análise do diálogo das culturas. Sabendo que existem nove países cuja língua oficial é o português (contando com a adesão da Guiné Equatorial), é desejável que o docente aborde em sala de aula cada um dos países de língua portuguesa, assim como a sua cultura e algumas das suas produções no campo da literatura ou da arte, mostrando aos estudantes determinadas particularidades linguísticas em relação ao português de Portugal de forma a estimular o interesse dos estudantes em conhecer o português na sua diversidade.

Valorizar o intercultural em aula de PLE significa mostrar um pouco da riqueza das culturas lusófonas, a diversidade lexical do português na Lusofonia, contribuindo para enriquecer a cultura dos nossos estudantes e treiná-los para uma compreensão mútua. A integração da Lusofonia, sinónima de diversidade cultural e linguística, apresenta várias

vantagens. Em primeiro lugar, é plenamente justificada do ponto de vista teórico. Podemos perguntar como seria, de facto, possível a promoção do português num mundo (quase) dominado pelo inglês sem sermos nós próprios defensores da diversidade linguística. Note-se também que o estudo da Lusofonia, presente nos cinco continentes, permite que os estudantes conheçam outros horizontes, regiões do mundo e países que eventualmente nunca conhecerão fisicamente. Além disso, a ideia da diversidade do Português e o reconhecimento dessa diversidade podem tranquilizar os estudantes, pois permitem mostrar que se podem tornar lusófonos mantendo as suas próprias raízes sem necessariamente aderir ao molde do Português de Portugal ou do Brasil.

Antes de discutir a definição de “passador cultural” e refletir sobre a contribuição que a literatura pode oferecer à experiência da alteridade que é a aprendizagem de uma língua estrangeira, relembremos brevemente a definição do termo “intercultural” para esclarecer o significado que esse termo abrange na didática das línguas estrangeiras. A abordagem intercultural (Kramsch, 1993, 1998; Mendes, 2004, 2008; Corbett, 2010; Leroy, 2011) superou a tradição do ensino da língua e civilização portuguesas, matéria sujeita à literatura e que propunha um modelo de Lusofonia no qual a supremacia da cultura portuguesa estava presente. Esta abordagem comunicativa, que permite uma nova reflexão sobre o ensino da cultura, faz a diferença entre a cultura sábia e a cultura comportamental ou quotidiana e favorece a segunda quando o objetivo é dominar a comunicação em língua estrangeira. Abandona-se a palavra “civilização” em favor da palavra “cultura” para incluir, na competência comunicativa, o domínio do sociocultural. O termo “intercultural” (Bhabha, 1998) opõe-se, desta forma, ao termo “multicultural” (Canclini, 2005), termo que inclui significados diferentes, até mesmo contraditórios, em torno de modelos (de assimilação, integração e multiculturalidade) que abordam o contacto cultural na separação entre as dimensões política e identitária e na oposição entre cultura de origem e cultura de acolhimento, no âmbito da copresença de várias etnias e culturas no mesmo espaço. Abdallah-Preteille e Porcher (1996) definem o “intercultural” como uma perspectiva educativa que promove a compreensão das questões sociais e educativas relacionadas com a diversidade cultural. O intercultural é, portanto, definido como uma resposta pragmática aos problemas de comunicação e educação, perante o multiculturalismo das nossas sociedades contemporâneas.

Na área da didática, o Conselho da Europa (1986) estabeleceu a seguinte definição:

O emprego do termo “intercultural” implica necessariamente, se atribuirmos ao prefixo “inter” o seu pleno significado, interação, intercâmbio, eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade. Se reconhecemos todo o valor ao termo “cultura”, isso implica necessariamente reconhecimento dos valores, dos modos de vida e representações simbólicas às quais os seres humanos, tanto os indivíduos como as sociedades, se referem nas relações com os outros e na conceção do mundo¹.

A educação intercultural, que responde, em primeiro lugar, à necessidade de integração de diversos grupos numa sociedade multiétnica, torna-se, pois, uma preocupação pedagógica para docentes e especialistas em línguas e culturas estrangeiras que pretendem transformar os procedimentos de aquisição da competência cultural, parte integrante da competência comunicativa. Zarate (1996) insiste no facto de que não se trata de trazer o estudante estrangeiro para a competência cultural do nativo, mas sim fazê-lo entender os implícitos de pertença de uma cultura estrangeira a partir do seu próprio reconhecimento cultural, o que lhe permitirá relativizar as suas convicções e, ao mesmo tempo, tomar consciência da sociedade. A sua aprendizagem da língua-algo conduzi-lo-á a experiências de contactos, longe de estereótipos, o que permitirá interações e discursos coerentes e competentes. O conceito de identidade é o centro da reflexão do intercultural. A construção identitária é dialógica, aprendemos a partir do outro, da experiência da alteridade que está no centro da interação verbal. Possuir uma identidade significa vivenciar um sentimento de pertença, de participação num grupo de referência mas também de reconhecimento dentro de um grupo. A identidade torna-se explícita num contexto de comparação e o contacto cultural é o mecanismo sociológico que permite essa comparação. O intercultural propõe uma evolução de identidade, dentro do contacto cultural, onde a identificação deve ocorrer por meio da negociação de afinidades e oposições a partir da gestão do relativismo cultural. A língua está no centro do processo de identificação como instrumento da construção da identidade: não só é uma das principais características que define a identidade pessoal e étnica, como também é a nossa principal fonte de informação para formar uma opinião sobre os outros. Os traços linguísticos são marcas de identidade na percepção do outro e na experiência de alteridade, o que não é a experiência da diferença com o outro, mas sim o encontro com o outro. Se a compreensão de uma realidade estrangeira é a explicitação e identificação das classificações inerentes a cada grupo, na aula de PLE o confronto das representações permite a problematização da relação entre cultura nativa e cultura-alvo, o que levará a reflexões sobre estereótipos.

¹ A tradução é nossa.

Na abordagem intercultural, a função do professor deve ser dupla. Por um lado, deve levar os estudantes a tomar consciência de alguns códigos culturais específicos da sua cultura, e formá-los a tomar consciência da natureza relativa da sua relação com esses valores. Por outro lado, tem de valorizar a cultura e o idioma-alvo para ser usado como uma ferramenta de desenvolvimento linguístico e veículo de reconhecimento identitário. O nosso objetivo deveria ser o de ajudar os estudantes a construir o seu sentido de pertença a uma comunidade linguística e cultural plural: a das lusofonias.

O suporte literário revela ser, nesta perspetiva, uma das pontes mais seguras entre as culturas, uma vez que os textos, como ponto de encontro de diferentes universos, constituem reveladores privilegiados das visões plurais do mundo. A didática intercultural considera a situação de comunicação como um espaço-problema e a interação como um problema a resolver. O uso do texto literário na sala de aula permite-nos trabalhar a descoberta intercultural através do potencial de conhecimentos etnográficos e das atitudes socioafetivas que mobiliza. Dada a sua variedade, a literatura permite estudar a diversidade cultural, estabelecer conexões entre factos históricos e sociais, entender aspetos culturais, comportamentos, atitudes de povos muito diferentes entre si.

A literatura pode ser abordada a partir de diferentes perspetivas: sociológica, estrutural, crítica, mas será sempre essencial escolher obras ou excertos que poderão estimular os estudantes. O seu uso permitirá introduzir, por exemplo, o estudo dos eixos transversais tais como a alteridade e o género, o que, inevitavelmente, enriquecerá os estudantes. O objetivo dessa experiência é desmistificar a imagem negativa da literatura graças a uma pedagogia lúdica e demonstrar que é relevante no ensino da língua e da alteridade. É essencial que esta abordagem seja feita de forma atrativa para que os estudantes possam compreender e apreciar melhor a literatura – dado que nem sempre é adquirido à partida.

Em termos de ferramenta pedagógica podemos afirmar que a literatura é, de facto, uma ferramenta muito profícua pois permite melhorar as competências comunicativas dos estudantes (Albert & Souchon, 2000). De facto, ao estudar (excertos de) obras literárias podemos explicar o funcionamento discursivo da língua a partir da análise de monólogos ou diálogos, argumentações, narrações, retratos, descrições, etc., e ao mesmo tempo, facilitar, não só o desenvolvimento da expressão oral, da capacidade em responder a perguntas e manter o diálogo, como também promover a aquisição de uma autonomia da e na língua. Neste sentido, as literaturas de expressão portuguesa são muito produtivas. Podemos dizer que a literatura de África e do Brasil é muito produtiva devido às suas características

inerentes. Em primeiro lugar, devido à sua oralidade, já que as obras literárias podem ter contadores de histórias e/ou narradores com múltiplas funções, o que facilita a implementação de diferentes atos discursivos. Mas a sua eficácia não se limita ao funcionamento da língua, também contribui para enriquecer o vocabulário. A este respeito, consideramos que existem várias formas de utilizar o texto literário como vetor de dados: pode tornar-se um documento cultural para abordar alguns factos de sociedade ou ser um repositório lexical para alargar o vocabulário, através da introdução de lexemas pertencendo a diferentes tipos de registo e vocabulário com carga cultural partilhada.

As literaturas de língua portuguesa partilham, não só o uso do português e as suas formas de expressão, como também um espaço de dupla referência, devido ao contexto histórico. Esta dupla pertença constitui uma das principais características da literatura lusófona. Os escritores exprimem-se em português, mas as suas estratégias narrativas são movidas pelas suas estruturas mentais, como o demonstra o relato labiríntico, o mistério e a fantasia inerentes aos autores africanos, ou a estética do cómico e do trágico. As suas histórias estão repletas de referências ao seu espaço e à sua cultura. A análise da estrutura narrativa, por exemplo, permite mostrar, tanto a estrutura mental dos povos, como entender melhor as suas reações e identidade(s).

Podemos afirmar que a língua, que é um dos elementos-chave da nossa relação com o mundo e com os outros, não é apenas uma ferramenta. De facto, mudar de língua é mudar de visão do mundo, é dar uma imagem diferente de si mesmo, é momentaneamente perder os seus marcos para construir outros. É especialmente difícil para os monolíngues, cuja versão do mundo, padrões linguísticos e culturais são do tipo “universal” até que o encontro com a diferença os relativize fortemente. Esta supervalorização etnocêntrica da sua língua e da sua cultura é muito comum em níveis iniciais de aprendizagem (A1-A2). É desta forma que se afigura a miscigenação linguística e cultural dos bilingues-biculturais. O bilinguismo, na verdade, não é de todo um duplo-monolínguismo. Qualquer falante bilingue (ou plurilingue), associa o conjunto dos seus recursos linguísticos num único repertório linguístico, mais largo do que o do monolíngue, mas de natureza semelhante. Qualquer bilingue ou plurilingue, alterna, mistura, por vezes dissocia, de maneira momentânea, por vezes de forma consciente por vezes não, as línguas que fala e entende. Por simples e necessária fidelidade para com as suas outras identidades linguísticas e culturais, lealdade com outros grupos de pertença, mas também por simples fenómeno mecânico, irá manter na língua e cultura estudadas traços da(s) sua(s) língua(s) e cultura(s) de origem. É normal e inevitável. O Outro é sempre um Outro, mesmo quando aprendemos a sua língua e a sua

cultura, mas construímos uma ponte para encontrá-lo: não faria sentido nenhum negar a diferença numa área fundadora. No entanto, é preciso reconhecê-la para superá-la. Pelo menos no contexto da ética de uma abordagem intercultural. Essa miscigenação tem um nome: a nível linguístico trata-se de “interlíngua” (seja ela provisória, do estudante que está a aprender, ou a mais estável do bilingue confirmado); no plano cultural, trata-se de “sincretismo cultural”, e no plano da literatura trata-se de “plurilinguismo literário” (Simões Marques, 2011, 2012). Os objetivos da aprendizagem, a avaliação dos progressos e as atividades pedagógicas são formulados em termos de eficácia comunicativa e em termos de eficácia relacional. De facto, as línguas, não só enquanto códigos, mas também enquanto práticas sociais, são instrumentos de desafios sociopolíticos, socioeconómicos e socio-culturais. A heterogeneidade discursiva acompanha a miscigenação identitária e cultural presente nos romances que consideramos plurilingues. Esta escrita plurilingue, com fontes culturais e linguísticas diversas, permite a construção de uma “metanarrativa identitária” (Bibeau, 1996) e invoca a noção de identidade linguística. O plurilinguismo, presente nos romances, representa uma força centrífuga que permite descentrar e quebrar um discurso monolíngue e centralizado. A presença de formas não-prestigiadas da língua portuguesa, como regionalismos, dialetos ou até mesmo a inserção de línguas estrangeiras (sejam elas africanas ou europeias), pode servir como um meio de reação ou oposição. A miscigenação e o hibridismo linguísticos são, portanto, o espelho de um discurso de emancipação que se pretende democrático e popular e em que a língua é, por um lado, uma ferramenta (como elemento narrativo) e, por outro lado, um apoio à liberdade de expressão, tornando-se, assim, plurilingue e polifónica. O plurilinguismo tem como ponto de partida a funcionalidade social e pragmática da língua. A noção de plurilinguismo está, portanto, próxima das tradições em antropologia linguística que ligam língua e sociabilidade. O plurilinguismo – seja ele literário ou não – deve ser visto, principalmente, como uma construção social e um ato de comunicação. Assim, consideramos que os textos a usar em sala de aula devem estar situados no seu contexto temporal, social, político e cultural. O plurilinguismo literário baseia-se num plurilinguismo interindividual e social, para recriar as suas características, as suas funções e os seus valores. O plurilinguismo não funciona apenas como uma mera encenação da palavra do Outro em oposição a uma língua específica que garanta a identidade do locutor, mas sim como um movimento de relativização dos critérios de pertença identitária. Neste sentido, o plurilinguismo desafia os conceitos de identidade e alteridade. Os escritores mostram, assim, a sua consciência da literatura como prática de língua, ativa e singular. As línguas dos romances tornam-se, assim, o lugar do constrangimento pela gestão da legibilidade, que é,

como o indica Beniamino (1999) um “jogo permanente entre transparência e opacidade”, o que, numa certa medida, reflete o percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Deste modo, propomos algumas pistas didáticas e pedagógicas, para além dos princípios acima expostos. Entre as áreas de intervenção pedagógica de ensino, podemos destacar, em especial:

- Mostrar a diversidade interna da língua e cultura alvos, de modo a não apresentá-los como blocos homogêneos e estanques;
- Identificar características comuns partilhadas pelas línguas e culturas “de partida” e línguas “de chegada”, especialmente numa primeira abordagem, mais reconfortante para o estudante sem negar as suas diferenças nem as suas arbitrariedades;
- Oferecer aos estudantes com ferramentas metacomunicativas que lhes permitirão estar atentos aos aspetos interculturais das suas interações, regular as suas trocas exolingues e prosseguir a sua aprendizagem.

Poderemos assim, através da análise de obras e ou excertos literários:

- Considerar práticas culturais fundamentais da vida diária (alimentação, estrutura familiar, relações de género, crenças, *habitat*, estilos de vida, etc.), ou seja, tudo o que constitui a descrição de uma cultura à maneira de um etnólogo;
- Considerar fundamentalmente a cultura ativa, as regras de comportamento e de interpretação, e não só a cultura patrimonial, os conhecimentos intelectuais e as generalidades histórico-sociológicas, inúteis para aqueles que não as sabem implementar e secundárias em termos de prioridade pedagógica;
- Atingir a conscientização e a desconstrução de estereótipos, sejam eles sociais, culturais ou linguísticos.

A literatura em língua portuguesa permite assim abrir fronteiras, mostrar como o português é uma língua enraizada nos diferentes territórios onde está presente. Defendemos que este tipo de literatura facilita a aprendizagem do intercultural, visto que o português é uma língua que ressoa em todo o mundo. Num nível mais avançado (a partir do nível B2), existe a necessidade, tanto para os estudantes como para os docentes, de encontrar temas motivadores e a literatura de língua portuguesa permite essa renovação de conteúdos culturais. São muitos os autores que podemos propor aos nossos estudantes no âmbito da abordagem intercultural da experiência da construção de pertença na aprendizagem do português língua estrangeira. Como passadores culturais, representam esta literatura escrita em língua portuguesa, traduzindo a abertura da lusofonia ao ultrapassar uma relação

geopolítica redutora e demasiada conotada. É a pluralidade de encontros ditos e escritos na mesma língua que pode convencer os nossos estudantes na sua escolha e no seu lugar na aquisição da língua e cultura alvo.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Albert, M.-C., & Souchon, M. (2000). *Le texte littéraire en classe de langues*. Paris: Hachette.
- Bhaba, H.K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Beniamino, M. (1999). *La Francophonie littéraire: essai pour une théorie*. Paris: L'Harmattan.
- Bibeau, G. (1996). Une identité en fragments. Une lecture ethnocritique du roman québécois. In M., Elbaz, A., Fortin, G. Laforest (Dir.), *Les frontières de l'identité* (pp. 311-346). Sainte Foy: Presses de l'Université de Laval.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canclini, N. (2005). *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Conseil de L'Europe, (1995). *Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle*, Strasbourg.
- Conseil de L'Europe, (1996). *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.
- Conselho da Europa, (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities. Cambridge Handbook for Teachers*. Cambridge: CUP.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. New York: Oxford.
- Leroy, H. R., & Coura-Sobrinho, J. (2011). Interculturalidade e Ensino de Português Língua Estrangeira. *Cadernos do CNLF*, XV, 5(2), 1920-1935.
- Marques, I. S. (2011). Confrontation et plurilinguisme linguistique dans *Nós, os do Makulusu* de José Luandino Vieira. In Y., Clavaron et al. (dir.), *L'étrangeté des langues* (pp. 321-331). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Marques, I. S. (2012). O romance plurilingue ou como a língua incorpora a cultura do outro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade - Papers on Language and Society*. 13(1), 129-149.
- Marques, I. S., & Sebastião, I., (2014). O papel dos instrumentos pedagógicos no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. In M. Teixeira et al. (eds.), *Ensinar e Aprender num Mundo Plural* (pp. 137-172). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia.
- Martins, A. et al., (2007). (Orgs.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Mendes, E., (2004). *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutoramento. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo.
- Mendes, E., & Castro, M.L.S. (2008). (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes.
- Santos, P., & Alvarez, M.L.O. (2010). (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- Zarate, G. (1996). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Competências de leitura e escrita em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique

JERÓNIMO SIMÃO¹

Universidade Pedagógica, Maputo

HILDIZINA NORBERTO DIAS²

Universidade Pedagógica, Maputo

LUÍSA ÁLVARES PEREIRA³

DEP/CIDTFF, Universidade de Aveiro

1. Introdução

Esta investigação⁴ enquadra-se num dos grandes propósitos do lançamento da Escola Doutoral em Estudos da Linguagem, no ano de 2015, na Universidade Pedagógica (UP), designadamente a “*urgência na resposta às necessidades de melhoria educativa em Moçambique, através da adoção de estratégias de Ensino-Aprendizagem (E-A) conducentes ao domínio de línguas*”.

Com efeito, nas últimas décadas, assistimos impotentes a um decréscimo acentuado da *qualidade de ensino*⁵ tão almejada por todos, principalmente nos países em vias de desenvolvimento, com elevados índices de crianças e adolescentes sem acesso à leitura, isto é, que não reúnem

¹ Doutorando da Escola Doutoral da Universidade Pedagógica, em Estágio Pré-profissional no Departamento de Educação e Psicologia na Universidade de Aveiro.

² Supervisora da Tese de Doutoramento, Professora Catedrática, Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, Curso de Português da Universidade Pedagógica, Maputo.

³ Supervisora do Estágio Pré-profissional, Professora Auxiliar com Agregação, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

⁴ Um recorte da Tese de Doutoramento intitulada *Competências Literárias e o Ensino-Aprendizagem da leitura e da Escrita no 1.º Ciclo de Ensino Básico em Moçambique*, em progresso.

⁵ Entendida na dominância da correlação “saudável” entre as várias componentes do processo educativo: um bom sistema de administração escolar, *inputs* (currículos, meios didáticos de ensino e o tempo lectivo equilibrado); envolvimento da comunidade e das famílias e um processo de ensino apropriado e capaz de contribuir para um sistema de educação em que promoção/progressão acontece de forma natural, permitindo que os alunos aprendam e concluem os ciclos sem repetir, dando como resultado graduados melhor qualificados para a retroalimentação do sistema.

competências básicas desejáveis de literacia. No entanto, a grande aposta continua ancorada no desenvolvimento do sector de educação como alavanca precursora de combate contra o subdesenvolvimento e consequente mitigação da pobreza.

Em Moçambique e, eventualmente, em muitos outros países, tem sido apanágio dizer-se que “agora, hoje, ultimamente, as crianças não sabem ler nem escrever”, em referência ao facto de, terminado o 1.º Grau do Sistema Nacional de Educação (SNE), denotarem ainda muitas dificuldades na leitura e escrita de textos, embora tenham transitado do 1.º ao 2.º Grau, com examinação na 2.ª e na 5.ª classes⁶.

A partir das primeiras avaliações do SNE realizadas em 1989 no domínio da literacia de adultos e da escolarização formal de crianças e jovens, têm estado a multiplicar-se estudos e trazidos a debate questionamentos em torno do currículo e dos resultados de aprendizagem dos alunos, a exemplo de Tovela (1995); Uamusse (1997); INDE/MINED (2000); Vicente (2009); Gómez (2010); Albanizi (2012); Santos (2016); ICDS (2016), entre outros. Com um ou outro resquício à margem, o âmago das discussões gravita em torno de dois eixos: i) o “desaguçar” da ponta do icebergue das causas das dificuldades das crianças na leitura e escrita e ii) a terapêutica necessária para mitigar o problema, pois alguns dos resultados dessas discussões e de pesquisas, terminam acusando, com severidade, que muitas crianças “terminam” o Ensino Básico (EB) sem saber ler nem escrever.

É na continuidade desse movimento de pesquisa e de descoberta que se inscreve esta investigação, por acreditarmos que a formulação de hipóteses deve ser acompanhada pela busca de respostas capazes de propulsionar o desenvolvimento e trazer novo conhecimento para modificar o estado de coisas antes aparentemente enigmáticas, como resultado dessa curiosidade incessante, tipicamente humana.

Assim, este estudo parte das “Competências Literácitas” ou “Literacia Familiar” na acepção de Mata (2006) ou ainda “Palavramundo” de Freire (2006) para se referir à aquisição e desenvolvimento de competências da linguagem oral e da significação simbólica da leitura e da escrita desde os primeiros anos de vida da criança e que se estendem ao longo da vida.

A investigação pretende contribuir para uma compreensão de eventuais causas que poderão estar subjacentes às dificuldades de leitura e escrita das crianças da amostra do 1º Ciclo, da Escola Primária Completa KaMavota, ora em estudo, assumindo como factuais os resultados de estudos anteriores que dão nota positiva às competências de linguagem oral, desenvolvidas pelas crianças na Educação infantil (Literacia familiar), podendo destacar-se Kleiman (1955); Sulziby e Teale

⁶ O Ensino Primário está dividido em Graus e Ciclos: o 1.º Grau tem dois Ciclos (1.ª, 2.ª classe) e (3.ª, 4.ª, 5.ª classe); o 2.º Grau tem apenas um Ciclo (6.ª, 7.ª classe), que é o 3.º Ciclo.

(1991); Vygotsky (1999); Ferreiro & Teberosky (2001); Teberosky & Colomer (2003); Semeghini-Siqueira (2011a) entre outros; e o papel da Educação Pré-escolar.

Nessas pesquisas, a oralidade tem sido o foco principal de estudos relacionados com a literacia, sobretudo na perspectiva sociocultural. Estas são algumas das predições que têm sido trazidas ao conhecimento, nos últimos tempos, como factores preditores das competências de leitura e escrita na iniciação escolar.

Por isso, fizemos um recorte da Tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas, ainda em fase de finalização, para trazermos as primeiras reflexões em torno das hipóteses enunciadas neste estudo, focalizando *a família e o currículo*.

1.1. Hipóteses

- O limitado nível de interacção oral nas famílias das crianças em idade pré-escolar e o insuficiente desenvolvimento da consciência fonológica são as principais causas das dificuldades de leitura e de escrita em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- As dificuldades na leitura e na escrita, manifestadas pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relacionam-se com o desfasamento entre a planificação das actividades de oralidade, leitura e escrita, nos Programas de Língua Portuguesa, Programas de Ensino Pré-escolar e os Manuais de leitura.

2. Metodologia

Tendo em conta os objectivos e a natureza da investigação, privilegiamos a abordagem *qualitativa* com enfoque *etnográfico*, como forma de aproximação e melhor compreensão do fenómeno objecto de investigação no contexto natural onde se manifesta: as interacções orais, frequência, tipos de interacção e a variedade de suportes de informação em torno do quotidiano dos alunos nas famílias, assim como os hábitos culturais de leitura e escrita. Para Atkison & Hammersley (1994, p. 248), de modo geral, a etnografia diz respeito a formas de investigação social com determinadas características intrínsecas:

- grande enfoque na exploração da natureza de certos fenómenos sociais, mais que formular hipóteses e testá-las;
- investigação de um grupo relativamente pequeno de casos, ou talvez mesmo de um só caso em detalhe;
- análise de dados que envolve a interpretação explícita de significados em função das acções humanas, cujo produto tome, principalmente, a forma de descrições verbais e explicações.

Porém, a complexidade de factores em torno do problema em investigação requereu, igualmente, a combinação da abordagem qualitativa e quantitativa, para a adequação dos diferentes enfoques do estudo, pela necessidade de descrição, registo e quantificação dos dados fornecidos pelo processo de ensino-aprendizagem, com auxílio do sistema informático *Excel* 2003, designadamente as tabelas, os gráficos ou diagramas. Nessa óptica, recorreremos à ficha/ao formulário para a descrição do meio ambiente escolar, roteiro de entrevista aos pais e/ou encarregados de educação e a vários instrumentos de avaliação do conhecimento construído pelos alunos da 1.^a e 2.^a classes sobre leitura e escrita no que respeita a:

- conhecimento do alfabeto;
- consciência fonémica;
- conhecimento ortográfico;
- competência de leitura de palavras, sintaxe e semântica da frase.

Para a 2.^a classe, desenvolvemos instrumentos de avaliação similares, mas tendo em conta o nível de ensino e os objectivos específicos preconizados nos programas de ensino:

- segmentação de palavras (consciência fonológica);
- síntese silábica;
- leitura de palavras por identificação de objectos;
- nomeação de figura por escolha de palavras;
- nomeação de figura representada.

Por último, procedemos à análise de conteúdo em resposta à hipótese que colocámos, segundo a qual o fraco desempenho dos alunos nas competências de oralidade, leitura e escrita poderia dever-se ao desajustamento do currículo escolar, isto é, parece haver pouca lógica entre os preceitos dos programas de ensino pré-escolar, os programas de língua portuguesa e as sequências de ensino dos manuais de leitura, tendo em conta os conhecimentos dos alunos.

2.1. Os sujeitos e a amostra

São alunos do 1.º Grau do Ensino Primário do SNE de uma Escola Primária Completa do Distrito Municipal KaMavota, com idades que variam de 6 a 7 anos, considerando que, oficialmente, as crianças ingressam no ensino primário com seis anos de idade.

A escolha do 1.º Ciclo tem a ver com o facto de serem os primeiros anos de entrada para o Ensino Primário em que se operam mudanças de socialização entre a família e o meio escolar, para a grande maioria das crianças. Por isso, associando as informações já obtidas sobre as dificuldades de leitura e escrita, decidimos verificar o estado de aquisição e desenvolvimento de competências

de leitura e escrita em dois estádios: no final do ano de entrada e no ponto de corte do Ciclo que é a 2.^a com exame final, que marca a transição para o 2.^o Ciclo.

A nossa presunção era de que, terminado este nível, os alunos teriam desenvolvido as competências básicas mínimas necessárias para a decifração de grafemas do Português, a tal ponto que lhes permitissem ler e exprimir-se por escrito no domínio das competências e dos objectivos de ensino preconizados pelo currículo do Ensino Básico.

É uma amostra intencional constituída por 20 alunos do 1.^o Ciclo, sendo 10 da 1.^a classe e 10 da 2.^a, de ambos os sexos. O critério de selecção teve como base a proveniência social dos alunos, que já era conhecida (alunos da zona suburbana), visto que uma das categorias de estudo visada é a família. Assim sendo, a heterogeneidade social poderia determinar o acesso ou não a suportes variados de informação, o capital cultural desenvolvido a partir daqueles suportes e o fluxo da linguagem oral desenvolvida no seio familiar durante a infância, o que ajudaria a captar possíveis dissonâncias nas habilidades predictoras de leitura e escrita na entrada para a escola.

Para a constituição da amostra, procedemos à selecção probabilística sistemática⁷. A aplicação deste tipo de amostra requer que a população esteja ordenada de tal modo que cada um dos elementos que a compõe possa ser unicamente identificado pela sua posição numa lista que engloba todos os seus constituintes. Deste modo, definimos um ponto de partida aleatório entre 1 e o número inteiro mais próximo, tomando, de seguida, os seus múltiplos.

Para a determinação do tamanho da amostra, uma vez que as pesquisas sociais englobam um universo de elementos tão vasto, que nem sempre é possível tomá-los na sua totalidade, trabalhamos com uma pequena parte dos elementos que a compõem, dado que pela natureza da nossa pesquisa seria necessário envolver um universo tão vasto, isto é, todos os alunos do 1.^o Ciclo do Ensino Básico em Moçambique. Este facto, de entre outros vários factores, fez-nos tomar a percentagem com a qual determinado fenómeno se verifica, como critério para validação das nossas predições (cf. Gil, 2008, p. 95).

Podemos, por isso, dizer que se trata de uma *amostra por conveniência* que, ainda na acepção de Gil (2008, p. 94), “é dos tipos menos rigorosos de todas as amostragens e destituída de rigor estatístico. Aplica-se em estudos qualitativos e o pesquisador selecciona os elementos a que tem acesso, acreditando-se que estes possam, de certo modo, representar o universo”.

É deste modo que consideramos a amostra significativa, na medida em que representa as sete turmas da 1.^a classe e oito da 2.^a, da escola pesquisada e de onde foi extraída a amostra, da qual obtivemos estes resultados. Neste caso, apoiando-nos em Richardson (2008, p. 159), “as

⁷ Vieira (1999) afirma que a amostra sistemática é constituída de elementos retirados da população, segundo um sistema preestabelecido.

generalizações poderão então ser aplicadas a partir das descobertas feitas, partindo do princípio que as características conhecidas da amostra são as características que possui a população da qual ela foi obtida”, ou seja, as dos alunos do 1.º Ciclo da escola pesquisada.

2.2. Apresentação e análise de dados

Os resultados que vamos apresentar reflectem o estado de coisas do ambiente escolar estudado, o meio linguístico-familiar dos alunos, a consciência fonológica dos alunos a vários níveis e o discurso pedagógico perene nos programas de ensino pré-escolar, programas da língua portuguesa, articulados com os manuais de leitura. Portanto, reportam, sobretudo, os conhecimentos dos alunos aferidos através dos diferentes instrumentos, no período em que a pesquisa teve lugar.

2.2.1. Descrição da escola

É uma escola pública convencional, fundada em 1980, tendo entrado em funcionamento a 05 de agosto de 1986. Localiza-se na província de Maputo, distrito de KaMavota, uma zona urbana fastuosa, embora seja frequentada, maioritariamente, por alunos de zonas periféricas e de famílias economicamente desfavorecidas.

No geral, a escola reflecte as condições gerais da maioria das escolas públicas em Moçambique e das salas de aula, algumas em situação de precaridade (muitas delas no campo) e outras razoavelmente acondicionadas, o que condiciona o ambiente adequado à realização do processo de ensino e aprendizagem (PEA). Muitas salas de aula sem vidros, tampo de algumas carteiras levantados e insuficiente iluminação. As salas de aula e as paredes apresentam poucas condições de limpeza e higiene.

Em síntese, apesar das condições pouco favoráveis, os professores têm procurado fazer passar o seu conhecimento, para vencer um dos grandes factores de insucesso escolar, o rácio alunos/professor. Compete à escola a solução de algumas das adversidades com que se depara: iluminação, concerto das carteiras, pintura, ornamentação, de modo a tornar a escola em geral e as salas de aula, em particular, num espaço prazeroso, alegre, atractivo e motivante para a aprendizagem.

2.2.2. Efectivo escolar

A escola tem um efectivo de 15 turmas do 1.º Ciclo do 1.º Grau, sendo sete (7) da 1.ª classe e oito (8) da 2.ª. As turmas possuem uma média de 67 e 69 alunos (Tabela 1).

Tabela 1. Amostra do número de alunos por turma

EPCSV			EPCSV		
Turma	Classe	N.º de alunos	Turma	Classe	N.º de alunos
1	1. ^a	67	1	2. ^a	71
2	1. ^a	70	2	2. ^a	71
3	1. ^a	68	3	2. ^a	68
4	1. ^a	69	4	2. ^a	68
5	1. ^a	69	5	2. ^a	72
6	1. ^a	66	6	2. ^a	69
7	1. ^a	65	7	2. ^a	67
--	--	--	8	2. ^a	70
Subtotal 1		474	Subtotal 2		556

2.3. Entrevista aos pais e/ou encarregados de educação

A entrevista tinha em vista a identificação das formas ou tipos de linguagem oral ou escrita dominantes nas famílias dos sujeitos de pesquisa, a fim de compreendermos de que maneira poderiam influenciar nas aptidões das crianças para a leitura e escrita na iniciação escolar. Para isso, tivemos de estabelecer as categorias de análise que nos facilitassem o estudo, nomeadamente: i) situação socioeconómica; ii) língua(s) de comunicação mais frequente(s); formas de interacção mais usadas na família; hábitos culturais de leitura e escrita; iii) aquisição e desenvolvimento da linguagem oral; aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.

Tabela 2. Amostra da Entrevista às famílias e/ou encarregados de educação (n=24)

GRUPO	CATEGORIA DE ANÁLISE	PERGUNTAS
I	Situação Socioeconómica da Família	2.1; 2.2, 2.3
II	Língua(s) de Comunicação mais Frequente(s)	3.1; 3.2; 3.3
	Formas de Interacção mais Usadas na Família	3.4; 3.5; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9
	Hábitos Culturais de Leitura e Escrita	3.10; 3.11; 3.12; 3.13
III	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral	4.1; 4.2; 4.3
	Aquisição e Desenvolvimento da Leitura e Escrita	4.4; 4.5; 4.6; 4.7; 4.8

Uma análise combinada destas categorias permitiu-nos perceber, que as literacias estão presentes nas famílias das crianças deste estudo, com maior ou menor grau. No entanto, a aprendizagem da língua portuguesa, língua oficial e de escolarização, tem ocorrido num ambiente dominado por uma grande diversidade linguístico-cultural; e, mesmo assim, a língua portuguesa é

usada por todas as crianças na comunicação, embora as línguas de comunicação mais frequente nas famílias sejam as suas línguas maternas.

Tabela 3. Dados relativos às línguas mais faladas nas famílias (n=20)

Língua(s) mais falada(s)	Freq. absoluta	Freq. relativa	Língua do pai	Freq. absoluta	Freq. relativa	Língua da Mãe	Freq. absoluta	Freq. relativa
Cicope	3	15%	Cicope	2	10%	Cicope	1	5%
Cicena	1	5%	Cicena	3	15%	Cicena	1	5%
Cindau	2	10%	Cindau	1	5%	Cindau	2	10%
Echuabo	0	0%	Echuabo	0	0%	Echuabo	0	0%
Emakhuwa	0	0%	Emakhuwa	0	0%	Emakhuwa	0	0%
Gitonga	1	5%	Gitonga	2	10%	Gitonga	3	15%
Português	2	10%	Português	0	0%	Português	1	5%
Xichangana	7	35%	Xichangana	6	30%	Xichangana	7	35%
Xironga	3	15%	Xironga	2	10%	Xironga	3	15%
Xitswa	1	5%	Xitswa	4	20%	Xitswa	2	10%
Total	20	100%	Total	20	100%	Total	20	100%

Ainda assim, o facto de nas famílias o Português não ocupar uma posição de relevo na comunicação diária, na zona suburbana, o prestígio que lhe é outorgado pela Constituição da República, como língua oficial, tem feito com que os pais destes alunos procurem educá-los em Português.

2.4. Avaliação da consciência fonológica

A consciência fonológica, tal como definida por Liberman et al. (1974); Cunningham (1990); Gombert (1991); Morais (1996); Silva (2003); Freitas et al. (2007); Freitas, Alves & Costa (2007); Sim-Sim (2009) entre outros; é, de modo geral, a descoberta e maturação do princípio alfabético, que levam à identificação e manipulação dos sons da língua oral, abarcando vários e específicos aspectos (consciência fonémica, consciência silábica; consciência intrassilábica, consciência de palavra).

Para efeitos de avaliação do desempenho dos alunos do 1.º Ciclo do 1.º Grau do Ensino Básico, na leitura e escrita, desenvolvemos instrumentos adaptados aos referenciais (*benchmark.s*) já existentes, desenvolvidos ou analisados no contexto Europeu, uma vez que Moçambique se rege pelo Português padrão Europeu (PE). Neste texto, apresentamos e analisamos apenas dois dos testes aplicados para a 1.ª e 2.ª classes e o ditado.

A avaliação do desempenho dos alunos no conhecimento da relação *letra/nome* do alfabeto, suscitou o Teste 1, para a 1.ª classe.

Tabela 4. Teste de conhecimento do nome das letras do alfabeto + Y, K, W (n=10)

ID	ESCOLA	COD. DO ALUNO	IDADE	GÊNERO	CLASSE	LÊ O ALFABETO	NÃO LÊ O ALFABETO	[%]
01	ESPSV	P1 - N1	6 Anos	FEM	1.ª Classe	SIM = 18	NÃO = 08	78,2
02	ESPSV	P1 - N6	6 Anos	FEM	1.ª Classe	SIM = 09	NÃO = 17	39,1
03	ESPSV	P2 - N1	6 Anos	FEM	1.ª Classe	SIM = 15	NÃO = 11	65,2
04	ESPSV	P2 - N7	6 Anos	FEM	1.ª Classe	SIM = 08	NÃO = 18	34,7
05	ESPSV	P3 - N1	6 Anos	MASC	1.ª Classe	SIM = 13	NÃO = 13	56,5
06	ESPSV	P3 - N6	6 Anos	MASC	1.ª Classe	SIM = 08	NÃO = 18	34,7
07	ESPSV	P4 - N1	6 Anos	FEM	1.ª Classe	SIM = 11	NÃO = 15	47,9
08	ESPSV	P4 - N6	6 Anos	MASC	1.ª Classe	SIM = 15	NÃO = 11	65,2
09	ESPSV	P5 - N1	6 Anos	FEM	1.ª Classe	SIM = 14	NÃO = 12	60,8
10	ESPSV	P5 - N6	6 Anos	MASC	1.ª Classe	SIM = 10	NÃO = 16	43,4

Dos 10 alunos da 1.ª classe, apenas 1 foi capaz relacionar correctamente a letra e o nome de 18 das 23 + 3, correspondendo a 78,2%, contra 8 alunos que alcançaram apenas 34,7%. Os alunos recitam o alfabeto, mas não são capazes de dizer aleatoriamente determinada letra quando solicitados. Isso leva-nos a colocar a hipótese de que estas crianças podem estar ainda no nível crítico ou abaixo do considerado desejável, que lhes permita reter não somente os nomes do alfabeto, como também a sua representação gráfica, apesar de estarem no último trimestre do primeiro ano de escolarização.

Ainda para a 1.ª classe, o segundo teste avalia a consciência fonémica. O teste consiste em ouvir e colocar um círculo ou sublinhar a palavra que começa com um som diferente.

Tabela 5. Teste de identificação de similaridades sonoras em sílabas iniciais – 1.ª classe

Série	Itens
01	chávena; chave; cama; chama
02	centro; mente; sempre; senso
03	dia; divisão; bico, dica
04	penete; denso; dente; dentro
05	meta; medo; neto; medida
06	faca; gato, fama, farol

Analisando os resultados, verificámos que 6 alunos obtiveram 50% de respostas correctas, contra 29,2 de média dos restantes 4 alunos. Globalmente, quase todos os alunos não tiveram sucesso nos itens das séries 3, 4 e 5. Contudo, todos eles acertaram no item 6.

Pensamos que isso possa dever-se ao facto de os sons iniciais dos itens *faca*, *fama* e *farol*, da última série, serem facilmente perceptíveis como semelhantes, comparados com o som inicial do item *gato* que é diferente. Todavia, se estabelecermos a mesma diferenciação na série 5: *meta*, *medo*, *neto* e *medida*, cujo som inicial diferente está no item *neto*, a exigência perceptiva e discriminatória é tal, que as crianças dificilmente conseguem captar as diferenças.

O mesmo pode ser válido para os itens da série *pente, denso, dente e dentro*, em que o som inicial diferente está no item *pente*, mas que as crianças confundem os grafemas *p/d* quer na leitura, quer na escrita, tal como na série 3 em que se confundem os grafemas *b/d*.

Tabela 6. Teste de Consciência Fonológica - Segmentação Silábica 2.^a classe

Casa	Árvore
Bola	Avestruz
Caneta	Médico
Pó	Rapaz
Elefante	Luz

O primeiro Teste da 2.^a classe pretende avaliar a consciência silábica e intrassilábica. Para a produção da amostra, fizemos adaptações à Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002), por ter sido já usada noutros estudos e, sobretudo, pelo reconhecimento feito, deste instrumento, na avaliação da capacidade das crianças na manipulação dos segmentos sonoros da cadeia falada ao nível silábico e fonémico. Freitas & Santos (2001, p. 59) dizem que a sílaba é “a primeira unidade linguística com constituição interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural”.

Os itens apresentam um grau de dificuldade mais ou menos graduado: monossílabos, dissílabos, trissílabos e um item com mais de três sílabas. Os resultados mostraram um desempenho inferior a 50%, o que indicia algumas dificuldades em manipular correctamente as unidades silábicas e fonémicas em palavras.

- “casa” e “bola” (7 alunos com acerto, cada)
- “pó” (6 alunos)
- “caneta” (5 alunos)
- “árvore” (5 alunos)
- “médico” (5 alunos)
- “luz” (5 alunos)

Houve maiores dificuldades na segmentação de “*elefante*”, “*avestruz*”, “*rapaz*” e “*luz*”. No primeiro item, pensamos que os alunos afastam a possibilidade de um só grafema poder constituir uma sílaba e, portanto, necessitar de mais um grafema, o que pode justificar as segmentações ‘el-fan-te’ e ‘el-fa-n-te’, feitas por muitos alunos. Em “*avestruz*”, “*rapaz*” e “*luz*”, percebemos a ocorrência de um fenómeno inverso, o acréscimo de mais um som final, portanto, um problema de percepção auditiva muito frequente em leitores inexperientes, resultando em ‘a-ves-tru-gi’, ‘ra-pa-gi’ e ‘lu-gi’, segmentação também feita por alguns alunos. Neste nível de ensino, a estrutura silábica que as crianças dominam como correcta obedece ao padrão CV, sendo que ‘rapaz’ e ‘avestruz’ fogem a este padrão e, por isso, regularizam-no.







 mapa, papel, agenda, dicionário, jornal A	 batata, couve, cebola, cenouras, pepinos B	 boi, cabrito, leão, camelo, cavalo C
 apito, busina, piano, telefone, campainha D	 copo, balde, panela, banheira, bacia E	 gato, rato, coelho, cão, cabrito F

Figura 1. Avaliação da leitura por escolha de palavras (relação palavra/objecto) (2.^a Classe)

Para a análise, tomámos como etapas de referência o período em que a avaliação foi realizada, portanto no último trimestre do ano lectivo e a classe a que se destina (2.^a classe), uma classe de transição para o 2.^o Ciclo. O descritor de aprendizagem, no final da 2.^a classe, é a fluência da (re)codificação fonológica, correspondendo à capacidade para identificar palavras conhecidas e a de estabelecer correspondência sequencial de palavras desconhecidas.

É um teste adaptável à prova de leitura aplicado por Martins (2000), com a diferença de que, neste caso, a relação entre imagem/palavra não é de um para um. Vejamos os resultados:

O referente ‘A’ é uma agenda, com o ano 2017 grafado na capa. Neste caso, *agenda* é a nomeação certa. Porém, dois alunos apontam para papel. A interpretação que nos ocorreu é de que pode não se tratar de um problema de leitura, mas de conhecimento de uma realidade (representações do imaginário dos alunos). O papel é um objecto de uso diário das crianças, mas a agenda, apesar de poder figurar na mesma classe, em termos de uso, nem todos possuem uma agenda ou fazem uso dela.

Em relação ao referente ‘E’, a nomeação correcta é *balde*. Contudo, dois alunos indicaram, copo e outros dois, banheira. Uma vez mais, não nos parece que o problema esteja na competência de leitura, mas na experiência diária (função e uso habitual dos objectos). Com efeito, os sujeitos de pesquisa são alunos que vivem na zona suburbana da cidade de Maputo e o uso da banheira para o banho, especialmente para as crianças, não é comum e, no seu lugar, usa-se o balde com a mesma função da banheira.

No entanto, em termos de identificação de palavras conhecidas, o desempenho dos alunos no seu todo revelou-se positivo, com uma média global de 65%. As trocas de nomeações dos objectos pelos alunos podem ser um indicativo da importância da necessidade de concretização do ensino-aprendizagem pelo uso de objectos ou imagens reais e as suas aplicações, sobretudo nas classes de iniciação.

Tabela 7. Textos para a avaliação da ortografia (ditado)

1. ^a classe	2. ^a classe
<p>O Samito sujou o sapato. O Samito cola a sola do sapato. Ele sabe como se cola a sola do sapato.</p> <p>Texto da pág. 130 do manual de língua portuguesa - 1.^a classe “Vamos ler e escrever”</p>	<p>A Julieta foi às compras com a mãe. Elas compraram quatro latas de leite condensado, cinco litros de óleo e dois litros de sumo. Depois compraram cinco quilos de arroz dois quilos de feijão e três quilos de farinha. Compraram também dez sabões e um metro de tecido para fazer um vestido. A Julieta gosta muito de ajudar a mãe nas compras!</p> <p>Texto da pág. 115 do manual de língua portuguesa - 2.^a Classe “É bom saber ler”</p>

Avaliámos a competência de escrita (ortografia) de frases e de pequenos textos ditados, de ambas as classes, à luz dos objectivos específicos do programa de Ensino Básico: “Escrever letras, sílabas, palavras e frases ditadas”; “Fazer cópias e ditados de palavras, frases e pequenos textos com caligrafia correcta e legível” (INDE/MINEDH, 2015. p. 48).

Assim, para a 1.^a classe foi aplicado um texto de 21 palavras e um outro de 62 palavras para a 2.^a classe. Para a análise e/ou avaliação da materialização gráfica dos dois textos, valemo-nos da tipologia de erros desenvolvida por Sousa (1999) que abarca três grandes categorias de erros e ampliada por Lousada (2013) para uma quarta categoria, denominada “diacríticos” (Tabela 7), que contempla os erros de acentuação, pois, consideramo-la aplicável nesta investigação, para a descrição de erros.

Tabela 8 – Categorias e Tipos de erros ortográficos⁸

CATEGORIA/CLASSE DE ERRO	TIPOS DE ERROS
Palavras fonética e graficamente incorrectas	Adição
	Omissão
	Substituição
	Troca de posição ou inversão
Palavras foneticamente correctas, mas graficamente incorrectas	Maiúscula/minúscula
	Grafias homogéneas
	Omissão/adição de sons mudos
	Divisão/aglutinação
Outras (erros que afectam a globalidade da palavra)	Irreconhecível
	Omitida
	Substituída
Diacríticos	Adição
	Omissão
	Substituição

Os textos dos ditados foram seleccionados tendo em conta o tipo de estrutura silábica mais frequente no Português padrão Europeu, consoante vogal (CV), e pelo facto de ocorrerem, principalmente, no texto da 2.ª classe, sequências e/ou terminações do tipo: -e; -o; -as; -te; -roz; -er; -ar; no final de sílaba ou de palavra; o que é de muito interesse para esta pesquisa, na medida em que nos permite estabelecer alguma relação entre consciência fonológica, leitura/escrita.

Com efeito, constatámos a ocorrência, muito frequente, de adições ou substituições na ortografia de palavras, como são os exemplos de: leite/*leti*; quatro/*qatru*; compras/*comparaxi*; arroz/*arogi(ji)*; fazer/*fazeri*, depois/*dipóx*.

Assim, uma análise global dos ditados de ambas as classes, permitiu-nos categorizar os erros constantes da Tabela 8, com auxílio do *software* Microsoft Excel 2003, a partir dos quais desenvolvemos um gráfico de frequência de erros ortográficos dos alunos.

⁸ Adaptado de uma tipologia de Lousada (2013) baseada em Sousa (1999).

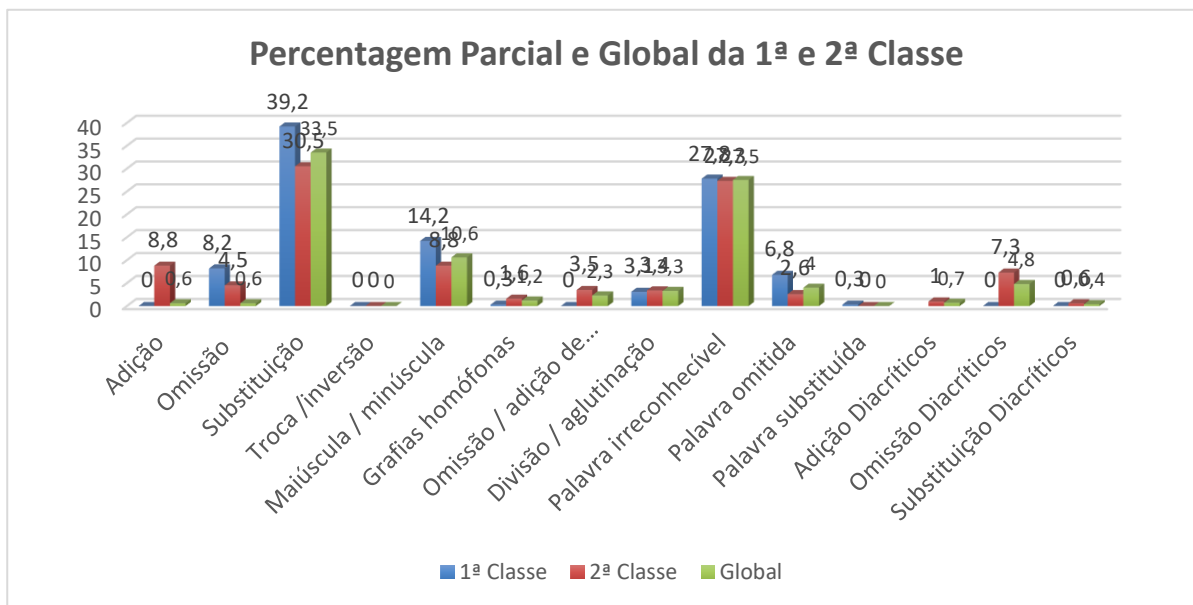


Gráfico 1. Frequência de erros ortográficos

Globalmente, muitos alunos não escrevem com legibilidade, ou seja, parece não terem ainda aptidões mínimas necessárias para comporem por escrito as palavras ouvidas, dando como resultado a escrita de não palavras com 27,5%.

A substituição de grafemas por semelhança de sons é a segunda categoria de erros que domina as dificuldades de escrita, com 33,5%.

Os alunos também não observam o princípio de uso de letra maiúscula no início da frase e nos nomes próprios, com uma média de 10,3%.

Os tipos de erro ocorrem conforme as características linguísticas de cada um dos textos. Por exemplo, o texto da 1.ª classe afasta a possibilidade de os alunos fazerem adições de sílabas finais em palavras como *fa-zer*/*fa-ze-ri* ou *a-rroz*/*a-rro-gi(ji)*, o que faz com os da 2.ª classe cometam mais erros.

O texto da 1.ª classe contém apenas 21 palavras, todavia é potencialmente produtivo à geração de substituições, com 39,2%. Quase todos os alunos fizeram substituições em *o/u*; *sapato*/*sapatu*; *ele sabe*/*eli sabi*; como *se cola*/*comu si cola*, em todo o texto.

2.2 Análise cruzada do Programa de Ensino Pré-escolar, os Programas de ensino da língua portuguesa e os Manuais de leitura

O que justifica esta análise é a verificação, através de análise empírica, de que nem os Manuais de leitura do 1.º Ciclo, nem os Programas de língua portuguesa estarem a ter em conta que nem todas as crianças, em fase de iniciação no ensino formal de leitura e escrita, poderão ter

frequentado o Ensino Pré-escolar, apesar de o Ensino Básico ser de carácter obrigatório em Moçambique.

Partimos dos pressupostos subjacentes nos documentos de Políticas Educativas e Curriculares em vigor, relativamente ao Ensino Básico, como são os exemplos que se seguem.

- *O Plano Curricular do Ensino Básico* (é o pilar do currículo do Ensino Básico, que traça as linhas gerais que sustentam o currículo e as perspectivas do Ensino Básico em Moçambique) refere que:
 - “O objectivo do Ensino Pré-escolar é estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças, contribuindo, deste modo, para a formação da sua personalidade, integrando-as num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades” (INDE/MEC, 2003. p. 29);
 - “O Ensino Pré-escolar não é parte integrante da escolaridade regular⁹, de acordo com a lei 6/92, de 6 de Maio” (*ibidem*); “Destina-se a crianças menores de 6 anos, a fim de complementar a educação familiar, com a qual deve estabelecer uma estreita relação. A sua frequência é de carácter facultativa.” (*ibidem*).
- *O Programa de Ensino para Crianças de 0 a 5 anos*, como é designado, isto é, Programa de Ensino Pré-escolar, estabelece como objectivos específicos:
 - “ensinar as crianças a aprender por si próprias”;
 - “preparar as crianças para a escola”;
 - “ajudar as crianças a desenvolver capacidades sociais”;
 - “desenvolver nas crianças conhecimentos e hábitos de cuidados de higiene, saúde, nutrição e segurança”;
 - “Envolver as famílias e a comunidade no desenvolvimento integral da criança”
 - “promover o acesso de todas as crianças à educação de infância”. (MMAS/DNAS, 2012. P. 25). Visto que, “todas as crianças têm direito à educação de infância” (*ibidem*).

Entendemos que a não inclusão do Ensino Pré-escolar no sistema regular de ensino e o facto de a sua frequência ser facultativa, tem feito com que uns (os que podem) o frequentem e outros (os que não podem) sejam excluídos desse nível de ensino, principalmente por razões de natureza socioeconómica.

Esta bipartição parece-nos gerar, à partida, um desajuste no sistema educativo, por colocar de fora um número incomensurável de crianças que entram para a escola sem nenhuma iniciação, excepto a Educação familiar (geral para todos), contra uma minoria residente essencialmente nas zonas urbanas, todavia, a implementação e avaliação do Currículo do Ensino Básico é de nível nacional.

○ **Estrutura dos programas de Ensino Básico**

Os Programas de Ensino do 1.º Ciclo apresentam uma estrutura uniforme: Introdução;

⁹ Compete ao Ministério da Educação, em coordenação com o Ministério da Saúde e o Ministério da Mulher, Coordenação e Acção Social, definir normas gerais do funcionamento do Ensino Pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu funcionamento.

Plano Temático (indicação da unidade temática, objectivos específicos, conteúdos, competências parciais e carga horária); Sugestões Metodológicas; Avaliação.

Os manuais de leitura de ambas as classes são em regime de “livro único” e estruturados em “Unidades Temáticas” a saber: Escola, Família, Escola, Comunidade e Ambiente para a 1.^a classe e Família, Escola, Comunidade, Ambiente, Corpo humano, Saúde e higiene, Forma de objectos e medidas e Consolidação da leitura e escrita para a 2.^a classe.

Os programas apresentam um *guia de leitura e sugestões metodológicas* que permitem orientar os leitores, principalmente, os professores nos pressupostos sobre os quais assenta o ensino da língua portuguesa e as suas finalidades. Os manuais de leitura estão desprovidos de qualquer instrumento orientador (livro/manual do professor), como também não são acompanhados de cadernos de exercícios.

A falta destes instrumentos auxiliares, embora não colha consensos quanto à sua relevância, pensamos que não permite que os utentes coloquem prioridades e equacionem possibilidades outras de trabalho com os alunos, pois, sem nenhuma instrução, podem não ser capazes de ler o que está subjacente nas entrelinhas dos manuais (não fazem o que o manual não diz).

Nestes manuais a organização das sequências de trabalho didáctico com o fim de desenvolver competências, seja na audição/oralidade, seja na leitura/escrita, privilegia a *temática* e não os *conteúdos*. Mesmo acreditando que a focalização num conjunto de textos sobre do mesmo tema possa levar os alunos a construir conhecimento mais aprofundado sobre o mundo à sua volta, não permite, no entanto, a mesma centralidade sobre os conteúdos de ensino (seu foco) a que os professores se devem ater.

○ **Perspectivas de ensino e as sequências de actividades nos programas e nos manuais escolares**

Partimos da aceção de que “ler” e “escrever” são processos morosos e complexos, tal como evidenciado por vasta literatura e pelos estudos trazidos para esta investigação. Por isso, Leite & Bragança (2010) garantem estar cientificamente demonstrado que o tipo de formação, a intensidade e a didactização com que os conhecimentos são mediados e as competências treinadas têm um impacto diferenciado nos níveis de desempenho alcançados, sendo fundamentais para precaucionar potenciais dificuldades na leitura e na escrita.

Ao analisarmos os Programa de Ensino Pré-escolar, percebemos, por lado, que no 5.º ano de vida, as crianças já “identificam todas as vogais e as consoantes introduzidas pelo educador (letras maiúsculas)”; “reconhecem a 1.^a letra em muitas palavras”; “encontram palavras com a mesma letra”; “têm noção de como juntar a consoante e a vogal, para formar sílabas ou palavras

de 2-3 letras”; “encontram sozinhas as palavras que rimam”; “realizam jogos simples com palavras: retiram ou substituem a 1.ª letra para criar novas palavras, alteram a ordem das letras”, etc.

Estas operações estão relacionadas com as competências fonológicas e metafonológicas, as competências linguísticas associadas à leitura e as competências de escrita que aparecem normalmente nas instruções e nos exercícios dos manuais escolares para o desenvolvimento das aptidões iniciais de leitura e escrita, mas que não aparecem nem nos manuais de leitura em uso, nem têm continuidade nos Programas de ensino da língua portuguesa.

Um dos pontos críticos a sublinhar diz respeito ao facto de a grande maioria de crianças do meio rural e até suburbano e urbano não frequentarem o Ensino Pré-escolar e, por esse motivo, não são preparadas para enfrentar os desafios da educação formal, pois, o Programa de Ensino Pré-escolar assegura que “está comprovado que a participação activa num programa pré-escolar de qualidade resulta no melhor desempenho na escola e em maiores taxas de conclusão do curso do ensino básico” (MMAS/DNAS, 2012. p. 9).

Por outro lado, constatámos que os Programas de língua portuguesa INDE/MINEDH (2015, p. 13) recomendam a observância das alterações introduzidas na metodologia de ensino no novo programa:

- “o ensino de todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, na 1.ª classe”; “uma perspectiva de ensino da leitura e escrita iniciais com base no método analítico-sintético, com ênfase no ensino da letra, em vez do som.”
- “o método analítico-sintético só é válido na 1.ª classe. Na 2.ª classe, a introdução das combinações grafémicas será feita a partir de frases e pequenos textos”.

Perante as perspectivas e/ou modelos de ensino assumidos por estes instrumentos, num mesmo contexto (ensino monolíngue dominado por uma diversidade linguística), torna-se difícil compreender que modelo pedagógico justifica o critério adoptado por cada um deles. Seja qual for o modelo de ensino adoptado, o que verificámos nos programas de ensino e nos manuais de leitura é que a introdução do alfabeto e das combinações grafémicas ocorrem de forma sistemática ao longo das Unidades Temáticas, com a finalidade de desenvolver competências de audição/fala e leitura/escrita, mas sem um ensino explícito do alfabeto e dos respectivos sons.

Nos Manuais da 1.ª classe, as sequências de ensino destinadas a cada Unidade Temática observam a mesma ordem: observação e descrição de imagens; e actividades complementares.

As “solicitações” variam consoante as situações: *observa, ouve e imita; observa, executa e imita; diz o nome, diz o que se faz; diz uma frase; canta; ouve as palavras de professor... tenta explicar o que aconteceu...; conta aos teus colegas uma fábula/história, uma adivinha...* Este tipo de instruções aparece associado às actividades de audição e de oralidade.

Nas actividades de ensino da leitura, são comuns as instruções como: *ouve ler a frase e presta atenção à letra...; sempre que ouvir (...), presta atenção; ouve ler e lê...*, etc.

No que concerne às actividades de escrita, são recorrentes expressões imperativas do tipo: *marca; pinta; modela; rodeia; cobre os tracejados; faz o desenho; copia; completa com...; sublinha; liga com...; escreve; forma palavras com...; ordena as palavras...*, etc.

Nos Manuais da 2.^a classe, a arrumação é semelhante para todas as unidades. As “solicitações” são geralmente sustentadas por: *lê, observa a imagem, observa e ouve, responde oralmente, canta, declama o poema, conversa com os colegas, dramatiza com o teu colega;*

Nas actividades de leitura, as instruções pouco variam: *lê, lê e ouve, observa e lê, observa e diz, retira do texto;*

No domínio da escrita, encontramos instruções do tipo: *copia a frase, completa, ordena as palavras da frase, escreve, desenha, ditado, forma outras frases.*

Vários estudos a exemplo de Foorman, Francis, Novy & Liberman (1991); Ehri, Nunes, Willows, (2001); Alegria, Morais, D’Alimonte & Seyl (2005) apontam que os métodos de ensino e o treino explícito das crianças, nas relações entre grafemas e fonemas na aprendizagem da leitura e da escrita, conduziram mais rapidamente a um desenvolvimento da consciência fonológica, com melhores resultados na leitura e escrita. Por isso, pensamos que estes possam ser alguns dos aspectos relacionados, principalmente, aos currícula e que determinam as dificuldades de leitura e escrita, atendendo que o código da língua de escolarização é alfabético, requerendo a aprendizagem explícita do sistema, pelos alunos.

Considerações finais

Tendo em conta que esta comunicação é um recorte da Tese de Doutoramento ainda em fase de finalização; e, por isso, a razão de se ter focalizado apenas nas categorias família e uma parte ínfima do currículo, estes são os principais resultados alcançados no trabalho até agora realizado. Dada a complexidade de que se reveste o objecto de estudo “competências literárias”, associada a algumas das limitações impostas pela produção de instrumentos de Avaliação da consciência fonológica, da leitura e escrita e a sua validação no contexto de ensino da língua portuguesa em Moçambique, as conclusões a tirar são ainda segmentárias. No entanto, podemos afirmar que, ainda assim, correspondem a afirmações favoráveis às pressuposições que marcaram toda a nossa linha de pesquisa.

Nessa óptica, estamos certos de uma conclusão bastante genérica, porém capital, que pensamos valer a pena oficializar que é a seguinte: há um notável desajuste entre o discurso didáctico nos Programas de ensino da língua portuguesa do 1.º Ciclo e no de Ensino pré-escolar. Isto é, enquanto no pré-escolar deduzimos a ocorrência de actividades relacionadas com as competências fonológicas e metafonológicas, competências essas associadas, geralmente ao treino

da leitura e escrita no ensino formal, os Programas de ensino prescrevem, literalmente, o não ensino das relações letra/som.

Este desajuste repercute-se, igualmente, nos Manuais de leitura; pois, neles não se vislumbra continuidade das actividades fonológicas, nem se propõe sequências didáticas tendentes ao ensino explícito da consciência fonológica, uma competência fundamental de apoio às habilidades de leitura. Com efeito, embora a relevância do Ensino pré-escolar seja reconhecida por Lei, este nível de ensino não faz parte do Sistema regular de ensino e, por isso, de frequência facultativa. Não obstante, os Programas de língua portuguesa e os Manuais de leitura estão desenhados para alunos com frequência do Ensino pré-escolar, o que denuncia uma incoerência no Sistema educativo. Atendendo que o currículo é nacional e homogêneo, a Exameção na 2.^a classe não tem em conta o facto de uns terem ou não frequentado o Ensino pré-escolar.

O que apresentámos nesta comunicação é o chamamento para uma revisão crítica a vários níveis, sobretudo, nos da Planificação curricular e da Prática pedagógica dos professores no ensino da língua portuguesa nas classes de iniciação. É também a construção de conhecimento que se pretende reflexivo sobre a necessidade urgente do resgate do Ensino Pré-escolar, de modo a reduzir as assimetrias perceptíveis no actual Sistema Educativo.

Referências bibliográficas

- Albazini, A. (2012). *aLer + nas Escolas do Sistema de Educação de Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alegria, J.; Morais, J., D'Alimonte, G. & Syli, S. (2005). The development of speech analysis and reading acquisition in a whole-word setting. In J. Morais, & P. Ventura, (Eds.). *Studies on the Mind. A tribute to Carlos Brito Mendes*. (pp. 243-269) Lisboa: EDUCA.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In D. Norma K. Denzin & Y. Lincoln. (Coords.). *Handbook of qualitative research*. (pp. 248 - 261) Newbury Park, CA: Sage.
- Cunningham, A. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, pp. 429-444.
- Direcção Nacional da Acção Social & Ministério da Mulher e da Acção Social. (2012). *Programa Educativo para crianças do 1º ao 5º ano*. Maputo: DNAS/MMCAS.
- Enri, L. C. Nunes, S., Willows, D. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 pp. 250-287.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2001). *Reflexões sobre a Alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez.
- Foorman, B., Francis, D., Novy D. & Liberman, D. (1991). "How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling". *Journal of Educational Psychology*, 83 (4). pp. 456-469.
- Freire, P. (2006). *A Importância do Acto de Ler: em três artigos que se complementam*. 47ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. & Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrições e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Freitas, M.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa:

DGIDC.

- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gombert, J. (1991). Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de Psychologie*, 399. pp. 92-99.
- Gomez, M. (2010). *Os Desafios da Leitura, Desafios para Moçambique*. Disponível em www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE Des2010 11.DesLeit.pdf.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação & Ministério da Educação. (2000). *Avaliação das Capacidades dos alunos da 3ª e 4ª classes na Cidade de Maputo, províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado - II Relatório*. Maputo: INDE/MINED.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação & Ministério da Educação e Cultura. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos, Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MEC.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação & Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2015). *Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário*. Maputo: INDE/MINEDH.
- Kleiman, Â. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: SP, Mercado de Letras.
- Leite, I. & Bragança, A. (2010). Estudo dos manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1º ano de escolaridade. In Beard et al. *Como se aprende a ler?* (pp. 99 -140). Porto Editora: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lieberman, I. et al. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18. pp. 201-212.
- Lousada, M. (2013). *Erros ortográficos em provas de ditado: um estudo com crianças com dificuldades de escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Mulher e da Acção Social, Direcção Nacional da Acção Social. (2012). *Programa Educativo para crianças do 1º ao 5º ano*. Maputo: MMAS/DNAS.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Unesp.
- Richardson, R. & Colaboradores. (2008). *Pesquisa Social, Métodos e Técnicas*. 3ª Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Santos, N. (2016). Percepções dos professores do Ensino Básico sobre a leitura e escrita iniciais. In *Mãos e Letras: Revista Científica das Oficinas pedagógicas da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes*, (1), 67- 80.
- Semeghini-Siqueira, I. (2011a). Recursos educacionais apropriados para recuperação lúcida do processo de letramento emergente. *Revista de estudos Pedagógicos*, 92 (230), 148-164.
- Silva, A. (2003). *Até a descoberta do princípio alfabético*. (Dissertação de Mestrado), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: DGIDC.
- Sousa, Ó. (1999). *Competências Ortográficas e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent Literacy. In Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. 2, New York: Longman. pp 727-757.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* (Trad.Machado). Porto Alegre: Artimed.
- Tovela, S. (1995). *O processo de ensino-aprendizagem da leitura nos livros da 1ª classe*. (Tese de licenciatura), Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- TPC Moçambique. (2016). *Será que as nossas crianças estão a aprender? Relatório anual sobre a aprendizagem em Moçambique (fase piloto, província de Nampula: Felicidade – Instituto para Cidadania e Desenvolvimento Sustentável)*. Nampula: Elográfico.

- Uamusse, L. (1997). *Proposta de adequação de programas e métodos de ensino-aprendizagem da leitura para a 1ª classe ao contexto das zonas suburbanas de Maputo*. (Tese de licenciatura) Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Vicente, F. (2009). *Consciência fonológica no ensino básico em Moçambique*. (Tese de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Decálogo de clichês mais ou menos enganadores sobre a língua portuguesa

JOSÉ TEIXEIRA

CEHUM, Universidade do Minho
Centro de Linguística, Universidade Nova de Lisboa

1. A alteração das perceções sobre o português

Nas últimas três ou quatro dezenas de anos foi possível assistir a uma transformação radical na perceção que os portugueses (vamos simplificar, generalizando) tinham sobre a língua que falam. De um país essencialmente rural, tecnologicamente atrasado, condenado pela sua organização colonial fora de tempo, como era Portugal antes da implantação do regime democrático nas vésperas dos anos 80 do século XX, passamos, com a inserção europeia, a ver-nos fazendo parte de uma potência económica e cultural, a Europa. A modernização tecnológica e cultural do país, o surgir de novas universidades por toda a territorialidade, a independência dos países africanos que escolheram o português como língua oficial (e mais tarde Timor), tudo isto contribuiu para que a língua portuguesa desempenhasse um novo papel nas instâncias internacionais e começasse a ser olhada de forma diferente do que era até aí: a língua de um pequeno e pobre país.

E, neste contexto, reforçam-se algumas conveniências: no Brasil, com 200 milhões de pessoas, também se fala o “mesmo” português. Todos juntos, poderíamos ter realmente uma língua “forte”. A constituição da CPLP, as tentativas, sobretudo desde 1986, de haver uma escrita unificada tornam visível a vontade política de projetar o português como língua no panorama internacional. E até o petróleo veio ajudar: a descoberta de que as maiores jazidas de petróleo e gás natural do futuro se encontram em vários países (Brasil, Angola, Timor, Moçambique) da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) contribuiu para popularizar a ideia de que o português será uma das principais “línguas do petróleo” e portanto uma “língua de negócios” do século XXI (Reto 2012). É simbólica a capa da revista *Monocle* (Volume 6, outubro 2012) que escolhe para tema “Generation Lusophonia: why Portuguese is the new language of power and

trade”. A crescente visibilidade, em muitos países, da presença do português nos respectivos sistemas de ensino, com destaque para a gigantesca China, reforça a percepção pública do interesse internacional pelo português.

A representação social dominante a nível popular do “portugais, langue des ouvriers” vai sendo paulatinamente substituída por uma outra que os média ajudam a divulgar, a do português como língua com interesse e implantação internacional¹.

Pode parecer, dito isto, que a alteração da percepção coletiva sobre a língua portuguesa contribuiu para uma consciencialização social mais realista e partilhada sobre o tema. Mas não. O interminável e por vezes radical debate (e tomadas de posição) que o Acordo Ortográfico (AO) de 1990 suscitou e continua a suscitar demonstra precisamente o contrário. É que nem todos entendem ser o mesmo o referente para o termo “língua portuguesa” ou “português”. E como a esmagadora maioria apenas possui conhecimentos intuitivos, naïfes (ingénuos, se se preferir) sobre os fenómenos da linguagem, há enorme divergência sobre o que é e como será a melhor forma de navegar os mares da língua portuguesa.

2. Adamastores e Vénus na navegação da língua

O intenso e emotivo debate sobre a aplicação do AO 1990 demonstra a essência das várias percepções sociais sobre a língua. E como elas são diferentes, nem todos pensam o mesmo sobre o que é o “Português” e a melhor forma de o “proteger” e “defender”, de nele “navegar”, para usar a metáfora dos mares. E nesta navegação, o que uns acham serem Vénus auxiliaadoras, para outros são Adamastores terríficos que destruirão a língua portuguesa, tal como a entendem. Por isso, por exemplo, o AO para uns será uma forma de projetar internacionalmente o português, enquanto para outros será a destruição do mesmo. Para uns, o peso numérico e o charme brasileiro serão a Vénus da projeção internacional da língua, enquanto para outros a “brasileirização” do português é o grande Adamastor que se deve enfrentar. Para outras opiniões, o português a impor-se deve ser a língua que Camões e Pessoa cultivaram, e não ceder perante a forma vulgar de a usar, que os Adamastores tecnológicos como o *Facebook* e a internete, em geral, estão a permitir.

Nesta ânsia de, genuinamente, cada um defender a “sua” língua portuguesa, muitos equívocos se referem, muitas ideias aparentemente inquestionáveis se esgrimem e muitas meias verdades se atiram para o debate. Mas como terá dito Millôr Fernandes, “o perigo de uma meia

¹ Não há muitos anos (uma década, talvez) testemunhei a admiração de uma mãe de aluna da Universidade do Minho, emigrante em França, perante a possibilidade de alguém estrangeiro querer estudar Português. É sabido que neste país, entre a comunidade portuguesa, muitos pais não queriam que os filhos aprendessem português porque não viam qualquer utilidade desta língua como instrumento de trabalho ou comunicação internacional.

verdade é você dizer exatamente a metade que é mentira”. Convém, por isso, para um debate fundamentado sobre a língua portuguesa, saber, em cada uma das meias verdades que se costumam ter como certas, qual é a metade que não é assim tão verdadeira.

3. O Decálogo escolhido das meias verdades

Nada do que se vai dizer é novidade a nível científico. Mas a relevância da argumentação justifica-se precisamente por isso: conhecimentos e dados sobre as línguas, ou sobre o português em concreto, que evidenciam que muito do que se argumenta ou se tem como evidente sobre a questão da língua portuguesa e respetiva defesa pode e deve ser questionado e não se aceitar tudo o que, à força de repetição, passa por verdade inquestionável. Trata-se, assim, de apenas uma tentativa de combater algumas das imprecisões mais irritantes sobre a língua portuguesa, por vezes acriticamente repetidas.

Poderá haver quem pense que as mundividências acientíficas sobre as línguas são tão generalizadas que não vale a pena perder tempo com elas. Ou, então, que quem toma as decisões políticas sobre a língua é bem aconselhado e não se deixa influenciar por elas. Mas é puro engano. Se há certas vozes que não devem chegar ao céu, quando as vozes são muitas e se repetem, há a tentação de quem decide acabar por fazer o que a maioria pede ou propor o que a maioria acredita ser verdade.

Por outro lado, a consciencialização da importância do português no panorama internacional parece ter levado uma certa visão coletiva portuguesa da disforia à euforia: e fala-se do português como língua internacional, como língua pluricêntrica, como língua que “demos” ao mundo, como uma língua especial, diferente (para melhor, claro) das outras. Por isso, este texto também tem como objetivo deitar alguma água em fervuras excessivas sobre a língua portuguesa.

Na verdade, muitas vezes, parece que defender a língua é repetir um coro de pseudolouvouros e lugares comuns que, se bem analisados, pouca sustentação, na realidade, possuem. Fica-se com a sensação de que, quando se trata da língua, mesmo quem possui apenas conhecimentos rudimentares a nível técnico ou histórico sobre os assuntos acha a sua opinião tão fundamentada como qualquer outra. Por isso, é comum encontrar quem fale de questões de língua sem saber verdadeiramente sequer o que é uma língua. Para “opinar” sobre física subatômica, a maior parte das pessoas resguarda-se achando que a sua opinião pode não ser fundamentada. Mas para opinar sobre a língua, as fundamentações não são vistas como necessárias. Se usar a língua é uma coisa natural, como respirar, toda a gente parece saber tudo sobre o que ela é... As questões linguísticas são tratadas, desta forma, com a cientificidade da astrologia. Por isso, não faltam

astrólogos de Ciências da Linguagem e os “Professores Karamba” das políticas linguísticas sobre o português.

Não se pense que é apenas no pensamento folclórico popular que aparecem os conceitos distorcidos sobre a língua portuguesa. Temos uma longa tradição académica que pretende ver no português uma língua especial, muito melhor do que as outras:

A língua portuguesa é o mais opulento de todos os idiomas. Esta afirmação tem sido feita por reconhecidas autoridades; e todos o podemos verificar comparando com o nosso dicionário o de qualquer língua estrangeira. (Leão 1922, p. 5)

Se afirmações como esta nos parecem hoje ridículas, mantêm-se, no entanto, alguns lugares comuns que ciclicamente se evocam, no suposto que com eles se defendem outras singularidades do português, que muitas vezes não passam de equívocos que fazem mais mal do que bem para uma correta perceção do papel do português nos dias de hoje. São alguns desses lugares comuns (escolhemos 10 “meias verdades”) que aqui queremos questionar.

3.1. Meia-verdade 1. *A Academia portuguesa escreve e fala em português*

O primeiro aspeto não verdadeiro é que, em verdade e rigor, não temos uma Academia-de-Portugal (não sei se não estará na altura de fundar uma): temos a Academia de Ciências de Lisboa (não de Portugal). Será bairrismo provinciano desejar que uma política para a Ciência não a queira apenas identificada com Lisboa, mas extensiva a todo o país? Pode dizer-se que é apenas um pormenor a identificação com Lisboa, mas é um pormenor significativo da força de uma mentalidade deslocada da atualidade e que ainda tem como subjacente o quadro mental da frase falsamente atribuída a Eça de que Portugal é Lisboa e o resto é paisagem.

Este menosprezo por tudo o que não seja lisboeta e supostamente cosmopolita, o basbaque perante o estrangeiro, contribui, certamente, para o pouco apreço que a Academia portuguesa tem manifestado pelo português como língua de ciência. Os organismos públicos ligados à ciência (FCT, Universidades, investigação/publicações científicas) privilegiam nitidamente a comunicação em inglês. A questão, note-se, não está em negar a evidência de que o inglês é hoje, verdadeiramente, a única língua internacional e de que a ciência é preferentemente veiculada em inglês. E a ciência portuguesa, para ter projeção internacional, também tem de seguir este caminho. A questão é outra: será sempre vantajoso publicar ciência apenas em inglês em todos os domínios? Não haverá temáticas que deveriam justificar serem abordadas em português? Não é ridículo assistir-se numa sala, apenas com portugueses e brasileiros, num congresso sobre a língua portuguesa, abordar-se uma temática de língua portuguesa estando o orador português ou brasileiro a falar inglês (para portugueses e brasileiros) para dar uma pseudossensação de internacionalização?

A questão de o português ter de ser uma língua de ciência (Teixeira 2016) é fulcral para a língua, para o seu prestígio e para a respetiva dimensão como língua global. E desengane-se quem pensa que, sobretudo nas áreas mais ligadas ao português e às culturas a ele veiculadas, é sempre melhor escrever em inglês. Está por fazer essa prova. Antes pelo contrário, os dados que se vão conhecendo mostram que quando a temática é a língua portuguesa, os textos em inglês não têm uma projeção por aí além... Pela minha experiência pessoal posso confirmar isso com números. Nos meus artigos colocados no *Repositorium* da Universidade do Minho, comparando os *downloads* de um artigo em inglês com os outros mais ou menos da mesma altura, escritos em português, estes têm imensamente mais procura do que aquele (ver Tabela 1).

Tabela 1

Ano	Título do artigo	downl ²
2003	<i>O q é q é + import n1 msg? : mensagens sms e novos usos da escrita</i>	5015
2004	<i>Frente/trás (front/back) : space and its verbalization : the Portuguese case</i>	277
2004	<i>O equilíbrio caótico do significado linguístico</i>	2255
2005	<i>Organização conceptual das categorias e a lexicalização de um protótipo (fruta)</i>	1667
2006	<i>Globalização, novos cosmopolitismos e a anunciada morte das línguas</i>	1157
2006	<i>Norma linguística e erro : uma abordagem cognitiva</i>	3924
2007	<i>Metonímias e metáforas no processo de referência por alcunhas do Norte de Portugal</i>	5266

Obviamente nada disto deve ser visto como a defesa da autocontemplanção de escrever-se ciência em português. Há áreas em que é muito difícil não usar o inglês. E mesmo nas ciências humanas, há circunstâncias em que a melhor estratégia poderá ser escrever em inglês. Mas nem sempre. É que uma língua que não sirva para veicular os estudos sobre ela mesma e sobre os mecanismos comunicativos que ela suporta não poderá ter grande futuro neste mundo de comunicação global.

3.2. Meia-verdade 2. “Da minha língua vê-se o mar”

Como se compreende, nas declarações de amor, nem sempre uma bela frase tem de ser completamente verdadeira. “Da minha língua vê-se o mar” é uma bela declaração de amor à língua portuguesa de Portugal, feita por Vergílio Ferreira em 1991, na cerimónia em que lhe foi entregue o Prémio Europália.

Tem, contudo, um senão: a beleza da sua poeticidade reduz este português ao português de Portugal, melhor, a uma visão muito recortada da relação entre a língua e as vivências históricas sentidas por uma determinada classe culta, conhecedora da epopeia marítima dos portugueses e dos relatos literários sobre a mesma. Esta visão recupera o mito de que cada língua se liga de uma forma especial a uma cultura e a um povo, de que cada língua induz uma visão diferente do mundo.

² Downloads por artigo em 07/06/2018.

Assim, o português aparece como uma língua de valências únicas, sendo uma delas a suposta relação especial e privilegiada com o mar.

Esta visão da língua portuguesa é apenas a de uma determinada elite conhecedora da história do país, mas não a de quem sempre viveu longe do mar e não tem conhecimentos sobre a história marítima portuguesa. Como digo em outro texto sobre este assunto, da língua portuguesa da minha avó não se via o mar (Teixeira, 2016).

É que esta bela frase é uma pincelada com que se pinta, sobretudo, a língua da expansão portuguesa. Que nós, portugueses, podemos e devemos assumir, mas que temos que ter a consciência que não retrata a globalidade do que hoje é o português, língua pluricêntrica. Veja-se como implicitamente a passagem contextualizada no discurso de Vergílio Ferreira remete para esse português-dos-portugueses-descobridores:

com a língua portuguesa realizámos **[nós, os portugueses]** oito séculos de uma bela literatura, deixando nela a memória do que foi fundamental para a modernidade europeia. [...]. **A alma do meu país** teve o tamanho do mundo. Estamos celebrando a **gesta dos portugueses** nos seus descobrimentos. Será decerto a altura de a Europa celebrar também o que deles **[descobrimientos dos portugueses]** projectou na extraordinária revolução da sua cultura. Uma língua é o lugar donde se vê o mundo e de ser nela pensamento e sensibilidade. Da minha língua vê-se o mar. (Vergílio Ferreira, “A voz do Mar”)

Esta visão é suportada pela equivalência língua-país-alma nacional e facilmente descai para a crença de que os habitantes do país da língua têm direitos de controlo e posse sobre a mesma e de que a nossa língua é melhor do que as outras (pelo menos em alguns aspetos que consideramos importantes). Mas, como a este respeito, diz Onésimo Almeida,

A língua é mais um reflexo, ou espelho, do que coletivamente somos, do que o inverso. Noutras palavras, não somos o que somos por causa da língua que falamos, e a nossa língua não é melhor do que as outras naquilo em que não formos melhores do que os outros. (Almeida 2016, p. 136)

3.3. Meia-verdade 3. “*Minha pátria é a língua portuguesa*”

Talvez seja este o mais tocado de todos os supostos hinos laudatórios do português³, embora bastantes vezes mal citado do texto de Fernando Pessoa/Bernardo Soares (citado como “A minha pátria” ou mesmo adulterado “A minha pátria é a **minha língua**”). Seja, no entanto, qualquer a forma como aparece citada, a frase costuma causar sucesso e satisfação suficiente, porque aciona mitos agradáveis como o da ligação específica da língua a uma cultura e a um povo (Portugal).

³ “Haverá provavelmente poucas frases de Pessoa tão citadas como essa do heterónimo Bernardo Soares. Servido tem ela de glosa e enfeite em tanto discurso político, como usada tem sido nos mais díspares contextos, o que aliás vem acontecendo com o seu próprio autor. Não raro também foi argumento delirante para a superioridade poética da língua portuguesa que um génio como Pessoa bem cedo na sua vida teria conseguido discernir.” Almeida 1987, p. 37

Não é frequente, no entanto, inserir a frase no seu contexto. Ela é complementada pela afirmação “Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente”: o implícito fundamental da frase é “não me importo que invadam Portugal, desde que não invadam a língua portuguesa, já que a minha verdadeira pátria não é o espaço territorial, mas a língua.”

Aqui a expressão “língua portuguesa” costuma ser entendida como sendo a língua portuguesa na sua globalidade, enquanto sistema de comunicação, a língua oral e escrita que nós portugueses falamos e usamos. Só que não é este o sentido que a expressão tem e que Pessoa lhe dá. Para Pessoa, a língua portuguesa que é a *sua* pátria, não é a língua na sua identidade total, mas apenas uma forma concreta de escrever a língua: a grafia que ele usa e que a lei (o acordo ortográfico da altura, 1911) lhe diz para alterar. Assim, desconsoladamente, para muitos, o sentido da frase de Pessoa não é “minha pátria é (toda) a língua portuguesa”, mas apenas “minha pátria é (a forma que eu uso para escrever) a língua portuguesa”. Veja-se o excerto completo onde Pessoa/Bernardo Soares explica o que entende pela *sua* língua portuguesa:

odeio, com odio verdadeiro, com o unico odio que sinto, não quem escreve mal portuguez, não quem não sabe syntaxe, não quem escreve em orthographia simplificada, mas a pagina mal escripta, como pessoa própria, a syntaxe errada, como gente em que se bata, a orthographia sem ípsilon, como escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiße.

Sim, porque a orthographia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-m'a do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha.» (Bernardo Soares, *Livro do Desassossego*, Vol. 1, pp. 16-17)

Tantas vezes se altera e deturpa o sentido que Pessoa quis que a afirmação transmitisse. E o curioso e irónico é que, também tantas vezes, esta frase costuma ser empregue para justificar exatamente o contrário da finalidade com que foi usada por Pessoa⁴. Ele utilizou-a para assumir como pátria a forma ortográfica que ele usava e odiar “com ódio verdadeiro [...] a orthographia simplificada, [...] a “orthographia sem ípsilon”; no entanto, nas últimas polémicas sobre o Acordo Ortográfico 1990, a frase pessoana costuma ser esgrimida para defender o sistema de escrita pré Acordo Ortográfico 1990, ou seja, nas palavras do próprio Pessoa, a tal “orthographia simplificada, [...] a “orthographia sem ípsilon” que ele considerava “escarro directo que [o] enoja[va] independentemente de quem o cuspiße”.

Pessoa não escrevia como escrevemos hoje, quer usemos o último acordo ou a anterior forma. Em Pessoa, “Pátria” e “língua” aparecem sem acento; “portuguez” é escrito com z, mas “portuguesa” com s; “incomodassem, orthographia, escripta, syntaxe” e outros termos que nos

⁴É interessante reparar em desabaços como o seguinte, encontrado num conhecido sítio da internet sobre questões de língua portuguesa: «Minha pátria é a língua portuguesa.» Sempre gostei muito desta frase. É verdade, porém, que, ao ler o contexto em que Fernando Pessoa a escreveu, uma grande desilusão, em relação ao poeta, trespassou o meu coração. <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/correio/minha-patria-e-a-lingua-portuguesa/23183>>

causam estranheza é que ilustram a forma da escrita de Pessoa, ou seja, é que são a “pátria” que ele não quer ver invadida pela nova forma de escrita. Por isso, para quem pensa que a única forma “correta” de escrever em português é a que conhecem pré AO 1990, a escrita de Pessoa está cheia de “erros” que, no fundo, constituem a essência daquilo que ele considera ser a sua pátria⁵.

3.4. Meia-verdade 4. *O português foi e é a língua de Portugal*

Também é. Mas aceitar a pertinência do advérbio faz toda a diferença.

O português não é, hoje, mais de Portugal do que do Brasil, de Angola, de Moçambique, de Timor, etc. O português é de quem o fala e politicamente de quem o escolheu para língua oficial. O argumento de que “nasceu em Portugal” e, portanto, os portugueses têm direitos especiais de decidir como deve ser usado a nível internacional é absurdo. O local onde uma língua nasce não tem direitos especiais sobre ela nem determina a norma. Se assim fosse, o padrão da língua portuguesa deveria ser o galego ou minhoto-galego, o chamado galaico-português do Cancioneiro. Foi aqui que nasceu o português e não na zona de Lisboa que depois, sociologicamente, conseguiu impor a sua variedade como norma padrão.

A importância do português entre as línguas do mundo não está no facto de ser falada em Portugal, mas em ser uma língua usada em áreas dispersas do globo e de potencial económico e cultural muito grande, sobretudo na América do Sul e África.

Como diz Onésimo Almeida, o triunfalismo do “português é nosso” é muito prejudicial a uma realista política de língua que admita a realidade daquilo que ela é no mundo de hoje:

esqueçamos anacrónicos triunfalismos e encaremos com realismo os contextos e as realidades atuais. Se aqui e ali subsistem laivos de ufanismo imperial, talvez seja porque ainda nos não libertámos completamente de tal espectro. (Onésimo Almeida 2016, p. 138)

Os problemas com o próprio nome e significado do termo *Lusofonia* constituem um exemplo dos equívocos que resultam de ainda não se considerar que a língua não é mais de uns do que de outros. Para uns, o uso do termo é natural, porque, à semelhança de *francofonia* ou *anglofonia*,

⁵ Arnaldo Saraiva sintetiza as resistências que a passagem pessoana tem encontrado: “A frase do Livro do Desassossego já originou inúmeras citações ou adaptações, até de não-portugueses como o espanhol Javier Marías, o catalão Jorge Semprun, o suíço Michel Moret; e tem sido estudada, comentada, ampliada, contrariada por ensaístas (com destaque para Eduardo Lourenço e, há pouco, Osvaldo Silvestre), poetas ou prosadores. Entre eles, posso referir, a título de exemplo, José Saramago, que disse que a língua portuguesa é uma língua de várias pátrias; ou Eduardo Lourenço, que disse o mesmo e acrescentou: “uma língua não é de ninguém, mas nós não somos ninguém sem uma língua que fazemos nossa”; ou Jorge de Sena, que disse: “a Pátria de que escrevo é a língua em que por acaso de gerações nasci”; ou Maria Gabriela Llansol, que disse: “o meu país não é a minha língua, mas levá-la-ei para aquele que encontrar”; ou Eduardo Prado Coelho, que disse: “A nossa pátria só será a língua portuguesa se for mais do que a língua”; ou o moçambicano Mía Couto, que disse: “a minha pátria é a minha língua portuguesa”; ou o brasileiro Ledo Ivo, que disse: “Minha pátria não é a língua portuguesa. Nenhuma língua é a pátria. Minha pátria é a terra mole e peganhenta onde nasci”; ou o brasileiro Caetano Veloso, que disse: “A língua é a minha pátria / E eu não tenho pátria, tenho mátria / E quero frátria”. (Saraiva 2010, pp. 21-22)

refere o todo e não a origem ou dominância de um país. Para outros, o termo é colonialista, porque destaca a dominância lusa, entendida como portuguesa. Se se aceitasse que todos que a falam são seus donos, questões menores, como as designações, seriam ultrapassadas. Como refere Onésimo Almeida

E se continuar a ser quase proibido utilizar a palavra *lusofonia*, que seja posta de lado mas que isso não constitua impasse. Sigamos essa tão portuguesa maneira de fazer de conta que não existe enquanto existe de facto. Por outro lado, que se faça o contrário da nossa tradição de chamar nomes pomposos às coisas e ficar-se por aí, sem mais nada. Sejamos pragmáticos e façamos o que quer que seja permitido pelos laços que esta língua partilhada há 500 anos, para nosso bem e/ou mal, criou e que, por mais que queiramos, não poderemos evitar, pois se não há determinismos quanto ao futuro, existe um determinismo do passado na medida em que ele não pode ser apagado, visto já ter acontecido. (Onésimo Almeida 2016, p. 139)

3.5. Meia-verdade 5. *O português é uma língua internacional*

Claro que é, mas o suahíli e o guarani também são. Mas não é para a comparar com estas últimas que se costuma referir o carácter internacional do português, mas para a colocar no grupo do inglês ou espanhol.

Definir o que se deve entender por “língua internacional” (Smith, 1983; Mulinacci, 2016) é assunto que merece debate que agora e aqui não é possível fazer. Mas não é difícil de aceitar que uma verdadeira língua internacional terá que ser mais do que *polinacional* ou *multinacional* e funcionar como língua comum entre pessoas que não a possuem como língua materna. Ora o português não é hoje suficientemente usado nestas circunstâncias. Aliás, verifica-se frequentemente que, para além do inglês, a língua que costuma servir de língua comum entre um português e um estrangeiro é, muitas vezes, o espanhol, frequentemente usado por estrangeiros que a falam (e portugueses que não a falam) para se fazerem entender em português.

Nem sei se os falantes de português estão mentalmente preparados para aceitar o “português internacional”, que não pode coincidir nem com a norma portuguesa, nem com a brasileira, mas que terá que aceitar o contributo de todos os sítios onde a língua é falada (Mulinacci 2016; Santos 2016).

Como digo noutra sítio,

uma língua global não é apenas a “sua” língua nem a língua do “seu país” [...]. O português é a língua de todos os que a usam. E se nesses usos nem todos utilizarem exatamente os mesmos sons ou as mesmas palavras e se de cada canto do globo, do Brasil à Europa, da África a Timor forem chegando tons e matizes diferentes ao desejado português internacional, isso não significa perda, mas ganho: ganharemos uma verdadeira língua falada por centenas de milhões e que há 500 anos era apenas usada por um único milhão num pequeno pedaço de terra junto ao Atlântico. (Teixeira 2016, p. 13)

3.6. Meia-verdade 6. *O português é uma língua pluricêntrica*

Efetivamente o português é uma das línguas que se consideram como “línguas pluricêntricas”, na medida em que geograficamente se estende como língua oficial de países da Europa, América, África e Oceania. Esta característica não é de somenos importância, na medida em que a pluricentricidade acarreta um estatuto de importância às línguas. Tendo o mandarim e o hindi, por exemplo, muitos mais falantes que o português, o facto de serem línguas monocêntricas não lhes permite a dimensão internacional que o português tem ao ser falado como língua oficial de 8 países⁶.

No entanto, esta pluricentricidade não é completamente real. É que, na verdade, a nível de centralidade normativa, na prática, tem apenas funcionado a opção entre a norma portuguesa e a brasileira. É entre estas duas normas que são feitos os dicionários e gramáticas, as publicações didáticas de ensino do português língua não materna e as respetivas cadeiras nas universidades que têm o português como língua nos currículos.

Na verdade, porém, o português para retratar a situação em que atualmente se encontra terá que se apresentar como verdadeiramente policêntrico e para isso são imprescindíveis conhecimentos sobre a realidade da língua não só dos grandes países africanos que a usam como Angola e Moçambique, mas também dos outros, como a Guiné, Cabo Verde, S. Tomé e Timor.

3.7. Meia-verdade 7. *A palavra “saudade” não tem tradução*

Este é um dos mitos mais irritantes e sem sentido. Basta pegar num dicionário de Português-Qualquer língua para verificar que à frente da palavra “saudade” há tradução! Obviamente que não é este aspeto que habitualmente se quer referir, mas o de que “não há tradução perfeita” ou o de que a palavra não pode ser traduzida apenas por uma única nas outras línguas.

Isto é verdade, claro, para a palavra *saudade*, mas também é verdade para a palavra *tocar, ficar, ser, andar, alegre, triste, macambúzio, piropo, já*, enfim, para a maioria de (senão mesmo todas) as palavras de uma língua! Só o desconhecimento de como funciona o plano semântico-lexical das línguas permite admitir a ideia de que as palavras são equivalentes uma a uma, mas que há uma “especial” em português (*saudade*) que não tem a equivalência que todas as outras têm. Todos os que conhecem a noção saussureana (com mais de um século!) da língua como sistema de valores sabem que o significado/valores de uma palavra não tem equivalente perfeito em qualquer outra língua, exatamente porque o seu valor resulta da rede de relações entre ela e todas as outras dessa língua em que funciona.

⁶ O caso da Guiné Equatorial é diferente. Embora pertença à CPLP não é um país onde realmente se fale português.

A ideia da intraduzibilidade especial de *saudade*, que ainda hoje perdura, foi longamente suportada pelo chamado “saudosismo” filosófico sobre a cultura portuguesa (como todos sabem exponenciada por Teixeira de Pascoaes e outros intelectuais do início do século XX), elevando o conceito e a palavra a um plano quase místico. Esta perspectiva assenta no mito da “especificidade” do português e da identificação língua-cultura, muito em voga na época pela interpretação forte da hipótese de Sapir-Whorf.

A ideia da intraduzibilidade de *saudade* é tão falsa como (e baseia-se nela) a de que uma língua implica uma cultura específica. *A minha pátria é a língua portuguesa e da minha língua vê-se o mar* são sentidas e belas frases suportadas pelo mesmo substrato. A língua portuguesa é língua de várias culturas, de várias sociedades, de várias formas de pensar e de ver. Dela se pode ver o mar, mas também as montanhas, o capim, o sertão, o interior infinito no qual o mar é feito de terra firme.

Em jeito de ironia, costume dizer que faz mais sentido substituir a “teoria da saudade” pela “teoria do chouriço”: as palavras mais difíceis de traduzir são palavras como *chouriço/ chouriça/ língua/ alheira/ salpicão/ morcela* e outras do género. Para estas sim, é muito difícil arranjar tradução, quanto mais uma “tradução perfeita”...

3.8. Meia-verdade 8. O português é “A língua de Camões”

Também foi. Mas era outro português.

Claro que pode dizer-se que se trata de uma metonímia que identifica a nossa língua com um dos seus expoentes literários. Obviamente que nesta perspectiva é mais do que aceitável a identificação. No entanto, convém estar consciente que a realidade presente e futura da língua é muito mais do que o português literário do passado. Até porque, em rigor, nenhum de nós fala “a língua” que Camões falou. Se o poeta regressasse à terra, iria ter alguma dificuldade em entender-nos e talvez percebesse melhor o português brasileiro do que o nosso, europeu.

Se a metonímia se justifica como assunção da importância de Camões na história literária, ela começa a ser falsa quando sugere que a parte mais importante da língua é a sua forma literária, esquecendo o essencial do seu funcionamento: a comunicação do quotidiano, desde a coscuvilhice, à ciência e à técnica. São estas as dimensões que decidirão a sobrevivência das línguas. O português é, hoje, a língua que herdou os contributos de Camões e de toda a literatura portuguesa, mas também brasileira e africana. Mas é muito, muito mais do que isso. O português não é apenas uma língua do passado, nem sobretudo uma língua do passado. A ideia de sobrevalorizar o passado das línguas desagua na de pensar a língua como existindo na diacronia. Cada etapa diacrónica é estruturalmente independente (embora ligada) à realidade do seu uso sincrónico.

Estas considerações concetuais sobre o funcionamento histórico das línguas não podem ser menosprezadas, já que costumam implicar visões diferenciadas sobre as mesmas. A conceção de que uma língua é sobretudo o seu passado facilmente conduz à falsa ideia de que os falantes do país onde a língua nasceu têm direitos especiais e que os sítios para onde ela partiu devem imitar a forma de a usar no sítio onde nasceu. Esquece-se que a língua ganha foros de cidadania nos sítios em que se implanta. E é isso que a torna grande. A importância do português, hoje, não deriva de ter nascido por cá, mas de se ter implantado em variados outros locais e hoje ser também transmitida às gerações seguintes por mães e pais brasileiros, timorenses, angolanos, moçambicanos, entre outros.

3.9. (menos de) Meia-verdade 9. *Alterar a ortografia é alterar a língua portuguesa*

Tem sido, nos últimos trinta anos, o assunto socialmente mais debatido sobre a língua portuguesa. Por muito que os linguistas digam que é um não-assunto, desde os anos noventa do século XX até hoje, a polémica (melhor, a contestação) social não tem parado. E não se pense que é apenas entre as consideradas camadas menos cultas. É mais o inverso. A ideia que alterar a ortografia é “destruir a língua” é tão atual para a maior parte dos intelectuais de hoje como o foi para Fernando Pessoa⁷ aquando da mudança ortográfica de 1911.

A ideia consensual entre os contestatários (a esmagadora maioria da população que tinha aprendido o anterior sistema de escrita) é a de que alterar a ortografia é “destruir” a língua. A título exemplificativo, veja-se o que ainda muito recentemente (27/02/2018) um cronista habitual de um jornal nacional, Professor Catedrático da Universidade de Lisboa, escrevia sobre o assunto:

A semana passada foi marcada pela rejeição, pelo parlamento, da proposta do PCP de abandono do acordo ortográfico. Trata-se de decisão que demonstra bem a insensibilidade dos nossos deputados, uma vez que, perante o desastre que está a ser a aplicação deste acordo, o parlamento prefere ignorar o que se está a passar, assistindo pacificamente à destruição total da língua portuguesa. (Luís Menezes Leitão, “Uma decisão para lamentar”, *Jornal i*, 27/02/2018⁸)

Supostamente um Professor Catedrático de Direito, habituado (suponho) ao rigor e verdade das palavras que se devem usar, não hesita em dizer que mudar alguns pormenores na ortografia leva “à destruição total da língua portuguesa.” Repare-se no adjetivo quantificador da destruição: é *total*. E talvez seja, se o conceito que tem de língua portuguesa é o da sua forma pessoal de falar e escrever a língua e rejeitar qualquer variação, ainda que de pormenor. É que para algumas figuras da capital portuguesa, o português “da província” também é horrível, “soa mal”, não é o

⁷ Ver o que atrás se disse em 3. 3., “Minha pátria é a língua portuguesa” em que Pessoa identifica “língua” com “a minha escrita da língua”.

⁸ Disponível em <<https://ionline.sapo.pt/602187?source=social>>

“português das pessoas cultas”. Tudo o que não seja exatamente igual ao seu uso é considerado “dialeto”. Não o dizem sempre, mas é assim que consideram o português do Brasil, de Angola, Moçambique e de todos os países onde ele é língua de comunicação. Por isso é que, parecendo-lhes (falsamente) que o acordo ortográfico faz o português europeu ficar mais parecido com o do Brasil, lhes parece que a “sua” língua se transformará num “dialeto”:

Porque de facto, com este acordo ortográfico, o português europeu está a transformar-se num estranho dialecto, com regras escritas incompreensíveis, que se afastam da sua etimologia e das restantes línguas latinas. (Luís Menezes Leitão, “Uma decisão para lamentar”, *Jornal i*, 27/02/2018)

Preocupa mais estas almas tão conscienciosas da suposta defesa da língua o facto de a escrita conservar algumas consoantes que já não se leem do que o uso claro e a expressão correta. Se assim não fosse, o autor não confundiria “regras escritas” com “regras sobre a escrita” que com certeza era o que queria dizer. E o que quer argumentar quando refere “regras escritas incompreensíveis, que se afastam da sua etimologia”? Querirá dizer “este acordo afasta a escrita das palavras da sua etimologia?”. Talvez seja isto. Mas o desconhecimento dos termos e da forma sobre a simples construção de uma frase para a sua argumentação já diz muito dos conhecimentos linguísticos em que assenta a sua opinião. Bastam conhecimentos básicos sobre a relação entre a escrita e a etimologia para saber que a função daquela não é apenas a de mostrar os caminhos desta última. Se quisesse mesmo uma escrita etimológica, então devia escrever, como antes de 1911, *pae*, *cysne*, todos os ph em vez de f; será que sabe que, a respeitar a etimologia, uma palavra como *árvore* deveria ser *árvore* e *erva* deveria ser *herba*? O sentimento resultante de “eu aprendi a escrever assim e agora não mudo” é humanamente compreensível e aceitável. Por isso é que todos os acordos ortográficos têm um longo período de transição, para que quem, pessoalmente⁹, não quiser mudar, não mude. A escrita da nossa língua é para nós uma marca visual afetiva que custa alterar por razões emotivas. Mas assumam-se que não se quer mudar por causa de se defender a si próprio e não por causa de defender a língua (mudar custa e aprender um novo sistema de escrita também).

3.10. Meia-verdade 10. *O futuro da língua portuguesa está no Brasil*

Como se costuma dizer, é difícil fazer previsões... sobretudo para o futuro. Mas mantendo-se as atuais tendências demográficas, África terá a maioria dos falantes de português no fim deste século XXI (Tabela 2).

⁹ A mudança ortográfica, porque é lei do estado, só é obrigatória em usos oficiais.

Tabela 2. População, em milhões, dos países de língua portuguesa em 2100 (World Population Prospects)

País	Habitantes	% falant. pt
Angola	97,34	22,96%
Brasil	194,53	45,90%
Cabo Verde	0,55	0,13%
Guiné Bissau	5,63	1,32%
Guiné Equatorial	2,42	0,57%
Moçambique	111,02	26,43%
Portugal	7,46	1,75%
São Tomé e Príncipe	0,57	0,13%
Timor-Leste	3,26	0,77%
Total	423,77	

No entanto, o Brasil é e será muitíssimo importante na implantação do português como língua global, sobretudo na luta para defender a sua norma culta perante outras formas de falar muito afastadas dessa mesma norma.

É evidente o afastamento linguístico que no Brasil ocorre entre as duas formas de usar a língua. Basta reparar na conjugação verbal. Enquanto no português brasileiro dito “culto” a conjugação é praticamente idêntica à europeia (a forma 2.^a pessoa do plural já foi substituída pela 3.^a nas duas normas) na realização não culta (em que alguns querem ver o verdadeiro brasileiro) existem apenas duas formas:

Eu falo

Tu/Você/Ele/Nós/A gente/Vocês/Eles fala

A maior ameaça de fragmentação do português acontece entre o português padrão do Brasil (vamos supor que há apenas um) e o português “popular” das franjas menos escolarizadas do mesmo Brasil. O português como língua multinacional e internacional depende muito do imenso Brasil e da generalização da norma culta do PB (Português Brasileiro). Na verdade, existe virtualmente a possibilidade de uma opção política que acabasse por criar uma nova língua a partir da fala popular do Brasil. Seria, sim, um verdadeiro brasileiro, bastante diferente do português brasileiro, já que este é entendido como a variante culta brasileira do português.

4. Para terminar

Se há decálogos para orientarem, este, que para trás fica, serve muitas vezes para desorientar. Não são mentiras ou falsidades completas, mas meias verdades que, embora sempre usadas com boas intenções, acabam, em não raras ocasiões, por acarretar dificuldades a uma política de língua que tem de lidar com histórias recentes de colonização, de afirmação de novos espaços

que escolheram o português como língua oficial e simultaneamente com outros grandes grupos linguísticos que possuem maior peso no mundo global em que nos inserimos.

Defender o português não passa tanto por usar frases poéticas e grandiloquentes fincadas numa visão eurocentralista da língua, mas assumir aquilo que são as mais-valias do português atual: uma língua de certa forma internacional e pluricêntrica, de grande potencial cultural, demográfico e económico, que tem de ter orgulho em ter sido a língua de Camões, mas também a de Luandino, Drummond de Andrade e de todos os que a usam nas fofuques da internete ou para escrever ciência. De todos os que querem fazer dela a língua mãe ou apenas uma língua segunda.

Referências bibliográficas

- Almeida, O. (1987). Sobre o sentido de a minha pátria é a língua portuguesa [Pessoa-B. Soares], *Colóquio/Letras*, n.º 97, 37-47.
- Almeida, O. (2016). Algumas reflexões sobre lusofonia – o que ela não pode, nem deve ser. In J. Teixeira (org.). *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades* (pp. 129-139). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Ferreira, V. (1999). A Voz do Mar. *Espaço do Invisível* 5. Lisboa: Bertrand.
- Leão, A. C. (1922). Camilo e o povo fora dos dicionários (subsídios para o léxico português). Lisboa: Tip. Diário de Notícias.
- Mulinacci, R. (2016). Não falem português, falem inglês. Algumas notas sobre a noção de português como “língua internacional”, in J. Teixeira (org.). *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades* (pp. 103-128). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Reto, L. (2012). *O Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Leya.
- Santos, D. (2016). Português internacional: alguns argumentos. In J. Teixeira (org.), *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades* (pp. 49-66). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Saraiva, A. (2010). Minha Pátria é a língua portuguesa. *Acta Semiótica et Lingüística*, Vol. 15, Ano 34, N.º 1.
- Smith, L. E. (1983). *Readings in English as an International Language*, Pergamon Press.
- Teixeira, J. (2016). O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades: Introdução. In J. Teixeira (org.). *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades* (pp. 7-13). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Teixeira, J. (2016). Português, língua de ciência? In J. Teixeira (org.) *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades* (pp. 175-190). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Teixeira, J. (2018). De todas as línguas se pode ver o mar: O Português e as línguas globais. In H. Barroso (org.). *O Português na Casa do Mundo, Hoje* (pp. 133-153). Editora Húmus. <<http://hdl.handle.net/1822/54979>>

Estudos dos letramentos: letramento digital e leitura *online* na universidade

JOSSEMAR DE MATOS THEISEN

UFPEL / UMinho

CLEIDE INÊS WITTKE

UFPEL

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fazem parte da sociedade contemporânea, nas diferentes práticas sociais, tornando-se fundamental o seu conhecimento para atuar e se engajar nesta sociedade, permeada pelas TDIC (Almeida; Valente, 2011). Esse aspecto influencia os modos de ensino e aprendizagem em contextos educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, ao passo que, cada vez mais, as crianças, adolescentes, jovens e adultos estão se apropriando do uso das tecnologias digitais em sua rotina, para diferentes finalidades. Desse modo, as TDIC podem contribuir para o desenvolvimento de um processo contínuo de aprendizagem no ensino superior, especificamente, nas práticas de leitura e escrita, que constituem os letramentos acadêmicos, pelo fato de considerar que as tecnologias digitais já integram outras práticas sociais dos universitários.

O ingresso dos estudantes no ensino superior é permeado por diversificadas práticas de letramentos e impõe também, diferentes domínios, como o uso da linguagem científica, das práticas

de leitura e escrita próprias do meio acadêmico. Esses aspectos demandam dos universitários novas posturas, novos modos de interagir com os conhecimentos, novos modos de expressar suas aprendizagens, de acordo com as regras exigidas nesse novo contexto de estudos.

A prática da leitura na perspectiva dos estudos dos letramentos implica uma prática sociocultural que envolve o uso da linguagem, a qual é determinada pelo contexto em que se realiza a atividade, desde a sala de aula até os discursos estabelecidos nas relações sociais, segundo Kleiman (2008). Assim, ler é uma condição para interagir, recriar, escrever e participar de múltiplas práticas letradas. Para Chartier (2005), o ato de ler sofre modificações em função das tecnologias digitais. É preciso aprender a ler o mesmo texto em diferentes suportes, além do impresso. De fato, os leitores competentes de hoje não são aqueles acomodados em seus bancos escolares, com a postura ereta e em silêncio, mas aqueles que conseguem interagir com textos e navegar em seus múltiplos links, sem perder o foco da sua pesquisa e seu objetivo. Nesse mesmo viés, Leffa (2012) destaca a evolução do suporte de leitura, desde as páginas do livro impresso viradas diretamente pelos dedos, à mudança das páginas com *mouse* e, por último, a volta do toque, mas agora na tela, para ler online. Os estudantes estão, cada vez mais, inseridos nesse mundo cibernético, que conduz a um novo parâmetro de leitura.

1. Os Estudos dos Letramentos como apoio teórico para as práticas de leitura e escrita na universidade

Os Novos Estudos dos Letramentos (NLS – *New Literacy Studies*) enfatizam os estudos dos letramentos como um fenômeno complexo, o qual faz parte de diferentes práticas de leitura e escrita, permeado pelas questões culturais, sociais e tecnológicas, dentre outras. Os NLS, dentro de uma perspectiva social, consideram as múltiplas manifestações das linguagens e os modos como os indivíduos atuam nos diferentes eventos textuais e discursivos (Freebody & Luke, 2003).

Os NLS estão relacionados a determinadas práticas sociais específicas. Segundo Street (2003), existem várias práticas sociais em diferentes contextos, e por isso o termo letramento (no singular) passaria a ser escrito e usado como letramentos (no plural). Outros teóricos que enfatizam os NLS (Gee, 2004; Fischer, 2007; Vóvio, 2010) consideram a leitura e a escrita nas diferentes práticas sociais, que envolvem o texto escrito e suas múltiplas semioses. Para Street (2006), inserir-se em práticas de letramentos significa o sujeito estar envolvido em diferentes práticas sociais nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, identitários e também, pode-se acrescentar as ferramentas tecnológicas digitais.

Dentro da perspectiva dos NLS, Gee (2001) destaca que o contexto em que os sujeitos estão inseridos também precisa ser considerado, assim como as formas de falar, ouvir, ler, escrever,

agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir que se tornam visíveis pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (Gee, 2001; Fischer, 2007), os quais representam essas formas sociais e históricas de ser no mundo, que constituem o processo da linguagem. Nesse sentido, não se pode ignorar o conhecimento anterior dos estudantes, quando estes ingressam no ensino superior, é preciso aproveitar e direcionar para seus estudos acadêmicos.

O desenvolvimento dos letramentos acadêmicos envolve conhecimentos de como funcionam as atividades solicitadas pela universidade e as relações estabelecidas para as suas produções. Assim como os meios utilizados pelos universitários para se sentirem inseridos na esfera universitária, o uso das tecnologias digitais se destaca como um apoio na realização das atividades acadêmicas. Desde a realização de pesquisa dos gêneros acadêmicos, resenhas, resumos, artigos científicos, da mesma forma que pesquisar diferentes assuntos, e para realizar suas produções. Por exemplo, procurar por imagens para inserir em uma apresentação em *PowerPoint*, um vídeo no *youtube* ou *clips* de músicas. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita podem ser consideradas como uma forma de “realizar linguisticamente objetivos específicos em uma situação sócio-histórico-cultural que transcenda exigências avaliativo-acadêmicas” (Fischer, 2008, p. 3). Esse aspecto considera que os gêneros acadêmicos desenvolvidos na universidade consigam preparar os futuros profissionais para inserir-se em diferentes práticas sociais na sociedade. Segundo Theisen, Hattum-Janssen e Alves (2014), as práticas em contexto acadêmico têm como principal objetivo de preparar os estudantes para a área de conhecimentos que vão atuar profissionalmente, uma vez que a universidade é o espaço dessa formação.

Em conformidade com os enfoques até aqui mencionados, a próxima seção traz contribuições teóricas das tecnologias digitais como suporte para a realização das atividades solicitadas pela universidade, o que remete ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

2. O uso das tecnologias digitais como suporte para a realização das atividades acadêmicas

As tecnologias digitais estão presentes em diferentes práticas no cotidiano das pessoas. Porém, muitas as utilizam diariamente e não consideram como uma efetiva prática de leitura e escrita. Por exemplo, ler e responder uma mensagem em aparelhos digitais, *smartphone*, *iPod*, *iPhone*, *laptops*, nem sempre é considerada uma prática de leitura e escrita. Esse fato pode estar relacionado a uma apologia antiga, ligada somente ao impresso, o qual era o portador do conhecimento. Moran (2000, p. 51) afirma que “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social”. A inserção das tecnologias digitais está provocando alterações nos modos de

escrever e de ler, pois o uso dessas ferramentas tecnológicas implica novos modos de relação entre sujeitos e o modo de adquirir conhecimentos. Para Vóvio e Souza (2005), as práticas de leitura e escrita são delimitadas por configurações singulares, relacionadas com as histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem.

As práticas de leitura e escrita, com o auxílio das tecnologias digitais, podem contribuir para desenvolver uma aprendizagem prazerosa. Para Valente (2008), as TDIC acionam diferentes processos cognitivos, trata-se de uma nova forma de expressar e interagir seus pensamentos. Quando incorporadas às tecnologias digitais nas práticas de leitura e escrita, ampliam as possibilidades para uso de linguagens não-verbais. Segundo Xavier (2005), os modos de ler e escrever com as tecnologias incluem os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, pois o suporte sobre o qual estão os textos digitais é também digital.

Quanto ao uso do computador como fonte de pesquisa, os autores Leffa (2006) e Buzato (2009) defendem que seu uso instiga a aprendizagem. Para Leffa (2006), as TDIC podem contribuir para aprendizagem de línguas estrangeiras. Também, Moita Lopes (2010), ao relacionar a linguagem com a tecnologia, destaca que a web 2.0 permite que as práticas sociais dos letramentos digitais ampliem do individualismo para o coletivismo permeado por uma multiplicidade de discursos. A aprendizagem, cada vez mais, acontece na interação, no coletivo, esse fato se evidencia com a inserção das TDIC, as práticas de letramentos digitais proporcionam essa interação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de aliar as tecnologias digitais nos contextos educacionais, principalmente o universitário, onde se desenvolve formação de profissionais para atuarem em uma sociedade cada vez mais altamente tecnológica.

As TDIC contribuem para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e efetiva, assim como permite que os indivíduos, segundo Theisen (2014), compartilhem suas experiências como leitores e produtores em meio multimodal. Essa interação proporcionada pela web faz com que os estudantes deixem de ser apenas receptores. Para Silva (2003) e Theisen (2014), eles podem posicionar-se como sujeitos ativos e construtores de seus percursos de aprendizagem. Cada vez mais os jovens, estudantes de diferentes modalidades, participam de diferentes comunidades *online*, desde as redes sociais, como *twitter* e *facebook*; eles atuam também, em diferentes comunidades para trocar informações sobre jogos *online*, livros, filmes e músicas, dentre outros, ao mesmo tempo que possuem seus blogs, o que lhes permitem serem produtores e leitores de maneira integrada. Todos esses aspectos são significativos para se discutir, neste artigo, como os universitários se apropriam das TDIC para seus estudos acadêmicos.

3. A prática da leitura online como suporte aos estudos no contexto acadêmico

A educação e, sobretudo, a universidade, na função de cumprir seu papel de formadora de futuros profissionais, seja para atuar em contextos educacionais ou em outros, não pode ficar à margem das transformações tecnológicas que permeiam os diversos segmentos. A contemporaneidade proporciona mudanças nas instituições educacionais, desde o ensino básico até o superior. Além de transmitirem informações e conhecimentos, ao incentivarem a prática da leitura em diferentes formatos, impresso e *online*, estarão desenvolvendo criticidade e autonomia nos estudantes para atuarem em diferentes contextos. A prática da leitura, durante a graduação, representa um processo fundamental para o desenvolvimento profissional mais qualificado porque “[...] contempla uma necessidade, que pode ser profissional, existencial ou a simples necessidade do prazer de ler” (Caravantes, 2006, p. 25).

As TDIC, o computador e, sobretudo, a *web*, alteram o cotidiano de aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. A universidade é responsável em formar bons profissionais e bons educadores, para futuramente atuarem como mediadores de aprendizagem para um público de aprendizes. Os nativos digitais de segunda geração já são gestados e nascem mergulhados na cibercultura. As crianças, cada vez mais cedo, entram em contato com os suportes digitais, não raro tendo contato com a leitura *online* antes mesmo de tomarem conhecimento da impressa. Segundo Lemke (2010), uma criança interage com diversos recursos semióticos diferentes antes mesmo do impresso, desde vídeos, filmes, fotos de notícias e imagens de propagandas, dentre outros.

A formação de professores, com ênfase nos cursos de licenciatura, Letras, é destacada por Comber (2006), ao enfatizar que a tarefa de ensinar engloba diferentes aspectos. O primeiro é o pedagógico, o qual tem a tarefa de preparar os universitários para que eles consigam tomar iniciativas e decisões de acordo com os contextos em que vão atuar e desenvolver as suas práticas pedagógicas, incluindo a tomada de decisões, o planejamento, dentre outros aspectos. O segundo aspecto é o discursivo, o qual se refere às estratégias metacognitivas e metalinguísticas, que envolve aprender e dar oportunidades aos estudantes da educação básica para falar, ouvir, escrever e refletir. O terceiro aspecto é o relacional, que está diretamente ligado ao fato de respeitar o potencial dos estudantes da educação básica, a sua vida e os seus conhecimentos. O quarto aspecto é o institucional, que envolve o fato de os professores conseguirem aproveitar os recursos disponíveis, ou seja, o que a escola disponibiliza de recursos didáticos, TV, computadores, *datashow*, lousa digital, dentre outros. Nesse aspecto, podem-se desenvolver práticas de ensino/aprendizagem com as TDIC, aproveitar o conhecimento dos estudantes e planejar a partir desse. O papel do professor é de mediador. Na concepção de Leffa (2005), o computador não substitui o professor ou o livro,

todavia os recursos tecnológicos têm muitas potencialidades que o professor necessita conhecer para conseguir inserir em suas práticas pedagógicas.

Na perspectiva da leitura *online*, o papel da escola e do educador continua sendo muito importante. Por exemplo, quando o professor propuser uma pesquisa na *internet*, a qual proporciona uma prática de leitura *online* e hipertextual, cabe a ele desempenhar o papel de mediador. É sua função ensinar o aluno a buscar a informação e selecioná-la, assim como ensinar-lhe a transformar as informações em conhecimento, já que nem tudo aquilo que se encontra disponível nos meios eletrônicos é de todo seguro ou preciso. Esse aspecto encaminha para o desenvolvimento do letramento crítico. Monte Mór (2012) destaca o quanto é importante o trabalho do letramento crítico para auxiliar e estimular os alunos a refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos, provocando mudanças significativas. Devido, à inserção dos estudantes no ciberespaço, nas comunidades virtuais, Snyder (2008) enfatiza a urgência de desenvolver um pensamento crítico em relação ao uso e conteúdo publicado na internet. Nesse mesmo sentido, Santaella (2010) enfatiza que: “Desenvolver o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas: se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares; se for ignorada, a internet permanecerá um ambiente sedutor, mas frequentemente enganador” (Santaella, 2010, p. 271).

A universidade é um espaço de educação cada vez mais heterogêneo, com estudantes de diferentes contextos e faixas etárias que estão tentando inserir-se no ensino superior. Desse modo, inicia-se um processo de democratização do ensino, pressupondo que a universidade tenha condições de atender a um público diversificado. Zavala (2010) enfatiza a necessidade de meios que possibilitem a inserção de todos os acadêmicos. O argumento é de que estudantes de diferentes classes sociais e faixas etárias chegam à universidade sem atender às expectativas do ensino superior, incluindo o conhecimento das ferramentas tecnológicas básicas, como o *e-mail* e sistemas de produção de textos (ex. *Microsoft Word*). A universidade necessita tentar encontrar uma forma de conseguir incluir todos os estudantes e prepará-los para a sua futura atuação profissional.

Considerações Finais

O letramento digital e a leitura *online* podem contribuir para o acesso à construção compartilhada do conhecimento, uma vez que se tem uma geração de estudantes que já foi gestada em uma era marcada pela tecnologia. A leitura *online* é um processo dinâmico, conforme mostrado nos depoimentos dos estudantes de Letras, e que demanda expandir-se cada vez mais nas instituições de educação, considerando que muitos estudantes já leem online desde a infância. Com apoio da teoria sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos, defende-se, a partir dos dados analisados neste artigo, que é preciso considerar as práticas sociais realizadas pelos sujeitos, os

aspectos políticos, econômicos e culturais, assim como a história de vida desses sujeitos, para inserir em práticas de aprendizagens que lhes despertem interesse e sejam desafiadoras, colaborando, assim, para uma efetiva construção do conhecimento.

As TDIC, as práticas de letramentos digitais, os percursos de leitura *online*, são meios de inserir os sujeitos em uma sociedade permeada por muitos artefatos tecnológicos. Por isso a importância de refletir, no meio acadêmico, como está sendo realizado esse processo e como os estudantes estão preparados para atuarem de forma crítica em uma sociedade tecnológica que instiga cada vez mais o consumismo digital. Também, a leitura *online* pode funcionar como um apoio para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, para a realização das atividades solicitadas pela universidade, considerando que práticas de leitura e escrita permitem que os sujeitos atuem de forma mais crítica na sociedade, nos diversos contextos sociais em que estão inseridos.

Referências bibliográficas

- Almeida, N. M. P. E. Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Buzato, M. E. K. (2006). As (outras) quatro habilidades. *Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância*. 1(1). Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>>.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 8(44), 714-725.
- Fiad, R. S. Miranda, F. D. S. (2014). Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. *Revista Colineares*, 1, 31-50.
- Fischer, A. A. (2007). *Construção de letramentos na esfera acadêmica*. (Tese de Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, v.1.
- Fischer, A. (2008). Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 30(2), 177-187.
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). A Literacy as engaging with new forms of life: the four role models. In: Bull, G. & Anstey, M. (Eds.) *The Literacy Lexicon* (pp.52-57). 2ed. Sidney: Prentice Hall.
- Leffa, V. J. (2006). A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Leffa, V.J. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat.
- Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus.
- Monte Mór, W. (2012). Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: Signorini, I. & Fiad, R. S. (Orgs.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (pp.171-190). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Silva, E. T. (Coord.). (2003). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez.
- Street, B. (2006). Perspectivas interculturais sobre letramento. *Filologia linguística do português*. Trad. Marcos Bagno. 8, 465-488.
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*. Columbia Teachers College, Columbia University, Nova York, 5(2), 77-91.
- Theisen, M. J. (2014). Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita. *Entrepalavras*, 4, 164-179.
- Theisen, M. J.; van Hattum-Janssen, N. & Alves, A.C. (2014). Investigação sobre a prática do gênero acadêmico relatório de projeto em um curso de Engenharia em Portugal. In: Fischer, A. Heining. O.L. *Linguagens em uso nas Engenharias*. (pp. 38-54). Blumenau: Edifurb.

- Vóvio, C. L. & Souza, A.L.S. (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: Kleiman, A. & Matêncio, M. L. (Orgs.) *Letramento e formação do professor* (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Vóvio, C. L. (2010). Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. *Perspectiva, UFSC*, Florianópolis, Santa Catarina, 28(1), 1-27.
- Xavier, A. C. (2005). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez.

Uma China de distância: A cultura dos PLP em manuais didáticos para o Ensino de PLE

JULIO REIS JATOBÁ

Universidade de Macau

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um "entre-lugar" contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

(Homi Bhabha, 1998, p. 27)

Pelos mares da China

Tal como uma “erupção vulcânica” (Li, 2015, p. 55), num espaço de pouco mais de dez anos trinta universidades abriram cursos de língua portuguesa na China.¹ Esta recente expansão tem sido acompanhada e documentada (Jatobá, 2015, 2017; Li, 2012a, 2012b, 2015; Liu, 2015; Yan, 2017), porém, ainda são incipientes as pesquisas que foquem nas imagens e representações dos Países de Língua Portuguesa (PLP) no ensino da língua portuguesa na China e, mais especificamente, como estas imagens são exploradas nos materiais didáticos usados na China.² Neste sentido, antes de mais nada, é necessário entender quais são as imagens das culturas dos PLP

¹ Consideramos neste estudo apenas as universidades do Interior da China. Neste estudo, usamos Interior da China, China Continental e China para nos referir a República Popular da China. Não abordaremos o ensino de língua portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau (RAEM)

² Para consulta da produção acadêmica sobre o PLE na China recomenda-se acessar a *Bibliografia sobre aquisição, aprendizagem e ensino do Português Língua Não Materna: os aprendentes de língua materna chinesa (1969-2018)*. Disponível em <<http://cpclp-bib.ipm.edu.mo/china/index.php>>.

mais comumente difundidas no ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) na China e como elas contribuem para a afirmação ou desconstrução de estereótipos sobre os PLP.

Tendo em vista que ainda é escassa a literatura sobre *imagens e representações* da língua portuguesa por aprendentes chineses (ver Fernandes, 2018; Lin, 2015; Liu, 2012; Mourato, 2014) e que, até o presente momento, desconhecemos trabalhos que discutam especificamente a imagem dos PLP nos materiais didáticos usados na China, a nossa discussão terá como base os resultados preliminares de um projeto de pesquisa intitulado *A construção de imagens sobre os PLP no ensino de PLE na China*.³ Nosso intuito não será descrever ou, ainda, sugerir um quadro teórico para o estudo das imagens e representações do PLP na China, mas, sim, (i) valer-nos de nossa experiência docente e de nossa vivência na China para apresentar e debater os diferentes contextos e cenários que enriquecem a pertinência da discussão sobre a (re)(des)construção dos estereótipos dos PLP e (ii) apresentar algumas das imagens dos PLP mais comuns em manuais didáticos de PLE na China. Levando em conta a limitação de espaço para apresentar todos os dados até o momento coletados e, conseqüentemente, a limitação para uma análise detalhada, apresentaremos neste estudo apenas dados de dois dos atualmente doze manuais didáticos que são parte integrante do supracitado projeto. Portanto, os dados aqui apresentados não pretendem representar todo o contexto de ensino de PLE na China, mas sim oferecer possibilidades de debate e reflexão sobre o espaço da cultura dos PLP nos manuais didáticos usados na China.

Pelos mares da língua portuguesa

Para efeitos de contextualização e breve reflexão, faço nesta seção uma breve observação sobre alguns momentos de destaque na abertura do *4.º Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa*, realizado de 23 a 25 de maio de 2018, na Universidade de Aveiro. Dois momentos em especial chamaram-me muito a atenção. O primeiro, foi a atenção e a fascinação do público presente durante a intervenção musical da aluna chinesa de PLE, Peng Yujing. Realmente, uma atuação digna de todos os elogios. Mas o que chamou a atenção não foi apenas ver que todos admiravam a bela e afinada voz da Peng. O que chamou a atenção foi observar a reação de todos com a leveza da flutuação dos sotaques das línguas portuguesas numa pessoa comumente dita “estrangeira da língua portuguesa”. Interessante notar que a Peng representa os mares da língua portuguesa muito melhor e muito mais eficientemente do que os ditos “nativos”. Por quê? Porque

³ Projeto de pesquisa financiado pela Universidade de Macau (MYRG-2016-00122FAH). Agradeço a cooperação e ajuda da Profa. Inocência Mata, Universidade de Lisboa, e, em especial, do Prof. Manuel Pires, Universidade Sun Yat-Sen. Sem a colaboração do Prof. Manuel Pires não nos seria possível ter acesso a grande parte dos dados analisados neste estudo.

ela não se deixou prender pelas âncoras de uma só língua portuguesa. A língua portuguesa são várias, são diferentes e iguais ao mesmo tempo.

O segundo momento aconteceu logo após a apresentação da Peng, quando a professora Kathrin Sartingen, uma das convidadas de honra, começou a sua intervenção tentando ancorar-se em portos europeus, mas após algumas frases disse em tom humorado: “desculpem pelo sotaque, mas não consigo evitar o sotaque brasileiro”. Dito isto, para, enfim, desancorar-se e navegar com a fluidez e leveza da sua língua portuguesa. Também, nesse caso, uma língua portuguesa “estrangeira”. Essa breve reflexão, que não compete ser aprofundada neste estudo, é apenas para que contemplemos as “singulares” pluralidades da língua portuguesa. Para estas *línguas portuguesas* tomo emprestado um poema de Paulo Leminski:

Invernáculo

Esta língua não é minha,
qualquer um percebe.
Quem sabe maldigo mentiras,
vai ver que só minto verdades.
Assim me falo, eu, mínima,
quem sabe, eu sinto, mal sabe.
Esta não é minha língua.
A língua que eu falo trava
uma canção longínqua,
a voz, além, nem palavra.
O dialeto que se usa
à margem esquerda da frase,
eis a fala que me lusa,
eu, meio, eu dentro, eu, quase.

[...]

Volto ao exemplo ilustrado pela atuação de Peng, pois ela, de certa forma, representa os mares que navego nos últimos doze anos, os mares da Ásia. Desde 2010, tenho feito investigações sobre ideologias linguísticas e motivação dos aprendentes chineses de PLE por meio da análise de narrativas, diários dialogados e entrevistas (ver Jatobá, 2013, 2014). Mesmo não sendo o foco destas investigações, algo que chama a atenção nos dados colhidos é o “sotaque” como um recurso de sobrevivência social na China. Num país plurilingue, mas de uma só língua oficial, é comum que o sotaque possa dar ou afastar os falantes de oportunidades de emprego e ascensão social. Assim sendo, o aprendente chinês navega quase que instintivamente pelos sotaques, seja nas suas línguas chinesas seja em línguas estrangeiras. Muitas vezes mudam por vontade própria, mas, infelizmente, como pode-se confirmar em algumas entrevistas (Jatobá, 2014), muitas vezes os aprendentes de Língua Materna Chinesa sentem-se coagidos por seus professores a mudarem as suas *línguas*

portuguesas. A título de exemplo, vejamos alguns trechos de entrevistas e narrativas de aprendentes chineses durante os programas de intercâmbio⁴:

[...] durante o intercâmbio aprendi muito pouco, os professores preocupavam-se mais em corrigir o meu sotaque brasileiro do que me dar oportunidades para falar em português. Então, o melhor era não falar nada. (Sara, durante o 3.º ano, intercâmbio em Coimbra)

Na aula – disse a professora – o meu nome não pode ser “Carlos”, só pode ser “Carlosssh...” (durante o 3.º ano, intercâmbio em Bragança).

O meu professor disse para evitar cortar as vogais e evitar usar palavras portuguesas porque os brasileiros não entendem. Os brasileiros realmente não sabem o que é pequeno-almoço e comboio. (Leonor, durante o 3.º ano, intercâmbio em São Paulo)

Em relação aos excertos, é curioso notar que a questão do sotaque nunca foi o foco ou tema condutor das entrevistas e narrativas, mas foi um tópico que se repetiu muitas vezes no discurso dos aprendentes quando falavam de suas más experiências durante o intercâmbio ou, até mesmo, com seus professores na China. Portanto, trago esta pequena reflexão para que os professores que tenham ou que recebam aprendentes de PLE (re)ensem seus estudantes como sujeitos e não apaguem os seus repertórios e relações de afeto que eles já têm ou possam vir a ter com a língua portuguesa.

Apesar da pertinência do que foi relatado, no presente estudo não nos interessa diretamente a flutuação ou o apagamento dos sotaques em aprendentes chineses. O objetivo central é entender como os chineses vão navegar por um outro mar. Um mar ainda mais desconhecido: os mares das culturas que utilizam a língua portuguesa. Sendo o manual didático a ferramenta fundamental do ensino formal da língua estrangeira e, conseqüentemente, do ensino de sua(s) cultura(s), analisaremos na próxima seção a presença da cultura em manuais didáticos de PLE comumente usados na China.

Cultura dos PLP na China: o discurso dos manuais didáticos

Nas universidades chinesas com cursos superiores de língua portuguesa, é comum que os aprendentes façam intercâmbio acadêmico em instituições superiores do Brasil e de Portugal. A vista disso, os dados apresentados neste estudo foram retirados de manuais didáticos usados nos primeiro e segundo anos⁵, pois a nossa intenção é observar o espaço da cultura dos PLP antes dos aprendentes participarem em programas de intercâmbio.

⁴ É prática comum nos programas de língua portuguesa na China os alunos fazerem um ano de intercâmbio no Brasil ou em Portugal. As entrevistas e narrativas foram realizadas entre 2010 e 2014. Entrevistas originais em chinês (nomes fictícios).

⁵ Na China, o primeiro e segundo anos equivalem aproximadamente aos níveis A1-A2 e B1-B2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR).

Nesta investigação a pesquisa dos conteúdos culturais foca-se no fato de que cada texto, exercício ou atividade propostos pelos manuais são passíveis de transmitir ou dar a conhecer aspectos da cultura dos PLP, embora tenham como propósito primeiro ensinar a língua. Por isso, analisamos características variadas que possam veicular informação cultural através de elementos da história, arte, sociedade, geografia, tradições, costumes, entre muitos outros.

Para fins de análise, distinguiremos as informações culturais ou menções aos PLP em: (i) “conteúdos linguísticos”, quando o objetivo do uso do termo/imagem é para fins de ensino da estrutura gramatical; (ii) “conteúdo cultural expresso”, quando o aprendente faz um reconhecimento do valor cultural do termo/imagem que faz menção à cultura dos PLP; e (iii) “conteúdo cultural implícito”, ou seja, aqueles que os aprendentes poderão não perceber o valor cultural, mesmo quando estes estejam linguisticamente expressos. No caso das informações *culturais expressas* e, sobretudo, nas *culturais implícitas*, o papel de mediador do professor é fundamental para que os aprendentes entendam, interajam e produzam significados que ajudem a construir um espaço de diálogo cultural e de reconhecimento do *outro*. São, sobretudo, nos “conteúdos culturais implícitos” – ou, como sugerimos neste estudo, os conteúdos *em bruto* – que se criam as potencialidades para a construção do diálogo intercultural.

Ressaltamos, porém, que, a nosso entender, não existem livros, materiais ou atividades interculturais por si próprios, pois a interculturalidade como um dos caminhos para a construção de uma sala de aula plural e como um espaço para diálogos que estimulem a (re)(des)construção de si e do *outro* é fruto, por um lado, da estimulação e sensibilidade do professor e, por outro lado, da disposição e competência do aprendente para a compreensão linguística e cultural do conteúdo em questão. Em outras palavras, o que existe, sim, são livros ou atividades potencialmente interculturais e, neste sentido, a interculturalidade nos manuais didáticos deve ser vista sempre como um espaço de construção dialógico. Deste modo, para a construção de um discurso intercultural China-PLP em manuais de ensino, tanto as imagens e estereótipos dos aprendentes como as imagens e estereótipos presentes nos manuais didáticos devem ser analisados com cautela, pois podem funcionar como *pontes* ou *paredes* para a comunicação intercultural (Gao, 1995). Por consequência,

Cabe a [...] professores e pesquisadores de PL2E, partindo do princípio de que as questões interculturais são centrais na aquisição de uma segunda língua, entender que o nosso aluno já chega a nós com uma visão de brasilidade [“portuguesidade” ou “africanidade”] construída através de estereótipos, e utilizar este fato a favor dele mesmo, ajudando-o a desconstruir esta ideia falsa para que ele possa, enfim, construir generalizações mais próximas da realidade e, portanto, mais favoráveis à necessária construção de sua identidade como falante de português. (Meyer, 2013, p. 31)

Porém, no caso dos estudantes chineses, há ainda um outro desafio em relação às questões interculturais. Enquanto, por exemplo, um aprendente da Europa ou das Américas pode chegar

em sala de aula com uma visão menos limitada de “brasilidade”, “portuguesidade”⁶ ou “africanidade” e possa a vir a, com relativa facilidade, compreender o significado culturalmente implícito de dois jovens “saírem à noite” ou “irem à praia”, esse conteúdo cultural pode não ser interpretado da mesma forma pelos estudantes chineses porquanto os hábitos socioculturais serem significativamente diferentes. Sair à noite para um jovem chinês por norma não sugere ir “beber ou ir a discotecas” e “ir à praia” pode não envolver muito mais do que um “passeio à beira-mar”. Sem dúvidas, usamos acima exemplos generalizantes e descontextualizados, mas que, de acordo como nossa experiência docente na China, podem ser habituais e, eventualmente, desconhecidos pelos próprios professores chineses.

Os PLP em manuais didáticos na China: *Português Global* e *Português XXI*

Supondo que as informações culturais *em bruto* emitidas pelos manuais de PLE pressupõem o papel mediador do professor em desencadear ou estabelecer essa interculturalidade, no contexto de ensino/aprendizagem de PLE na China, quais seriam estas informações e como poderiam ser percebidas pelo aprendente chinês? Para uma resposta satisfatória, em primeiro lugar é necessário entender que na China, sobretudo nas fases iniciais de aprendizagem de PLE, os manuais didáticos feitos exclusivamente para aprendentes chineses têm como função principal o ensino da estrutura e do vocabulário básico da língua portuguesa, apresentando, quase sempre, a gramática fora de seu contexto real de uso. Assim sendo, esses manuais apresentam quase em sua totalidade informações e conteúdos culturais como “conteúdos linguísticos”. Portanto, tendo estes manuais como objetivo central e explícito o ensino formal da estrutura da língua, eles, por ora, não nos interessam.

Porém, com o intuito de preencher uma lacuna no mercado de manuais didáticos para o PLE na China que contemplasse tanto a parte estrutural como uma apresentação inicial da cultura dos PLP, foi lançado pelo Instituto Politécnico de Macau (IPM), entre 2011 e 2015, três volumes do manual *Português Global* (環球葡萄牙語). Em 2016, uma parceria entre o IPM e a editora chinesa *The Commercial Press* foi estabelecida e o manual didático *Português Global* passou a ser impresso e comercializado na China, aumentando consideravelmente o seu uso entre os aprendentes chineses. À vista disso, neste estudo analisaremos os conteúdos e informações culturais presentes no *Português Global 1*.

Diferentemente dos manuais didáticos chineses para o ensino da língua portuguesa⁷, para os manuais didáticos não chineses ainda não há consenso ou unanimidade no uso de manuais,

⁶ Usamos aqui o termo não dicionarizado “portuguesidade” ao invés do termo dicionarizado “portugalidade” pelo fato de o termo “portugalidade” poder ser associado ao ideal de nação portuguesa difundido pelo Estado Novo.

⁷ Os manuais *Português para Ensino Universitário* (大学葡萄牙语) e *Curso de Português para Chineses* (葡萄牙语综合教程) são as principais referências para o ensino de PLE na China e verificamos que são usados em todas as universidades

estando, entre os dez manuais mais usados, o *Português XXI*, o *Aprender Português* e o *Falar... Ler... Escrever... Português*⁸. Depois de aplicarmos um inquérito, observamos que um dos manuais didáticos não chineses preferidos pelos professores é o *Português XXI*. A vista disso, este será um dos manuais analisados nesta pesquisa.

Editado pela LIDEL, o *Português XXI* é dividido em três volumes, a saber: *Português XXI 1* (nível A1), *Português XXI 2* (nível A2) e o *Português XXI 3* (nível B1).⁹ Levando em conta que grande parte das universidades usam o *Português XXI 1* para os níveis A1 e A2 (equivalente ao 1.º ano), o *Português XXI 2* para os níveis A2 e B1 e, ainda, que muitas universidades não utilizam todos os conteúdos do *Português XXI 3* antes dos aprendentes ingressarem nos programas de intercâmbio, analisaremos apenas o *Português XXI 1*.

Resultados preliminares

Tendo ambos os materiais analisados como público-alvo alunos de A1 e A2, já era esperada uma maior presença de “conteúdos linguísticos” em relação aos conteúdos e informações culturais “expressas” ou “implícitas”. Neste sentido, o *Português XXI 1* clarifica em sua introdução que tem como objetivo cobrir “as estruturas gramaticais e as áreas lexicais básicas” e o *Português Global 1* faz uma apresentação detalhada de seus objetivos, porém, em nenhum deles menciona expressamente as culturas da PLP, apesar de o seu título sugerir uma abordagem “global” da língua portuguesa.

Em relação às menções aos PLP que não são da variante e norma adotada pelo manual – em ambos os manuais adota-se a variante europeia – verificamos uma baixa presença dos PLP, sendo todas as menções para apresentação das estruturas gramaticais ou para exercícios de retenção. No *Português XXI 1*, por exemplo, verifica-se um predomínio de Lisboa como local referência (48 citações), seguida do Porto (7 citações) e de outras regiões. O espaço à língua portuguesa para além de Portugal está apenas em dois excertos; um exemplo para o uso das preposições “**No** Carnaval há uma grande festa no Brasil” (p. 92) e outra para descrever que um jovem estadunidense que está vivendo em Portugal tem o hábito de “ir a um bar brasileiro” (p. 72). No *Português Global 1*, observou-se também um predomínio de Portugal, mas, por outro lado, observou-se também a presença da China e de Macau, dando aos aprendentes oportunidades de comparar a cultura chinesa com a cultura da língua-alvo. Ainda no *Português Global 1*, verificou-se um apagamento e silenciamento dos falares da língua portuguesa que não façam parte da variante europeia. Por exemplo, em um dos áudios (figura 1), um brasileiro conversa com uma chinesa e,

inqueridas em nosso projeto de pesquisa.

⁸ Este manual foi recentemente adaptado ao público chinês, sendo adicionadas notas e explicações em chinês. É comercializado com o nome *Zoubian Baxi* (走遍巴西).

⁹ Níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR).

curiosamente, este usa a norma europeia e o “sotaque” português. Como o manual sugere ser “global” era esperado que tratasse os PLP além do plano linguístico, dando ao aprendente uma melhor ideia da riqueza da língua portuguesa sem, necessariamente, por em causa ou em choque o uso da variante adotada por cada instituição.

环球葡萄牙语 1

1. **Texto A 课文 A (CD1-15)**
Na sala de aula
Professora: Bom dia. Chamo-me Teresa e sou a professora de português.
Alunos: Bom dia, professora.
Professora: Hoje, vamos preencher o cartão de estudante. Aqui estão os cartões.

2. **Este é o cartão do Paulo. 这是保罗的卡片。**

Nome próprio: Paulo Alexandre
 Apelido: Aguiar Santos
 Morada: Rua: Rua Fernando Pessoa nº. 13; Andar: 3º, direito
 Cidade: Lisboa
 Código Postal: 1800-062
 Idade: 18 anos
 F M
 Nacionalidade: brasileiro

Em Portugal as pessoas podem ter um ou dois nomes próprios (Paulo Alexandre).
 葡萄牙人可以有一个或者两个名。如: Paulo Alexandre.
 O apelido é o nome de família. Habitualmente os portugueses têm dois ou mais apelidos: o nome de família da mãe e o nome de família do pai (Agiar – família da mãe; Santos – família do pai).
 Apelido 是葡语中的姓。葡萄牙人一般有两个或更多个姓: 母亲家的姓和父亲家的姓 (阿吉亚尔是母亲家的姓, 桑托斯是父亲家的姓)。
 F: feminino 女性 M: masculino 男性

3. **AZ Vocabulário 词汇**

andar	s. m.	楼层	ir	v. imp.	去
apelido	s. m.	姓	masculino	adj.	男性的, 阳性的
aula	s. f.	课堂	nacionalidade	s. f.	国籍
brasileiro	adj.	巴西的	nome	s. m.	名字
cartão	s. m.	卡片	postal	adj.	邮政的
cidade	s. f.	城市	preencher	v. tr.	填补, 填写
código	s. m.	号码, 编码	próprio	adj.	特有的, 专有的
estudante	s. 2. gñ.	学生	sala	s. f.	室, 厅

feminino adj. 女性的, 阴性的 sala de aula s. f. 教室
 hoje adv. 今天

4. **Preencha o seu cartão. 填写你的卡片。**

Nome próprio: _____ Código Postal: _____
 Apelido: _____ Idade: _____ anos
 Morada: _____ F M
 Cidade: _____ Nacionalidade: _____

5. **Texto B 课文 B (CD1-16)**
Na cafetaria da escola
Feng Yili: Olá, Paulo. Porque é que estás em Macau?
Paulo: Estou a estudar chinês.
Feng Yili: Que giro! De onde és?
Paulo: Sou do Brasil. Sou brasileiro. E tu? O que estás a estudar? Não estudas chinês, pois não?
Feng Yili: Claro que não! Estou a estudar português.
Paulo: Já falas muito bem!
Feng Yili: Obrigada! Como se chama a tua professora?
Paulo: Chama-se Teresa Fonseca. Conheces? Ela é muito simpática!
Feng Yili: Desculpa! Podes falar mais devagar? Como é que ela se chama?
Paulo: Te-re-sa Fon-se-ca. Tã-jé-rrê-ê-ê-sa-ja, é-ê-jó-é-ne/...
Feng Yili: Está bem! Está bem! Olha, queres vir almoçar?
Paulo: Ótimo! Adoro comida chinesa!

6. **Pedir informações sobre dados pessoais 询问个人信息**
 Porque é que estás em Macau? Não estudas chinês, pois não?
 O que estás a estudar?

7. **Confirmar / reforçar a compreensão 加强语气**

8. **Pedir para identificar outra pessoa 询问他人的身份**
 Como se chama a tua professora
 Conheces?

Figura 1. *Português Global 1* (pp. 16-17)

Verificamos nos dados colhidos que ambos os manuais tomam Portugal como núcleo da cultura da língua portuguesa, por isso, não se verifica uma representação heterogénea da cultura dos PLP. No caso do *Português XXI 1*, inferimos que esta falta de heterogeneidade se deve provavelmente ao fato de o manual ter como público-alvo aprendentes europeus de PLE ou estrangeiros a viver em Portugal. Porém, no caso do *Português Global 1*, tomar Portugal como referente único da cultura da língua portuguesa vai na contramão das necessidades do seu público-alvo, pois, é comum que o aprendente chinês venha a trabalhar com uma variante da língua portuguesa diferente da aprendida durante a sua licenciatura ou, ainda, venha a morar em algum PLP que não seja Brasil ou Portugal (ver Li, 2014; Jatobá, 2019).

Tomando as necessidades do público-alvo como ponto-chave, no *Português Global 1*,

verificou-se que é apenas na última unidade, que funciona como um apêndice com textos sobre as características gerais de cada PLP, que os PLP foram são citados. Esta é a única unidade onde não há um objetivo expresso ou os textos têm relação com o conteúdo programático do livro e, curiosamente, é a unidade antecede as notas gramaticais do manual.

Porém, um ponto positivo do manual *Português Global 1* é a presença de personagens chineses que estudam português ou que trabalham na China com a língua portuguesa. Assim sendo, no texto há diversos diálogos entre jovens portugueses e chineses que abordam diferenças socioculturais e, neste ponto, o manual vai ao encontro das necessidades dos aprendentes. Por vezes, estas interações ajudam a desconstruir alguns estereótipos, como, por exemplo, “os portugueses não comem bacalhau todos os dias” (p. 31), ou, em outros casos, são generalizações neutras, por exemplo, “os chineses preferem tomar chá (...) Tu tomas um chá e eu tomo um café” (p. 30). No entanto, as interações, por vezes, usam generalizações ou juízos de valor que podem sedimentar alguns estereótipos. A título de exemplo, em interação entre chineses e portugueses, há diálogos como “**Marco:** São pastéis de bacalhau. / **Lili:** Que horror! Então é isto?” (p. 30) ou “vamos ao restaurante e depois vamos jogar ao casino” (p. 143, grifo nosso)¹⁰.

Como se observa nos exemplos acima, a comida é um tema constante no *Português Global 1*. Das vinte unidades, sete abordam este tema, sobretudo, usando como pano de fundo jantares, restaurantes, cafés e pastelarias. Apesar da repetição deste tema, julgamos que é bastante interessante e de utilidade para os aprendentes chineses, pois, na China, as refeições ocupam amplo espaço no espectro social. Por exemplo, na China, comumente associa-se refeição com “sair à noite”, “divertir-se com amigos”, “comer para fazer negócios” ou diferentes atividades da esfera social. Portanto, estes temas vão ao encontro do público-alvo.

No *Português XXI 1*, há também presença do tema “comida”, porém, inferindo que o público-alvo são aprendentes europeus de PLE e estrangeiros em Portugal, o manual diversifica mais os seus temas, abordando também hábitos, costumes e festividades portuguesas (Natal, Tourada, religião, férias, dia a dia). Além disso, há a presença de personagens europeus e há exercícios de falsos amigos entre o português e o espanhol (ver p. 91). Porém, assim como o *Português Global 1*, observamos generalizações sobre “os portugueses” que, ocasionalmente, para um aprendente chinês poderão contribuir para a criação de estereótipos que podem não corresponder fielmente com a realidade de Portugal.

Por fim, a análise dos dados até o momento coletados não pretende representar o universo

¹⁰ Provavelmente, o texto faz uma referência a Macau, dando ao leitor a impressão que ir ao casino é uma atividade habitual para os residentes de Macau. Porém, há um divergência entre o texto e o áudio deste exercício que deixa em dúvida esta suposição. No texto está escrito “depois vamos jogar ao casino”, mas o áudio diz “depois vamos ao cinema”.

dos manuais didáticos usados na China e, tampouco, ser conclusiva em relação aos dois manuais aqui analisados. Para uma análise mais profunda seria necessário, primeiramente, um estudo quantitativo sobre os conteúdos culturais mais recorrentes para, em seguida, compararmos manuais do mesmo nível de aprendizagem e verificar de maneira qualitativa a presença destas temáticas e de suas sub-temáticas. Além disso, para uma análise mais global, futuramente será necessário incluir os dados de manuais da variante brasileira. Contudo, os dados analisados no presente estudo conduziram-nos as reflexões e questões sobre o papel do manual didático na China que apresentaremos em seguida nas considerações finais.

Considerações finais

Tendo em mente que os manuais analisados têm como objetivo central o ensino das estruturas básicas e vocabulário geral para aprendentes de níveis A1 e A2, já era esperado que a discussão de temas interculturais não fosse amplamente explorada nos manuais. Neste sentido, vale ressaltar que os volumes 2, 3 e 4 do *Português Global* e os volumes 2 e 3 do *Português XXI* exploram, gradualmente, informações e conteúdos culturais e, com o aprendente com mais segurança para interagir em língua portuguesa, aprofundam progressivamente estas discussões em seus textos, interações e exercícios.

Porém, mesmo para aprendentes de A1 e A2, acreditamos e defendemos que o uso de informações e conteúdos culturais relevantes devem ser explorados desde as primeiras fases da aprendizagem, dando ao aprendente oportunidade de (re)(des)construir tanto a sua cultura como a do *outro*. Deste modo, os autores de manuais didáticos devem pensar as generalizações e estereótipos como oportunidades de construir *pontes* e não *paredes* na criação de um diálogo que estimule a criação de um contexto mais condizente com a realidade da língua e cultura(s) alvo. Nesta perspectiva, retomamos a nossa proposta em relação aos manuais didáticos apresentada anteriormente:

[...] não existem livros, materiais ou atividades interculturais por si próprios, pois a interculturalidade como um dos caminhos para a construção de uma sala de aula plural e como um espaço para diálogos que estimulem a (re)(des)construção de si e do *outro* é fruto, por um lado, da estimulação e sensibilidade do professor e, por outro lado, da disposição e competência do aprendente para a compreensão linguística e cultural do conteúdo em questão. (...) o que existe, sim, são livros ou atividades potencialmente interculturais e, neste sentido, a interculturalidade nos manuais didáticos deve ser vista sempre como um espaço de construção dialógico.

Acrescentamos, ainda, que o manual didático é apenas uma pequena parte do complexo processo de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira. Portanto, um manual didático não é capaz e nem deve ter como objetivo representar de maneira absoluta uma cultura. Porém, o manual deve, sim, explorar informações e conteúdos culturais de maneira a dar ao aprendente

pontos de referência da língua-cultura alvo – ou seja, as informações ou conteúdos culturais que nomeamos neste estudo com *informações linguísticas* – e, mais importante, trazer pontos de reflexão que estimulem aprendentes e professores a (re)pensar suas (pré)concepções sobre *si* e sobre o *outro*. A discussão fruto desta reflexão – coletiva ou individual – pode ser benéfica ao aprendente em, pelo menos, duas direções. A primeira, dá ao aprendente oportunidades para o *output* dos conteúdos gramaticais aprendidos através de um assunto que faz parte de sua experiência social ou é de seu interesse, e, ao mesmo tempo, dá oportunidades para o professor verificar a progressão da aprendizagem. A segunda, consequência direta da primeira, cria espaços para aprendentes e professores conhecerem diferentes realidades e, coletivamente, construírem pontes de diálogo entre os micro e macro cosmos das culturas dos aprendentes, da cultura da sala de aula e da cultura da língua-alvo.

Porém, pôr em prática este caminho implica defrontar os professores – local em que me incluo – com o desconhecimento que temos sobre os PLP, as variantes do português e, ainda, defrontar-nos com as nossas crenças, ideologias linguísticas e, conseqüentemente, as teorias tácitas que temos sobre como e o que ensinar da nossa língua e cultura. Junta-se a isso, em muitos casos, o fato de o professor de PLE ter turmas com grande quantidade de alunos e, como resultado, haver diminuição das oportunidades de interação entre aprendentes-aprendentes e aprendentes e professores.

Ainda que a *ideologia linguística* de professores e aprendentes não tenha sido explorada neste estudo, ela ajuda a compreendermos melhor nossos papéis ativos na construção de um diálogo intercultural em sala de aula, seja ou não este diálogo estimulado pelas informações e conteúdos culturais presentes nos manuais didáticos, pois

[...] é a consciência de docentes e aprendentes sobre algumas das partes constituintes das ideologias linguísticas que trará, inevitavelmente, uma ruptura com nossas próprias concepções, verdades, crenças, identidades etc. sobre e para a língua e cultura alvo e, conseqüentemente, sobre os processos envolvidos na aprendizagem/aquisição da língua e cultura alvo; portanto, esta nova consciência fará com que nossas teorias tácitas acerca da aprendizagem/aquisição de LE [língua estrangeira] se desenvolvam, aprimorem e sejam altamente produtoras fazendo da aprendizagem da LE um espaço híbrido e reconfortante para o exercício de nossas vozes pessoais e sociais. (Jatobá, 2014, p. 128).

Esta consciência trará a necessidade de repensarmos as *línguas portuguesas* e que o produto de nosso trabalho como professores e/ou como pesquisadores não seja fragmentar, rivalizar, diminuir ou ignorar as pluralidades da língua portuguesa no espaço transnacional onde ela existe, mas sim o de afirmar a língua portuguesa e o seu ensino como um espaço de soma, pois, como apontado por Oliveira (2016, p. 27), o que se verifica, é que:

O produto de cerca de cem anos de normatização relativamente independente foi o estabelecimento de um sistema com duas normas de validação e circulação excludentes, que competem geopoliticamente entre si e cujo processo de elaboração é realizado, muitas vezes, com intenções divergentes. O produto desta normatização divergente, como expõe Carlos Reis (2009, 7), conduz já em alguns casos e em determinados países estrangeiros, à percepção da existência de duas línguas, o português europeu e o português brasileiro: “[...] A unidade do português, no espaço transnacional onde ela existe, é algo vacilante, quase no limite da fragmentação [...]”.

Os discursos dos aprendentes chineses citados neste estudo, infelizmente, vão ao encontro das palavras Carlos Reis (2009, citado por Oliveira, 2016) do quase limite da fragmentação. Voltamos ao título do nosso estudo, *Uma China de distância: a cultura dos PLP em materiais didáticos para o Ensino de PLE*, pois, é essa “China de distância” que nos trouxe espaços para refletirmos sobre a necessidade de pensarmos estratégias convergentes para a promoção de um ensino de PLE mais inclusivo, plural, representativo e que contribua para a consolidação do português como língua internacional. Por fim, é necessário pensarmos nos manuais didático e também, como manifestado por Chintoan-Uça (2014, p. 17), “[é] necessária e urgente uma mudança intercultural, multicultural e anti-racista nos currículos para chamar a atenção sobre este assunto tanto dos alunos como dos professores”.

Referências bibliográficas

- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Chintoan-Uça, B. (2014). *Integração Escolar e Discriminação de Alunos Estrangeiros em Portugal e na Roménia, no Ensino Universitário*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Fernandes, M. da G. G. (2018). *Aprendizagem do português língua estrangeira por alunos chineses: culturas, representações e seus impactos na motivação*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Gao, Y. H. (1995). “文化定型” 与 “跨文化交际悖论”. [Paradox of cross-cultural communication]. *Foreign Language Teaching and Research*, 2, 36-42.
- Jatobá, J. R. (2013). Práticas na Feira de Cantão e suas interfaces no ensino/aprendizagem de PLE de alunos da GDUFS, *Revista da SIPLÉ*, 3.
- Jatobá, J. R. (2014). *Ideologias linguísticas e diferenças individuais no contexto de português língua estrangeira na China*. Dissertação de mestrado, Universidade de Macau, Macau.
- Jatobá, J. R. (2015). Políticas linguística e externa chinesa: um breve panorama do ensino de LEs e do PLE na China. *Revista da SIPLÉ*.
- Jatobá, J. R. (2017). Políticas linguística e externa chinesa: o caso do PLE. In J. C. Vanzelli, I. O. Chaves & H. G. Teixeira (Eds.), *Estudos Brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa: Editora UFV.
- Jatobá, J. R. (2019). O espaço da interculturalidade no ensino da Interpretação em contexto de PLE em Guangzhou, China. In M. C. Lima-Hernandes, R. Abi-Sâmara & J. Milton (Eds.), *Cruzamentos: Brasil, Portugal e Grande China*. São Paulo: Ed. Paulistana.
- Li, C. S. (2012a). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. In C. W. Hao & Z. Honglin (Eds.), *Actas 1.º Fórum Internacional de ensino de língua portuguesa na China: em comemoração dos 50 anos do curso de língua portuguesa na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim* (pp. 35-42). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. S. (2012b). Xin zhongguo puyu rencai yu guojia wajiao zhanlve [Formação de talentos em língua portuguesa após a fundação da República Popular da China e a estratégia diplomática nacional]. In R. H. Zhao (Ed.), *Guojia zhanlve shijiao xia de waiyu yu waiyu zhenge [Foreign languages in the perspective of national strategy]* (pp. 67-75). Beijing: Beijing: Peking University Press.

- Li, C. S. (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China. In H. I. Lei & Z. Wu (Eds.), *Actas 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 51-74). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, D. H. (2014). *Análise do mercado de trabalho para profissionais de PLE na China Continental*. trabalho de conclusão de curso, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou.
- Lin, Ye. (2015). *Aprender português língua estrangeira na China e em Portugal: representações dos alunos*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Liu, G. (2015). Planeamento do ensino de português língua estrangeira na China. In L. H. Iok & W. Zhiliang (Eds.), *Actas 2.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 111-132). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Liu, Quan. (2012). *Representações sobre a aprendizagem da língua portuguesa do público chinês universitário*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Mourato, S. F. T. (2014). *Representações da língua portuguesa por falantes de língua chinesa*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Oliveira, A. V. D. & Coelho, M. L. L. (2016). *Português Global 1 環球葡萄牙語*. (manual didático). Beijing: IPM & The Comercial Press.
- Oliveira, G. M. (2016). O Sistema de Normas e a evolução demológica da Língua Portuguesa. In M. L. A. Ortiz & L. Gonçalves (Orgs.) *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações* (pp. 25-43). Campinas: Ed. Pontes.
- Tavares, A. (2012). *Português XXI 1 nova edição*. (manual didático) Lisboa: Lidel
- Yan, Q. R. (2017). 中国内地与澳门特区及葡语国家在葡语专业教育领域的合作 [Cooperações entre o Interior da China, a RAEM e os PLP nas áreas de Ensino da língua portuguesa]. In C. A. Wang, M. Zhang & J. L. Liu (Eds.), *Puyu guojia fazhan baogao - Reports on the development of portuguese-speaking countries (2015 ~2016)* (pp. 44-58). Beijing: Social sciences academic press.

Estratégias de Intervenção intercultural no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique

JUVÊNCIO SIDUMO¹

Universidade de Aveiro / Universidade Pedagógica de Maputo

ANA MARGARIDA RAMOS²

DLC/CLLC, Universidade de Aveiro

MARTINS MAPERA³

Universidade Pedagógica de Maputo

Introdução

O presente trabalho⁴ resulta do estudo desenvolvido no âmbito de uma tese de doutoramento, em elaboração, intitulada *Representações etno-culturais no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique*, realizada no Doutoramento em Ciências de Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas pela Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.

A pesquisa focaliza uma das preocupações mais recentes relacionadas com a diversidade cultural e a sua abordagem no contexto da educação formal em Moçambique. Dada a sua cobertura étnica e cultural assinalável, a questão da educação intercultural no país tem emergido em debates públicos, discussões académicas e constituído objecto de pesquisas⁵, à procura de pressupostos teóricos e implicações pedagógicas tendentes à valorização das identidades múltiplas que constituem o mosaico cultural moçambicano.

¹ Doutorando em estágio na Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas/Estudante de Pós-graduação da Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique.

² Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (Orientadora do Estágio).

³ Supervisor da Tese na Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.

⁴ O presente trabalho é um recorte da Tese (em construção) de Doutoramento em Ciências de Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas pela Universidade Pedagógica de Moçambique.

⁵ Dias, 2002; Lopes, 2004 e Dias, 2010.

Os resultados dessas reflexões apresentam um denominador comum, que sugere a necessidade de uma educação inclusiva, na qual a escola deve assumir um compromisso pedagógico, político, ético e moral de preservar e reafirmar valores, crenças, costumes e formas de organização cultural, social, política e religiosa que passam pela valorização dos “[considerados saberes locais], sem prejudicar o acesso e a apropriação dos saberes e conhecimentos universais” (Dias, 2010, p. 10).

No que diz respeito ao ensino de línguas, os estudos realizados destacam a importância da cultura e, por isso, recomendam que, para além do estudo da componente gramatical, a aprendizagem de uma língua deve tomar em consideração a dimensão cultural e os factores socioculturais nela envolvidos e que a identificam.

Com efeito, o discurso de respeito em relação à diversidade cultural está, de forma clara, referenciado nas Políticas Públicas em que o Ministério da Educação (MINED), através do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), preconiza, sublinhando que “a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se tornem, num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão” (PCEB, 2003, p. 7). De maneira directa, esta concepção expõe a necessidade de a escola se constituir como um espaço democrático que acolhe a diversidade e as diferenças do tecido social moçambicano.

Assim, inspirados no princípio de respeito pela diversidade cultural plasmado no PCEB questionámo-nos sobre ‘até que ponto o Manual Didáctico de Língua Portuguesa (MDLP) promove um diálogo com as representações culturais dos seus leitores’, enquanto “dispositivo pedagógico central” (Magalhães, 1999, p. 285), adoptado pelo MINED como único e válido para todo o país.

Considerando o Manual Escolar (ME) como o principal referencial do trabalho do professor e dos alunos, concebemos um projecto de pesquisa que visa (i) verificar se o princípio de respeito da diversidade cultural está presente nos MDLP em vigor no Ensino Básico; (ii) discutir até que ponto o *modus vivendi* da população estudantil moçambicana está reflectido nos conteúdos dos MDLP; e (iii) sugerir estratégias de intervenção intercultural no E-A da Língua Portuguesa que valorizem e promovam a diversidade cultural em Moçambique.

É, pois, à luz desses objectivos que orientamos o nosso estudo, considerando que a inserção de aspectos da diversidade cultural no ensino de línguas, embora se apresente como um tema de rápido crescimento nos estudos da linguagem ao nível global, pode ainda ser novo para muitos professores moçambicanos, sendo por isso necessário esboçar linhas teóricas e práticas que sustentem as definições metodológicas de uma intervenção intercultural no ensino-aprendizagem (E-A) do Português em Moçambique.

Para alcançar os objectivos definidos, construímos um acervo teórico focalizado no ensino de línguas, orientado para a valorização das várias culturas, começando por discutir o conceito de língua e de cultura e o seu relevo no contexto educativo. Reflectimos sobre a relação língua-cultura e a sua relevância para a área da didáctica das línguas, sustentando a nossa reflexão nos trabalhos de alguns pesquisadores que desenvolveram estudos e/ou propostas de abordagem linguística intercultural.

Para finalizar, e a título exemplificativo, apresentamos um estudo de um conto popular integrado no manual⁶ da 7.ª classe, partindo da análise das propostas de actividades, na perspectiva de Abordagem Intercultural que se espera que represente uma contribuição para a didáctica do ensino de línguas na diversidade cultural moçambicana.

1. Enquadramento teórico

1.1. Língua, cultura e interculturalidade

Actualmente, os conceitos de língua, cultura e interculturalidade têm sido frequentemente palco de reflexões sob diversas perspectivas e em diferentes âmbitos, entre eles o da Educação. Para um melhor enquadramento no contexto desta pesquisa, procuramos compreender o seu significado.

O conceito de língua, para alguns estudiosos⁷, reduz-se à ideia de uma superestrutura, um sistema de regras independentes do tempo, contexto ou espaço em que se insere, e não um sistema de inserção no mundo, de comunicação e existência humana. Esta concepção parte da tradição estruturalista segundo a qual a língua é concebida como algo exterior ao sujeito, um instrumento de acesso à realidade. Esta visão pode ainda ser predominante em muitas salas de aula de ensino/aprendizagem do Português em Moçambique, onde se priorizam objectivos instrumentais.

Nesta pesquisa, defendemos o conceito de língua como discurso, produto histórico-social, que varia no tempo, espaço e em diferentes classes sociais, constitutivo dos indivíduos e por eles constituído, que é indissociável de cultura, por isso, adoptamos para esta reflexão a concepção pós-estruturalista de *língua-cultura* que propõe uma “visão de mundo em constante reflexividade” (Jordão, 2006, p. 28), na qual a linguagem é sempre ideológica e baseia-se nas relações estabelecidas culturalmente.

Bakhtin (de acordo com Rigolon, 1998) concebe a língua/linguagem como “expressão das relações e lutas sociais; a linguagem é constitutiva dos sujeitos e constituída por eles. O social é

⁶ Este manual integra o *corpus* da tese de Doutoramento referida, constituindo a sua análise um exemplo do estudo mais amplo que pretendemos realizar.

⁷ Saussure (1978), Sapir (1969) e outros estruturalistas.

responsável pela construção da linguagem e sem a linguagem não há relação com o real” (Bakhtin *apud* Rigolon, 1998, p. 6). Em conformidade com Bakhtin, qualquer método eficaz de ensino de línguas deve sempre familiarizar o aprendiz com as formas de língua dentro de contextos, nas suas situações reais de uso. Nesse contexto, o reconhecimento dos usos da língua deve ser associado e dialeticamente integrado aos factores de mutualidade contextual, das diferenças e novidades. A língua fora do seu contexto social, de toda a dimensão cultural que envolve pessoas em contacto, torna-se cada vez mais uma língua “morta-escrita-estrangeira” e o produto que dela advém uma enunciação “isolada-fechada-monológica” (Bakhtin, 2002, p. 99). Esta perspectiva de diálogo sugerida por Bakhtin na abordagem da língua parece ainda não fazer sentido em muitos contextos pedagógicos, que continuam a ser monológicos, na medida em que a escola, embora seja um local de produção social de signos por meio da linguagem, continua a ser um ambiente de transmissão do conhecimento e os alunos são concebidos apenas como receptores.

O monólogo significa ignorar o papel do diálogo, através do qual é possível que o aluno construa os seus “mundos”, o conhecimento, ou seja, o professor ignora o diálogo do aluno com a vida, como se um ser humano fosse algo abstracto, sem espaço, sem tempo próprio. Nesse contexto, Freitas (1994) considera que “assim, sem ter interlocutor real, a escola fala sozinha, monologa, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interacção” (Freitas, 1994, p. 94). Na perspectiva bakhtiniana, os processos que constituem a linguagem são sócio-históricos e, sendo assim, a língua não pode ser estudada fora do seu contexto de uso, fora das suas condições de produção, na medida em que a “palavra se revela, no momento da sua expressão, como produto de interacção viva das forças sociais” (Bakhtin, 2002, p. 66). Para este autor, a língua é dialógica e ideologicamente complexa, pois nela se imprimem, historicamente e pelo uso, as relações dialógicas dos discursos: discursos em que falam vozes diversas e que podem também ser ideologicamente opostos, dado que diferentes classes sociais utilizam o mesmo sistema linguístico. É a realidade dialógica e dialéctica do enunciado, postulada por Bakhtin, que torna a linguagem viva e dinâmica. A palavra, para este autor, está carregada de conteúdo cultural, ideológico e vivencial e, por isso, ele defende a enunciação, e não o sistema da língua, como verdadeiro objecto da Linguística. A enunciação, como unidade base da língua, é de natureza social e não tem existência fora do contexto social; a enunciação é resultado de interacção dos indivíduos e, segundo Bakhtin (2002), pressupõe um interlocutor, mesmo que este não seja um interlocutor real, mas um representante de um grupo social ao qual ele pertence. O diálogo proposto por Bakhtin no ensino da língua não se restringe a uma relação face a face; pode ser diálogo entre pessoas, textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. Segundo Freitas (2001), “a vida (do aluno, da comunidade, do professor, do país) deve ser

levada para dentro da escola e a palavra que se produz na escola deve reflectir essa realidade e a ela retornar” (Freitas, 2001, p. 73).

Na mesma perspectiva que Bakhtin, Vygotsky também vê a linguagem como produto sócio-historicamente constituído. Os dois autores consideram o homem como um ser social e histórico que, na relação com o outro, por intermédio da linguagem, se constitui como sujeito. Ambos sublinham a importância da interacção social para o desenvolvimento da linguagem, a primazia da palavra para a constituição do pensamento/psiquismo e o facto de que a aquisição da linguagem é feita a partir do social para o individual. Em conformidade com Vygotsky, a formação da linguagem dá-se na produção de signos e sentidos, além de ser um instrumento psicológico construído culturalmente nas relações sociais, ou seja, “a linguagem é um instrumento humano criado e transformado constantemente pela interacção e, à medida que é criado, modifica o homem e serve como instrumento de interacção” (Vygotsky, 2000, *apud* Amato, 2005, p. 23). Para Vygotsky, toda a função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, no social, depois, no psicológico; primeiro, nas relações entre as pessoas, como categoria interpsicológica, depois no interior da criança, como categoria intrapsicológica.

Os conceitos de língua/linguagem postulados por Bakhtin e Vygotsky, aplicados ao contexto escolar, permitem-nos concluir que a escola é, para a maioria dos indivíduos em fase de formação, o primeiro local de construção de conhecimento através das interacções, do diálogo com o Outro, que pode ser este outro um “outro físico” ou um “outro enunciado”.

A visão da língua como constitutiva do mundo dos indivíduos, um discurso indissociável do seu contexto de produção, conforme postulado por Bakhtin e Vygotsky, parece estar em consonância com os objectivos gerais do Programa do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico em Moçambique, que preconizam que, na aprendizagem do Português, o aluno deve ser conduzido a: “(i) compreender que a língua é um instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural; (ii) usar a língua como um dos meios do conhecimento da cultura do país e de outras culturas e civilizações; (iii) desenvolver atitudes e hábitos positivos numa perspectiva de formação cívica e sócio-cultural” (PCEB, 2003, p. 7). De acordo com estes objectivos, a língua não seria exterior ao sujeito, mas um meio de acesso ao mundo. Por isso, defendemos aqui o conceito de língua-cultura, implícito/explicitamente preconizado no PCEB, oposto a uma visão da língua exclusivamente como instrumento para se atingirem fins comunicativos que, quanto a nós, deve ser superada, na medida em que postula os seus significados como externos ao indivíduo.

No contexto actual, em que o mundo reclama por uma educação orientada para o respeito pela diversidade cultural, julgamos pertinente que o ensino da Língua Portuguesa em Moçambique

se constitua como um espaço privilegiado para proporcionar o desenvolvimento da “consciência cidadã”, que extrapola o domínio linguístico, principalmente por meio de interacção do aluno, pertencente a uma determinada cultura, com outras culturas.

Kramersch (1996) (apud Walesco, 2006, p. 25) apresenta três possíveis relações entre língua e cultura, na perspectiva do ensino de línguas estrangeiras:

- *cultura na língua*, que pressupõe o ensino de aspectos culturais⁸ simultaneamente com o trabalho com a aquisição da língua, sem haver, no entanto, nenhum tipo de reflexão intercultural durante esse trabalho;
- *cultura e língua*, ou seja, os aspectos culturais são ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na língua em estudo, sem haver reflexão intercultural;
- *língua como cultura*, que prevê a reflexão/comparação, durante o trabalho com o sistema formal, sobre aspectos culturais locais e a sua relação com a cultura nacional ou de outros países – a interculturalidade.

Por seu turno, Fontes (2002) apresenta uma proposta de ensino da cultura, adaptada de Moran (1990), que define “cultura” da seguinte forma:

1. cultura, *como saber sobre*: inclui todos os aspectos culturais que constituem informação – actos, dados, factos, conhecimentos.
2. cultura, *como saber como*: inclui aspectos culturais que se constituem habilidades, acções, participações, comportamentos; participações directas ou simuladas na cultura-alvo.
3. cultura, *como saber por quê*: compreensão dos valores básicos, atitudes e suposições da cultura – as razões que fundamentam e permeiam todos os aspectos da cultura;
4. cultura, *como conhecer a si mesmo*: trata do aluno, individualmente – seus valores, opiniões, sentimentos, questionamentos, ideias e os seus próprios valores culturais.

Segundo Fontes (2002), não é possível ensinar uma língua se não a compreendermos como um fenómeno cultural, marcado pela especificidade da própria língua, enquanto *língua-cultura*, que a faz ser diferente e depender do contexto em que é utilizada. A escola, como um dos locais onde se formam a consciência, a linguagem e a visão do mundo das pessoas, deve lutar por transpor a visão monocultural do currículo, a fim de intensificar as relações dialógicas entre as pessoas e os grupos sociais presentes no contexto escolar. Nesse sentido, a sala de aula deve tornar-se um espaço de oportunidades de construção/aquisição de mecanismos de entendimento da realidade, na medida em que ensinar uma língua é “ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independente do grau de proficiência atingido” (Jordão, 2006, p. 31).

Considerando que este estudo tem por finalidade encorajar o ensino da Língua Portuguesa numa perspectiva intercultural, numa sociedade caracterizada por grande complexidade cultural e

⁸ Aspectos culturais: produtos (literatura, artes e arefactos, etc.), ideias (crenças, valores e instituições) e comportamentos (costumes, hábitos, alimentação e lazer) (Corbett, 2003, p. 25).

diversidade étnica e linguística, reafirmamos o nosso posicionamento quanto à correlação entre língua e cultura, pois entendemos que, ao ensinar uma língua, ensinam-se, concomitantemente a esta, valores culturais, pois as palavras adquirem sentido apenas quando proferidas dentro de determinado contexto social regido por normas culturais.

1.2. Interculturalidade no ensino de línguas

Devido ao contexto globalizado em que vivemos, o foco no modelo de educação intercultural tem sido amplamente discutido, resultando no aumento de estudos, pesquisas e propostas pedagógicas que incidem na inclusão da cultura e nas relações interculturais, sobretudo na pedagogia de línguas. Vejamos, nas linhas que seguem, algumas reflexões de investigadores que desenvolveram estudos teóricos sobre a abordagem linguística intercultural.

Fleuri (2001), referindo-se às relações interculturais no contexto educacional, explica que as relações interculturais:

buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (Fleuri, 2001, p.113)

Para este autor, a interculturalidade, como um conjunto de propostas educacionais e pedagógicas, interessa-se fundamentalmente por estimular relações de respeito e integração entre diversos grupos socioculturais, dentro de uma perspectiva dialógica.

Por seu turno, Barbosa (2008) aborda o termo intercultural na perspectiva de ensino de línguas estrangeiras e destaca que

O conceito *intercultural* vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo. (Barbosa, 2007, p. 111)

Na perspectiva deste autor, o termo intercultural no ensino de línguas pode significar adotar aspectos ou informações da cultura da língua que está a ser ensinada para promover a troca de informações inter/entre culturais. Ainda de acordo com Barbosa (2007), a interculturalidade pode ser vista como “um procedimento ou uma ação que auxilia o aprendente a perceber as configurações identitárias e culturais de forma problematizadora e não-simplificada” (Barbosa, 2007, p. 113), por isso, o autor considera que uma abordagem intercultural da língua é uma maneira nova de se “ver” e estudar a língua estrangeira.

Em conformidade com Fleuri (2001), o mais importante na educação intercultural é o professor deixar de transmitir ao aluno uma cultura homogênea e passar a preocupar-se com a

diversidade de modelos culturais presentes na sala de aula e que interagem na formação dos educandos, isto é, dar oportunidade ao aluno a “ver” a cultura do outro como diferente, e simultaneamente, integradora da sua própria cultura. Nesse sentido, através da perspectiva intercultural, o aluno que aprende uma língua reflecte sobre a sua própria cultura, assim como é levado a estimular a consciência das diferenças e das relações entre culturas.

Noutra perspectiva, Candau (2008), ao reflectir sobre a educação intercultural, enfatiza o sujeito como um factor principal para a relação entre culturas na medida em que quando o aprendiz sente que a sua cultura é valorizada em contacto com culturas distintas tal se torna estimulante para que o outro tenha interesse em dar a conhecer a sua própria cultura na outra língua. Assim, na perspectiva intercultural, o diálogo entre sujeitos afigura-se como um factor importante para que a educação intercultural aconteça naturalmente; é preciso promover uma vivência de troca de experiências, convívio, recepção e acima de tudo respeito, uma vez que a perspectiva intercultural envolve também respeitar o Outro como agente do seu próprio entendimento e conhecimento.

No que diz respeito ao ensino de línguas na perspectiva intercultural, Coracini (2003) ressalta que o professor de línguas pode dialogar com uma abordagem mais significativa, para isso, precisa de ter as seguintes imagens ou representações:

1. O professor precisa de teoria, o que pressupõe que ele não sabe teoria ou tem pouco / nenhum / insuficiente embasamento teórico para sua prática.
2. O professor precisa de se actualizar ou fazer cursos de formação, enunciado que implica o estado de não-actualização em que se encontra o profissional.
3. O professor deve usar novas técnicas para tornar sua aula dinâmica e variada; o professor está, portanto, desfasado, ultrapassado.
4. O professor deve ensinar a comunicar; portanto, ele não o faz: ensina prioritariamente os itens gramaticais, desvinculados de sua função comunicativa.
5. O professor deve funcionar como mediador entre a matéria a ensinar e o aluno, o que pressupõe que ele é, normalmente, directivo demais.
6. O professor precisa reflectir; portanto, ele não o faz ou, pelo menos, não de maneira adequada. (Coracini, 2003, p. 195)

Para Banks (apud Mota, 2004), a educação multicultural, num programa de ensino de línguas, passa por:

- a) integração de conteúdos – estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural;
- b) construção do conhecimento – ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais que determinam a construção do conhecimento;

- c) pedagogia da equidade – modificar os padrões de ensino, de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente;
- d) empoderamento da cultura escolar – promover a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar. (Mota, 2004, p. 44).

Considerando que a relação entre língua e cultura é essencialmente dialógica, Kramersch (1993) apud Santos (2004) destaca que o principal desafio educacional reside justamente em ensinar a língua “como contexto” dentro da pedagogia dialógica que revele esse contexto de modo explícito. A autora acrescenta que tal acção pedagógica pode ser melhor definida “não como um mapa de como ensinar línguas estrangeiras, mas como um outro modo de *ser* um professor de línguas” (Kramersch, 1993, p. 31).

A educação intercultural, na perspectiva dos autores referidos (Kramersch, 1993; Fleuri, 2001; Coracini, 2003; Mota, 2004; Barbosa, 2008; Candau, 2008), destina-se fundamentalmente a promover maior aproximação entre pessoas ou grupos de diferentes culturas e a possibilitar não só o reconhecimento das culturas, mas também incentivar o reconhecimento das diferenças e o respeito mútuo que deve existir entre indivíduos que, apesar de não compartilharem o mesmo universo cultural, podem interagir de forma harmoniosa.

Tendo em conta as diferentes perspectivas apresentadas sobre a interculturalidade, assumimos neste estudo que uma abordagem intercultural no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique implica considerar positivamente a existência da diversidade cultural no país que, segundo Dias (2010), é uma sociedade multilingue, pluriétnica, multirracial e socialmente estratificada; implica, assim, saber comparar diferenças e semelhanças entre culturas e valorizar as expressões culturais próprias; permitir o diálogo entre grupos culturais no interior com a língua-alvo (Português).

2. Perspectiva de Abordagem Intercultural no Ensino-Aprendizagem do Português em Moçambique

No âmbito de iniciativas para a implementação do ensino-aprendizagem intercultural, destacam-se, entre outras, a interacção na sala de aula, a selecção de conteúdos de carácter cultural, aprendizagem explícita/implícita, a abordagem de aspectos estruturais versus uso da língua, entre outros aspectos. Numa outra perspectiva, aponta-se a construção de abordagens e métodos apropriados de ensino, planificação de cursos, materiais didácticos, formação de professores, etc.

Fennes e Hapgood (1997) (apud Santos, 2004, p. 116) ressaltam que, qualquer que seja o seu foco,

não existem fórmulas adequadas para esse tipo de ação, muito menos fórmulas mágicas, pois o processo de aprendizagem intercultural na sala de aula é extremamente complexo e, por isso mesmo, pouco conhecido ou de fácil predição.

Apesar de não ser pacífica a concepção de modelos didáticos-metodológicos para o ensino-aprendizagem na perspectiva intercultural, o tempo presente reclama a construção de escolas inclusivas e abertas à diversidade, por isso, torna-se pertinente procurar caminhos que conduzam a uma abordagem mais significativa da língua.

Para Santos (2004), uma das características fundamentais da abordagem intercultural é o *foco nos conteúdos* dos textos como artefactos da nossa realidade, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais. A autora explica que, quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem, o importante é o modo como esses conteúdos, sejam relativos a informações culturais ou não, funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.

De acordo com Pardal e Correia (1995), a análise de conteúdo viabiliza a descrição do conteúdo da comunicação. Os autores definem a análise de conteúdo como “um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada” (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

Para Bogdan & Biklen (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Numa perspectiva pedagógica que visa a inclusão da cultura ou das relações culturais, tendo em conta a natureza do texto (conto) em análise, sugerimos, a seguir, a consideração de algumas categorias de análise que não são únicas nem acabadas, mas apenas uma proposta que pode conduzir a um diálogo inter/entrecultural, conforme se apresenta na tabela 1.

Tabela1. Categorias de análise

Categorias	Subcategorias (para diálogo)
Autor e obras	<ul style="list-style-type: none"> - vida e obras do autor; editoras, colecções, volumes, etc.; - género literário e sua caracterização; - período literário: condições sócio-histórico-culturais e contexto político-ideológico da produção (constitui capital cultural muito importante para os alunos).
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> - estatuto: protagonista/herói; modeladas, planas, figurantes ...; - grupo: discutir vivências interpessoais: solidariedade vs comunhão; conflitos vs indiferença; choques de interesse vs traições; - classe social: profissão e valores sócio-económico-cultural; - contradições culturais e civilizacionais; - padrões de valores (étnicos, morais, culturais, ideológicos...).
Espaços da narrativa	<ul style="list-style-type: none"> - espaço <u>rural</u>, <u>suburbano</u> e <u>urbano</u>: identificar esferas geográficas, como lugar de projecção de tensões e contradições entre grupos e classes sociais (resultante da intersecção e interacção étnica, rática, cultural religiosa, político-ideológica, linguística, etc.); - espaço psicológico, social, simbólico, lugar de evasão, conflito e convívio com o outro; - apreender, a partir do(s) espaço(s), as dicotomias sonho/realidade; tradição/modernidade; estagnação/evolução; tecnologia-desenvolvimento/sub-desenvolvimento; etc.; - fundamentar, com base na experiência da vida, os atributos do (s) espaço(s) dos textos: lugares aprazíveis, harmoniosos, de liberdade e geradores de estabilidade; ou lugares caóticos, nostálgicos, de solidão e angústia, geradores da fragmentação da identidade individual e colectiva, etc.
Função da narrativa (conto)	<ul style="list-style-type: none"> - discutir funções como: criticar, divertir, advertir, cultivar valores e princípios, aperfeiçoar saberes e conhecimentos vários; - divulgar/denunciar fenómenos, situações e comportamentos em foco; sistematizar a vida da sociedade, etc.
Ficção vs Realidade	<ul style="list-style-type: none"> - focalização na história objectiva do país, reflecte pura ficção/imaginação dos autores, são um cruzamento entre a História e o mundo ficcional, etc.; - explicitar os elementos da História convocados no texto, detectar as zonas de cruzamento entre a História (realidade) vivida e estórias/ criação literária; - vincar a função cognitiva e cultural da narrativa; abordar a permanente intersecção entre a literatura e a dinâmica da sociedade moçambicana.
Mitos/tradição vs visão moderna	<ul style="list-style-type: none"> - visões dicotómicas do mundo: ideias, seres, objectos, valores e símbolos defendidos e/ou restringidos, etc. - destacar a importância do contexto e do espaço-tempo na definição e manifestações de visões do mundo.

Acreditamos que uma aula de língua que tome em consideração alguns dos itens aqui propostos pode motivar os alunos a debater e a reflectir sobre as experiências da vida e factos (sociais, culturais, históricos, etc.) presentes nos textos dos manuais escolares e a contribuir para o desenvolvimento do saber-ser que, por sua vez, permitiria ao aluno encontrar, progressivamente, o seu lugar no quadro social, familiar, cultural em que está inserido.

Considerando as categorias de análise apresentadas no quadro anterior, passamos a fazer uma análise de como se concretiza o discurso contemporâneo de respeito à diversidade cultural no MDLP. A apreciação baseia-se na análise do conteúdo do texto e das solicitações requeridas para a sua compreensão, cuja finalidade é verificar como favorecem a abordagem da língua na perspectiva intercultural para a integração da diversidade cultural do país (e também dos alunos), como forma de contribuir para uma educação efectivamente intercultural ou que promova a

convivência construtiva num tecido social marcadamente multicultural, com é o caso moçambicano.

Para isso, começamos por fazer uma breve apresentação do manual escolar de onde foi seleccionado o texto da nossa amostra.

O Manual Escolar tem como título *Regras de Comunicação – Língua Portuguesa – 7.ª classe* (2004) e está estruturado em 5 unidades, cada uma encimada por um tópico principal, considerado “Chave da Unidade”. Todos os textos destinados à leitura são seguidos de propostas de actividades para compreensão e análise do texto, estudo do funcionamento da língua, propostas de actividades de escrita e ficha informativa onde se sumarizam conceitos, características e estrutura de cada tipologia textual. Constam ainda do livro um glossário que fornece o sinónimo das palavras do texto lido, um resumo e actividades de revisão das lições que foram aprendidas.

Tendo em conta que o foco da pesquisa é a questão cultural e o diálogo que o ME (im)possibilita com os seus leitores, no âmbito da diversidade cultural existente em Moçambique, seleccionamos da unidade temática 3, *Nós e o Meio*, o texto intitulado *O homem chamado Namarasotha*, uma ficção narrativa moçambicana, escrita por Eduardo Medeiros, produzida sob argumento da história sócio-cultural, em nossa opinião, passível de estudo na correlação língua-cultura.

Magalhães (1999) explica que num texto produzido na perspectiva da história sócio-cultural é possível inferir bases socioculturais, relações de poder/hierarquia, paradigmas em relação aos locais/espacos, tempos/épocas, entre outros elementos do imaginário comum que ditam a hierarquia dos textos e informação dos ME.

Com efeito, a história do texto em análise desenvolve-se em torno de um homem pobre e esfarrapado que, sem nada para comer, resolveu ir à caça. Ao longo da caminhada, encontrava animais mortos e, quando se preparava para assar a carne, uma voz de passarinho se levantava e aconselhava a não comer aquela carne porque encontraria o melhor adiante. O homem obedecia e, continuando a caminhada, foi dar com uma casa onde uma mulher de posses o esperava, tendo declarado que aquela casa pertencia àquele homem que, a partir daquele momento, deixava, assim, de ser pobre. Contudo, por desobediência a certos princípios acordados inicialmente, o homem voltou à condição de pobre e esfarrapado como tinha sido antes.

O mérito do texto relaciona-se com o facto de contar uma história que se desenvolve numa zona rural onde reside a maioria dos alunos moçambicanos (mais de 80% da população vive no campo)⁹, na qual a caça e a agricultura continuam como actividades de subsistência, portanto, uma situação com que se identifica a maioria dos seus leitores. Por este facto, o texto pode favorecer o

⁹ INE, 2007.

trabalho do professor para explorar relações de interculturalidade entre a vida dos alunos que residem nas zonas rurais e urbanas.

Para análise textual, estão contempladas propostas de actividades de leitura, compreensão/interpretação, estudo de aspectos gramaticais e linguísticos, oralidade/escrita e do funcionamento da língua, indispensáveis para o domínio da competência linguística.

A *leitura*, como actividade pedagógica, está orientada para a compreensão do texto como um “fazer receptivo” (Amor, 1993) que integra a apreensão elementar do significado e a assimilação directa do conteúdo informacional circunscrito ao texto. A compreensão é avaliada por perguntas de identificação de elementos explicitamente disponíveis no texto, como atestam os exemplos que se seguem:

1. Qual era a condição social do Namarasotha?
2. “Um dia foi à caça.”
 - a) Será que Namarasotha conseguiu caçar algo?
3. “... viu uma casa junto ao caminho.”
 - a) O que fez ele quando viu a casa?
 - b) Qual foi o comportamento da mulher?
4. “Um certo dia tivera de ir a uma festa.”
 - a) O que é que aconteceu lá na festa?
 - b) Namarasotha foi feliz ou infeliz? Porquê?

Como se pode observar, as solicitações limitam-se a uma retoma simples do texto e valorizam aspectos de fácil percepção que inviabilizam não só uma análise que leve em conta a compreensão mais complexa a respeito dos fenómenos sociais, como também não são colocadas muitas questões que promovam a realização de inferências ou deduções a partir do texto.

Contudo, na perspectiva de análise com enfoque na relação língua-cultura, este texto poderia permitir um conjunto de abordagens acerca da diversidade étnico-cultural, sócio-económica, etc., como revela a seguinte passagem:

“... Namarasotha era pobre e andava sempre vestido de farrapos.”

A partir desta frase, poder-se-ia abrir uma discussão a respeito do porquê dessa representação, por exemplo:

- discutir a condição de pobreza e a sua ou não aceitação no meio social (homem pobre acolhido por uma mulher economicamente poderosa);
- discutir a possibilidade de convívio entre pessoas de *extractos sociais diferentes* (o valor da *solidariedade* humana);
- dialogar sobre os *nomes antropológicos* africanos (Namarasotha) e ocidentais e seus significados;
- dialogar sobre a simbologia do *mato* na visão tradicional e moderna (cidade em oposição ao resto);
- discutir o valor da *obediência* e as consequências da desobediência (explorar os vários significados);
- comparar *hábitos culturais* em festas tradicionais e modernas (quando se dança não se olha

- para atrás);
- discutir a *simbologia do batuque* (instrumento tradicional em oposição a modernos);
- discutir a representação da cerveja de farinha de mandioca (bebidas tradicionais e modernas);
- contrastar o valor da *crença* em diferentes culturas (crença nos antepassados e Fé em Deus ou na verdade material);
- etc.

Estas são algumas das possibilidades do diálogo intercultural que o professor pode levar para a sala de aula, no sentido de promover, por um lado, o conhecimento (valores culturais, por via da aprendizagem da língua) e, por outro, promover um diálogo intercultural.

No entanto, o diálogo intercultural parece, de algum modo, estar marcado na pergunta 5, cuja actividade requer avaliação e apreciação, considerando que põe em jogo valores pessoais (juízo de valor) de âmbito social e cultural, mas que não são capitalizados na pergunta:

“Se tu fosses Namarasotha, depois do que lhe aconteceu em último lugar, o que farias?”

Consideramos que a resposta a esta pergunta exige uma competência cultural definida por Guidi (1998) como “capacidade de interpretar referências e comportamentos do “outro” em determinado contexto de interacção de valores” (Guidi, 1998, p. 14). A autora acrescenta ainda que a competência cultural permite diferenciar as generalizações, as reduções, os estereótipos, produz e explica os sentimentos de adesão e/ou recusa do leitor em relação aos elementos expostos pelos textos.

O trabalho com a *produção escrita* também pode ser considerado significativo e relevante. As actividades de *oralidade e produção textual* apoiam-se em práticas de linguagem efectivas e levam o aluno a usar de facto a língua e não apenas a estudá-la. Mas não em direcção ao diálogo intercultural. Aqui é proposto o seguinte:

1. “Em grupos de dois ou três, recontem oralmente o texto”.
2. “Faz uma recolha de contos através dos teus pais e familiares e escreve-os em folhas separadas...”.

Estas solicitações propiciam uma aproximação à temática da interculturalidade, mas tal não ocorre em nenhum momento, nem é sugerida uma discussão sobre os valores éticos, morais e os significados contidos nesses contos, o que em nossa opinião poderia suscitar debates acerca das diferenças e percepções, procurando aproximá-las e construir um espaço de facto democrático e de integração.

Mais do que simples recontos em grupos e colecta de outros contos, sabendo que existe a diversidade cultural entre os alunos, era possível promover actividades de cruzamento intertextual, onde se poderia encontrar a mesma estória contada de maneiras diferentes – intertextualidade,

tendo em conta a contexto histórico-social, o que configuraria, uma vez mais, por um lado, a intertextualidade e, por outro, o diálogo intercultural.

No tratamento do *funcionamento da língua*, necessário para o desenvolvimento das tradicionais “quatro habilidades linguísticas”, propõe-se o estudo dos graus dos advérbios, contextualizados tanto em frases como na perspectiva de uso e, como exercício de aplicação, pede-se que o aluno produza frases empregando os advérbios em graus estudados:

1. “Constrói sete frases empregando advérbios em graus estudados”.
2. “Passa toda esta questão para o teu caderno de exercícios e preenche os espaços em branco”.
 - a) ___ como o camaleão, nenhum outro animal existe. (grau comparativo de igualdade)
 - b) Entrou em casa ___ vagarosissimamente. (superlativo absoluto sintético)
 - c) Dançou ___ agradavelmente possível. (superlativo relativo de superioridade)

O que mais chama a atenção nesta secção não é só o abandono do texto mentor que serviria de pretexto para fixação de estruturas gramaticais, mas sobretudo a descontextualização da ilustração em relação à gramática da frase, isto é, todas as questões que convocam os alunos para o estudo dos advérbios não têm relação com o texto de partida.

Nas questões de gramática colocadas não se nota preocupação em aproximar universos culturais, nem tão pouco instigar interacção entre classes sociais, o que esvazia as significações do texto e das ilustrações apresentadas, uma vez que as actividades não abrem espaço para diálogo intercultural.

Em relação às imagens, Metz (1974) destaca a importância da análise do seu conteúdo realçando que

As imagens – como as palavras, como todo o resto – não poderiam deixar de ser ‘consideradas’ nos jogos do sentido, nos mil movimentos que vêm regular a significação no seio das sociedades. A partir do momento em que a cultura se apodera do texto icónico – e a cultura já está presente no espírito do criador de imagens –, ele, como todos os outros textos, é oferecido à impressão da figura e do discurso. (Metz, 1974, p. 10)

Com efeito, o texto em análise apresenta duas imagens, a primeira apresenta-se intercalada com o texto e ilustra um caçador no campo (a personagem principal, o Namarasotha). A segunda ilustra meios de transporte, nomeadamente comboio, transporte colectivo de passageiros, e uma bicicleta.

Ao destacar a importância semiótica da imagem, Joly (2012) exalta a relação palavra-imagem, referindo que:

Queiramo-lo ou não, as palavras e as imagens estão ligadas, interagem, complementam-se, iluminam-se com uma energia vivificante. Longe de se excluírem, as palavras e as imagens alimentam-se e exaltam-se mutuamente. Correndo o risco de parecer paradoxal, poderíamos dizer que quanto mais trabalhamos sobre as imagens mais amamos as palavras. (Joly, 2012, p. 154)

Barthes (1964), ao explicar a função de cada tipologia de mensagem considera que “[... todas as imagens são polissémicas” (Barthes, 1964, p. 44), por isso consideramos que as duas imagens que acompanham o texto, de entre vários sentidos, podiam ser exploradas numa discussão sobre aspectos interculturais, estabelecendo comparação, por exemplo, com as formas de sobrevivência no meio rural e urbano e meios de transporte, nos mesmos contextos.

Um diálogo assim orientado conduziria não apenas ao reconhecimento/respeito do *outro*, mas também à promoção da interacção dialógica entre as diversas culturas, pressuposto do próprio engrandecimento da humanidade e da diversidade do *modus vivendi* em diferentes sociedades.

Em síntese, ao terminar a nossa apresentação, podemos destacar que a abordagem do texto em análise, tal como está construída no Manual, não concretiza os objectivos que norteiam o ensino-aprendizagem do Português em Moçambique que apontam para a necessidade do ensino da língua como um dos meios do conhecimento da cultura do país e de outras culturas e civilizações e como instrumento de intercâmbio social e cultural, apesar de esse mesmo texto possibilitar uma série de abordagens acerca da diversidade cultural, como o demonstrámos. As actividades de leitura resumem-se ao levantamento das informações factuais e à verificação da capacidade do aluno em compreender as ideias já fixadas no texto, o que resulta num distanciamento entre o trabalho com texto e a realidade do aluno, não havendo, por isso, espaço para a promoção de um diálogo intercultural que podia ser concretizado se o texto, através do seu questionário, contemplasse a diversidade e as representações culturais dos seus legítimos receptores.

Os exercícios sobre o funcionamento da língua, produção escrita e oralidade também não fogem à receita tradicional centrada na estrutura da língua e no seu ensino como instrumento de comunicação e são apresentados exercícios descontextualizados e pouco convidativos ao desenvolvimento da reflexão crítica, ao invés de funcionarem como instrumentos de apoio e oportunidade de interacção, ignorando assim o papel do diálogo proposto por Baktin (2002), o que torna a língua “morta-escrita-estrangeira.”

A verificar-se este tipo de conclusões no estudo mais amplo que pretendemos realizar, confirmando que o discurso oficial contido no PCEB, no que respeita à diversidade cultural, não se concretiza por meio do manual escolar, cabe ao professor assumir uma nova visão e atitude pedagógica relativamente ao material didáctico actualmente existente.

Para isso, o professor precisa de compreender o que um ensino-aprendizagem intercultural pode contemplar, o que implica uma actualização da sua formação profissional por meio de cursos de reciclagem, capacitação e eventos que promovam tal discussão, bem como na inclusão de disciplinas que discutam ensino de língua-cultura e interculturalidade nos cursos de formação de professores em Moçambique.

Referências bibliográficas

- Amato, L. J. D. (2005). *Aspectos culturais no ensino de alemão como língua estrangeira: uma análise de livros didáticos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, L. M. de A. (2007). Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: Signori, M. B. D. (Org.) *Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4. Paris: Editions du Seuil, 40-51.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Coracini, M. J. (2003). O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: Coracini, M. J. & Bertoldo, E. S. (Orgs.). *O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática: Discursos sobre e na Sala de Aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Dias, H. N. (2010). Diversidade cultural e educação em Moçambique. *VIRUS*, São Carlos, n.4, dez. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 10-01-2018.
- Dias, H. N. (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: Em Direção a uma Prática Linguístico-escolar Libertadora*. Maputo: Promédia.
- Fleuri, R. M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*, n.º. 1, 109-128.
- Fontes, S.M. (2002). Um lugar para a cultura. In: Cunha, M. S. & Santos, P. (Orgs.) *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Freitas, M. T. (2001). Bakhtin e a Psicologia. In: Faraco, C. (et al.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed da UFPR.
- Freitas, M. T. (1994). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Guidi, G. R. & Silva M. (Orgs.). (1998). *Em Busca da Autonomia do Sujeito – Leitor: A Leitura de Universitários*. São Paulo: Ed. Leopoldianum – UniSantos.
- Joly, M. (2012). *Introdução à análise da imagem*. Col. Arte & Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Jordão, C. M. (2006). O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: Boni, V. & Karwoski, A. C. (Orgs.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue.
- Lopes, J. S. M. (2004). *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique - em busca dos fundamentos antropológicos para uma educação intercultural* EDUC São Paulo.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In R. V. Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Metz, C. (1974). Além da analogia, a imagem, *Análise das imagens*. Col. Novas perspectivas em comunicação, 8. Petrópolis: Vozes, 7-18.
- MINED. (2001). *Programa do Ensino Básico, 2.º e 3.º Ciclos*. Maputo: INDE.
- Mota, K. & Scheyerl, D. (Orgs.). (2004) *Recortes Interculturais na Sala de Línguas Estrangeiras*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Rigolon, W. (2008). A formação continuada de professores alfabetizadores. *Cadernos de Aplicação*, 21(2), julho/dezembro, 445-468.
- Santos, E. M. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Walesko, A. M. H. (2006). *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Pelos mares do filme lusófono: Navegando, Naufragando, Narrando

KATHRIN SARTINGEN

Universidade de Viena

O ponto de partida do meu artigo é o MAR no filme português, brasileiro e lusoaficano: a representação ficcional do MAR dentro do meio fílmico, isto é, tanto a encenação do mar concreto e real como também o mar sonhado, anelado, metafórico, alegórico. A tese que tentarei defender é que, nas filmografias lusófonas, se constrói todo um imaginário do mar (ou de seus atributos) que é, muito frequentemente, relacionado com o mar como lugar místico, mágico e heroico, ou seja, um imaginário idealizado do mar; ou bem, o mar como lugar de destruição e naufrágio, isto é, um imaginário de declínio e decadência.

Em todo caso, independente do caráter de tais construções imaginárias do mar, sejam elas mágicas-heroicas – pensemos naturalmente nas grandes navegações dos descobrimentos –, sejam elas destrutivas-decadentes – mencionemos apenas os diferentes ‘naufrágios’ das colônias –, sempre se trata de um mar encenado, representado, ficcional, enfim, um mar narrado: uma ficção por textos fílmicos. Na presente reflexão, trataremos de narrações fílmicas de três continentes diferentes, unidas apenas – ao menos parcialmente – por um mesmo substrato cultural e linguístico.

A figura do naufrágio desempenha aqui um papel central, marcando as diversas etapas, passagens, iniciações e transgressões, no sentido de Van Gennep (1986) e Victor Turner (2017), realizadas pelos respectivos personagens dentro da narração fílmica. O náufrago, segundo Hans Blumenberg (1997), ocupa sempre um lugar singular, pois se encontra numa zona intermediária

entre sobreviver e afogar, entre vida e sobre-vida (sobrevivência), entre vida e morte: Ou se afoga no mar, ou sobrevive ao naufrágio chegando a novas margens, novas ilhas, novos continentes, novas praias, enfim, novas existências. Portanto, o naufrágio por si só constitui um lugar de passagem, liminar, de permanente busca da existência e da própria identidade - ou bem no próprio mar, ou bem em suas novas e diferentes margens.

Numa tal leitura metafórica, o naufrágio converte-se numa “experiência filosófica desencadeadora”, como a designa Blumenberg¹. Esta “experiência desencadeadora” constitui a *conditio sine qua non* de processos em que os sujeitos renunciam a tudo para realmente abrir caminho para algo novo, novas experiências, novas terras, tanto num sentido concreto como figurado. O naufrágio torna-se assim um catalisador para a coragem, o risco, a partida, a vontade de sobreviver, enfim, para a viagem pelos altos mares em busca de si próprio, num gesto que Foucault (1984) denomina “soui de soi”, isto é, cuidado consigo mesmo.

Se o naufrágio como “experiência desencadeadora” representa a aventura, um pontapé inicial, a ruptura que permite que se inicie algo novo, servindo assim como pré-requisito imprescindível para a busca de sobrevida e de existência, o MAR simboliza o catalisador inicial para a ação, o fundo para se projetar a encenação metafórica dos diversos sonhos, ideias, imaginários, sejam elas navegações, naufrágios, ou novas margens.

Nos filmes lusófonos a metáfora do mar serve, assim, como fio narrativo que dota os textos de um polifônico leque de significados ampliados. Narrativas que, à primeira vista, não têm qualquer relação com o mar ou seus atributos em termos temáticos, ganham, assim, novos significados; significados – eis aqui a minha tese - estreitamente ligados ao imaginário lusófono do mar e de seus diversos desdobramentos. Hans Blumenberg (1997, p. 38) caracteriza as metáforas como os verdadeiros catalisadores de um texto, remos que levam o barco da leitura para novas direções, servindo como fios textuais extremamente finos porém extremamente significativos. Partirei aqui da metaforologia de Hans Blumenberg para tentar buscar desfazer a tessitura de textos portugueses, brasileiros e africanos que aparentemente não guardam qualquer relação com naufrágios ou com o mar, no intuito de (re-)construir novos rumos, novos significados, talvez caminhos de não-naufragar e de sobreviver.

Recorro a filmes pós-coloniais lusófonos para mostrar como esses textos representam diversas superações, passagens, limiares, perdas e buscas de si e de outros, naufrágios e sobrevivências. Vejamos o que faz talvez a diferença transcultural entre estas narrativas portuguesas, brasileiras e lusoafricanas que, todas elas, apelam ao imaginário do MAR.

¹ „Philosophische Ausgangserfahrung“ (Blumenberg 1997, p. 15).

Uma série de filmes brasileiros idealiza, sonha, mesmo delira em torno do MAR como última *ratio* da sobrevivência, da salvação, de uma vida melhor. A começar pelos filmes de Glauber Rocha dos anos 60 (*Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1963), *Terra em transe* (1967)), onde já se vêem figuras que caminham sem cessar e que parecem em transe, quase sonâmbulas, na miséria da terra vermelha e seca. Sempre, porém, andando com um destino, um único destino: o MAR – que aliás nunca acham, aonde jamais chegam. Mas é o MAR imaginado que lhes fornece a determinação de continuar andando.

Em 1971, Nelson Pereira dos Santos roda o filme *Como era gostoso o meu francês*, no qual todo o processo da colonialização é encenado numa praia tropical, entre as grandes naus portuguesas que chegam de suas viagens de exploração marítima, e as lindas moças indígenas vestidas de poucos fios mas muitas flores querendo ‘comer’ o coitado do moço francês, arrastado na exótica praia brasileira. Toda a dinâmica do canibalismo é representada de maneira antropofágica: o mar trazendo o europeu que está sendo comido, curtido e digerido para depois ser cuspidos como ‘brasileiro’: pintado e vestido à maneira indígena, caçando, cultivando e comendo como bom índio. Tudo isto se passa nas belas praias tropicais do Brasil, um *locus amoenus* paradigmático para o imaginário brasileiro do MAR idealizado e anelado.

Semelhante canibalização antropófaga dos ‘frutos do mar’ europeus observa-se no mito fundador de *Caramuru*, filme de 2001 de Guel Arraes no qual o pintor do rei, Diogo, é deportado para empreender uma viagem de descoberta do novo mundo. Como muitas caravelas que se arriscavam nas aventuras marítimas, a dele naufraga. Mas Diogo consegue chegar ao Brasil e o inicial infortúnio acaba sendo um auxílio para dar início à história de amor entre ele e Paraguaçu, a índia que conhece ao chegar ao sonhado paraíso bíblico. O romance entre o descobridor e a nativa é uma história de amor estereotipizada, passando-se em perfeita harmonia nas praias tropicais, sob os olhares do cacique Itaparica. Quando Diogo viaja para França para ser condecorado rei, Paraguaçu, apaixonada, mergulha no mar atrás da caravela e – é claro - consegue chegar à embarcação, viva e forte. Ela e Diogo continuam sua história de amor, com todos os impactos da cultura europeia na vida de uma linda índia e de um descobridor indigenizado. Mais tarde, a lenda do naufrago vai se espalhar, assim como a lenda de que ele teria sido o primeiro rei do Brasil. Uma vez mais, o mar serve de doador de fortuna e sorte, transmitindo um ingrediente ideal produtivo e forte ao imaginário brasileiro que se transformaria em mito popular e fundador de toda uma nação.

Também *Deus é brasileiro* (2003) de Cacá Diegues apresenta uma representação idealizada do mar, dos atributos do progresso e da esperança: novamente é o mar – através do recurso de um barco minúsculo – que leva ao encontro de Deus com o protagonista, um zé-ninguém borracheiro pescador; novamente é o mar (o rio, o barco) que estabelece a ligação fluida entre terra e céu, entre

declínio e ascensão, servindo como condutor líquido para desencadear a viagem de Deus e o seu guia pescador em busca de um santo na terra. Ninguém menos do que o próprio Deus leva – através do mar, do barco e de muitos peixes, símbolos de vida, prosperidade e de companheiros fieis - os protagonistas ao Paraíso: o mar. Além de ser uma encenação do mar como fonte de otimismo e instrumento de existência e sobrevivência, em *Deus é brasileiro*, o mar também serve de base para insinuar a relação estreita entre o imaginário cultural e a religião, entre a população simples e Deus todo-poderoso, entre as crenças populares e a esperança num futuro melhor para o Brasil.

Um dos mais recentes filmes brasileiros que trata do mar sem tratar do mar é *Big jato* (2016) de Cláudio Assis. Já o título contém, na palavra “jato”, uma sinédoque do mar. Entretanto, este jato não designa o mar, ou rio, riacho, águas naturais; ele é o nome do grande caminhão-pipa que passa de aldeia em aldeia para limpar as fossas da população pobre sem saneamento básico no interior do Brasil. Não obstante, é também aqui, neste mundo sem água e sem saída, que a esperança no futuro e o sonho de algo melhor é projetada no mar. Dessa forma, o menino Chico que acompanha seu pai no trabalho como motorista deste ‘Big jato’ fedorento, nojento, sonha constantemente com peixes-pedra: “A minha professora dizia que o universo era infinito, e infinitas eram as imagens que criava em minha cabeça quando era prisioneiro do peixe-pedra, a coisa mais próxima que conhecia como felicidade.”² A felicidade, para este menino, reside, portanto, nos peixes-pedra, lendários habitantes das profundezas do mar; é aí que vai encontrar paixão, poesia, e uma nova (e melhor!) vida.

Uma idealização do mar e de seus atributos ainda mais acentuada encontra-se em textos portugueses, tanto literários como fílmicos. Pensemos, antes de mais nada, em *Os Lusíadas* (1572) de Camões, em “Mar português” (1934) de Fernando Pessoa e em “Uma Esplanada sobre o Mar” (1976) de Vergílio Ferreira, tomemos os exemplos como *Uma abelha na chuva* (1953) de Carlos de Oliveira, *O Delfim* (1968) e *Balada da Praia dos Cães* (1982) de José Cardoso Pires, todos estes adaptados para o cinema (*Uma abelha na chuva* e *O Delfim* por Fernando Lopes (1972 respectivamente 2002), *Balada da Praia dos Cães* por José Fonseca e Costa (1987)). Evoquemos aqui também *O conto da ilha desconhecida* (1977) e *A Jangada de Pedra* (1986) de José Saramago, também adaptado para o cinema (George Sluizer, 2008), e finalmente, e não menos importante, *As naus* (1988) de Lobo Antunes.

Todas essas obras narram histórias de navegações e de naufrágios, sejam elas concretas e reais, sejam elas imaginadas e ficcionais. Todas essas narrações utilizam o mar de modo metafórico ou metonímico para, por um lado, corresponder a um imaginário cultural português do mar como

² Trailer oficial de “Big jato”, <<https://www.youtube.com/watch?v=YHVD4o4pwpk>> [último acesso: 16/9/2018].

lugar heróico, forte, valente, algo que leva a novas descobertas, aventuras e sentimentos nacionais (*Os Lusíadas*, “Mar português”), ou, por outro, o mar trazendo novas descobertas e revelações, mesmo que elas sejam críticas sociais (*Balada da Praia dos Cães*, *O Delfim*, *Uma abelha na chuva*), irónico-satíricas (*As naus*) ou até utópicas (*A Jangada de Pedra*, *O conto da ilha desconhecida*). Parece que a representação idealizada do mar nos textos mais antigos encontra uma continuidade nas utopias saramaguianas que dotam o mar novamente com as forças mágicas de levar os personagens aos lugares certos e de servir de amálgama para os diversos sonhos culturais e nacionais, como se em épocas pós-coloniais o mar fosse a única saída para os problemas da humanidade sobre a terra.

Diferente imagem aparece na narrativa de Lobo Antunes. Em *As Naus* sobrepõem-se tempos e figuras históricas para narrar o retorno dos heróis e navegadores portugueses a Lisboa, nos anos 1970. São todos eles homens desiludidos com o fim da fracassada colonização africana: Pedro Álvares Cabral, Luís de Camões, Diogo Cão, Vasco da Gama – esses e outros nomes, inclusive estrangeiros, como o de Miguel de Cervantes – retornam a Portugal como pessoas comuns, com seus vícios e fraquezas, numa espécie de epopeia às avessas. Lobo Antunes reconta suas vidas na África, e os apresenta, ao longo da narrativa, como jogadores de cartas, beberrões e aproveitadores.

Mesmo nessa anti-epopeia, nos textos mais avessos a uma idealização do mar e a grandes heroísmos, mesmo na maior exposição ao ridículo, no absoluto naufrágio, o mar, nos textos portugueses, continua a servir de elemento catalisador para uma busca de novos mundos e novas margens. Como reitera Blumenberg (1997, p. 39): o naufrágio constitui o pré-requisito imprescindível para desencadear uma nova viagem, uma nova existência, uma nova vida, mesmo que seja em direção ao abismo.

Esse fenômeno observa-se ainda mais aguçado, mais dramatizado e polarizado em narrativas africanas, tanto literárias como filmicas: *Quem me dera ser onda* (1975) e *Memória do mar* (1980) de Manuel Rui, *A Costa dos Murmúrios* (1988) de Lídia Jorge - adaptado ao cinema por Margarida Cardoso (2004), *Estação das chuvas* (1996) e *Nação crioula* (1997) de José Eduardo Agualusa, *O outro pé da sereia* (2006) e *Mar me quer* (1998) de Mia Couto e o seu antípodo *Terra Sonâmbula* (1992) - levado ao cinema por Teresa Prata em 2007 -, *A Montanha da água lilás* (2000) de Pepetela, *Rio dos bons sinais* de Nelson Saúte (2008), e finalmente os dois filmes *O Gotejar da Luz* (2002), filme moçambicano de Fernando Vendrell, e *A cidade vazia* (2004) da diretora angolana Maria João Ganga.

O que salta aos olhos, e isto desde a capa dos livros ou dos DVDs, é que todas estas obras de ficção exibem o mar ou metáforas e alusões ao mar já em seus “paratextos”, como diria Genette (1987), a começar pelos títulos: Costa, praia, mar, ilha, naus, chuva, onda, rio, gotejar, delfim.

Porém, ao passo que nos textos portugueses se trata de representações de grandes navegações que empregam a metáfora do mar para simbolizar descoberta, revelação, recomeço e até utopia (mesmo nas narrativas críticas como a de Lobo Antunes), nas narrações africanas estamos diante de encenações de naufrágio e de declínio; e naufrágios SEM solução, SEM sobreviventes, SEM novas vidas. Aqui, as metáforas da água, do rio, do mar, simbolizam o regresso ao ponto de partida, isto é, à morte.

A seguir, discutirei alguns dos textos africanos mencionados acima, com especial enfoque na sua representação do mar, das diversas ‘navegações’ e dos ‘naufrágios’ encenados. Começamos pela narrativa *Quem me dera ser onda* de Manuel Rui que nos apresenta dois meninos na sua busca de sobreviver na capital angolana, tentando salvar o único bem que têm: o porquinho Carnaval da Vitória. Seria mesmo uma vitória salvar o bicho, pois, em Luanda naquela época, o porco constitui um bem de luxo, já que se costuma alimentar do mar; a comida do dia-a-dia consiste em peixe e mais peixe. Embora o mar seja o lugar da ilusão, do sonho e da fantasia dos dois meninos que sonham “ser onda”³, neste texto angolano, o mar simboliza unicamente o mal: traz lixo, nojo, carcaças de peixe, etc. No fim, o coitado do porquinho Carnaval da Vitória não celebra qualquer vitória, ao contrário, torna-se um Carnaval da Derrota, sendo sacrificado no churrasco do pai, que está farto de comer peixes e outros ‘frutos do mar’...

Semelhante encenação do mar vê-se também em *A Costa dos murmúrios*, onde o mar – desta vez o mar moçambicano, o Oceano Índico – banha os acontecimentos que se passam numa sociedade colonial dos anos 60, trazendo lixo, sujeira e cadáveres. Trata-se, aqui, de cadáveres de alguns homens negros, aparentemente envenenados por vinho contaminado, sendo arrastados na praia sob os olhares dos senhores coloniais que comemoram o casamento de Evita Lobo no terraço do luxuoso Grandhotel Stella Maris. Neste filme, já ninguém deseja ser onda, pois as ondas apenas trazem a morte.

Numa leitura pós-colonial, trata-se da encenação evidente do contraste agudo entre o colonizador e o colonizado: de um lado, o colonizador, branco, português, rico, saturado, farto, enfadado, de outro, o colonizado, preto, pobre, morto. Neste texto, não há lugar para naufrágios, pois não há chance de sobrevivência, não há saída para melhorar de vida e de existência, nem para uns, nem para outros. O único elo entre os dois mundos, a mulher do militar, Evita Lobo, no final, também desiste de querer entender e esclarecer a violência e as mortes, voltando desiludida e frustrada para casa, isto é, para Portugal. Todos fracassam, todos falham. Na costa dos murmúrios não há sobreviventes, pois só há canoas furadas onde os sujeitos embarcam para afogar-se em sua

³ Cf. Título do romance de Rui, Manuel: *Quem me dera ser onda*. 1975.

própria história e memória. Não se oferece nenhuma possibilidade de sobrevivência, nenhuma brecha para tornar a situação em uma experiência positiva no sentido de Blumenberg.

Apresentarei a seguir duas obras narrativas que também fracassam; fracassam na sua tentativa de compreender os três países/continentes Portugal, Brasil e África em um tipo de utopia lusófona através da água e do mar. Trata-se do filme moçambicano *Gotejar da Luç* e do romance epistolar angolano *Nação Crioula*.

Nação Crioula do escritor angolano José Eduardo Agualusa apresenta-nos uma história infeliz sobre escravidão e tráfico de escravos – também sem oferecer nenhuma saída para a deprimente situação social. O texto ficcionaliza a história recente de Angola desde o período colonial ao pós-colonial, até os princípios da década de 1990, reconstruindo os caminhos percorridos desde a independência do país até à nação atual que representam os passos trilhados na construção da identidade nacional angolana. Ainda que o protagonista deste romance epistolar, o aventureiro Fradique Mendes (aliás uma referência intertextual ao heterónimo fictício coletivo do grupo Cenáculo, grupo literário em volta da figura eminente da literatura portuguesa do século 19, Eça de Queirós), acesse várias vezes o mar em busca de aventura e felicidade (chegando primeiro em Angola, e, ao deparar-se com todo o impacto do sistema colonial e da escravidão, lançando-se novamente ao mar, desta vez rumo ao Brasil), o romance termina com uma fatalidade inexorável: No fim, a bela escrava Ana Olímpia não consegue se livrar e continua sendo escrava. O que parece ser, à primeira vista, uma utopia da lusofonia bem-sucedida, revela ser uma história de colonização bastante triste. Mesmo cruzando o mar várias vezes, mesmo encenando o mar como elo promissor entre os diversos continentes, como base para iniciar-se em novas formas de vida, a situação não se altera. A ela falta o que Blumenberg designa por “experiência desencadeadora”. Os protagonistas encontram-se num tipo de ‘estação das chuvas’, e conseqüentemente, estão que estagnados e petrificados: como ‘pedras debaixo d’água’ – aliás, o título do romance em alemão⁴. O efeito catártico da água não se cumpre.

Diferente embora guarde algumas semelhanças, mostra-se a situação no filme *O Gotejar da Luç*: aqui não é o mar, mas sim o fluxo do rio que está sendo encenado como lugar de passagem, liminar. Ao mesmo tempo corrente e imóvel, o rio simboliza a relação estreita, mas também uma divisão profunda entre os dois mundos: o mundo dos colonizadores e o dos colonizados, marcando de maneira bem visível a permanência da segregação racial, linguística e colonial. Embora o protagonista, o filho do colonizador português, procure compreender a situação dos negros, aprender a língua autóctone, comer a comida africana e participar dos dois mundos, afinal, o romance tampouco consegue apresentar uma solução para o dilema colonial, e se restringe a

⁴ Agualusa, José Eduardo: *Ein Stein unter Wasser*. München: DTV 1999.

descrever o desespero, a desistência e a derrota total: o protagonista retorna para Portugal, sem preservar qualquer ligação com o mundo dos (amigos) africanos que deixa para trás.

Novamente, o percurso do protagonista está coalhado de mortes e traumas. O auge no final dramático consiste num homicídio de honra, uma morte por ciúme e por ritual, mas sobretudo um homicídio que deriva da impossibilidade de mudar algo. O homicídio se passa – onde haveria de ser? – evidentemente à beira (e dentro) do rio. O fato de a morte se passar novamente na água mostra, uma vez mais, o regresso à origem, um regresso que parece ser um regresso infinito. Sendo assim, a última tomada do filme apresenta o filho agora adulto que regressa vinte anos mais tarde ao rio, comprovando, assim, que tudo está ‘em fluxo’, sem que, no entanto, dentro do mundo fílmico algo tenha mudado: tudo permanece igual, não há ação desencadeadora de nada, nem que fosse, neste caso, a de aproximar os dois lados do império colonial de modo razoável e pacífico, pelo menos dentro da ficção ...

O fato de os protagonistas dos dois filmes de que tratarei a seguir serem crianças pequenas, torna-os especialmente impactantes e comovedores. Protagonistas infantis, sendo normalmente portadores de esperança, futuro e recomeço, dotam os dois filmes lusoafrikanos *Terra sonâmbula* e *Na cidade vazia* de um tom paradoxalmente afeito à decadência, declínio e queda total.

Em *Terra sonâmbula* vêem-se duas figuras que caminham sem cessar, parecendo quase sonâmbulas, andando em círculos na miséria de um país destruído pela guerra e pela violência, e com um único destino: o mar. Tanto vagueiam o pequeno órfão Muidinga e seu companheiro velho Tuahir pela savana moçambicana, vermelha e seca, que o sonho quase surreal do mar se realiza e o inacreditável acontece: A água começa a jorrar debaixo do machimbondo queimado e roubado transformando-se numa corrente grande e forte levando os dois junto, em direção ao...MAR.

Como tudo que nasce da água adquire uma carga mítica, inicia-se uma ação igualmente mítica que está ligada à busca de identidade dos protagonistas: O machimbombo mete-se a caminho em direção ao mar, onde esperam encontrar a mãe de Muidinga. Se as dominantes temáticas do filme pós-colonial são o viver e sobreviver das figuras, em especial da figura infantil, depois do grande ‘naufrágio’ da guerra civil e do trauma da perda de toda família, começam agora seus deslocamentos pelo país que, enfim, correspondem também à procura de si próprio.

Nesse filme, a água aparece apenas como sonho, existindo exclusivamente na fantasia delirante do menino. Na realidade narrada, o velho Tuahir morre, e Muidinga se perde por completo em seu mundo fantasmagórico até ficar parado, no meio do mar, diante de um velho navio abandonado que tem o nome simbólico de todos os naufragos: Moby Dick. Mais naufrágio não é possível ... O trauma da guerra pós-colonial fora demasiado grave e incisivo, não dando aos

dois protagonistas nenhuma chance de tirarem proveito de seu naufrágio pessoal, de empreender um caminho próprio e ‘empoderar-se’ como sujeitos. O imaginário do mar que serviu como subtexto a este filme moçambicano para possivelmente desencadear uma busca identitária de lar, pertencimento e sobrevivência, não tem qualquer efeito.

Enquanto assistimos em *Terra sonâmbula* à esperança sem futuro de um menino em busca de sua mãe, em *Na Cidade vazia*, outro filme com protagonista infantil, assistimos a uma busca muito parecida de um menino, embora desta vez transferida para a perigosa metrópole de Luanda. Trata-se, neste filme angolano, da busca de N’Dala, um órfão também de 12 anos, de sua aldeia Bié deixada para trás, e de sua família assassinada. Atravessa a pé a cidade, levando à sua frente o seu carrinho de lata que roda e range incessavelmente, em busca do lugar sonhado e idealizado por ele: o mar, mais uma vez.

O mar se transforma no mito de reencontro de um lugar para viver, e com isto, de aconchego e pertencimento. Até chegar a ele, os protagonistas atravessam muitas etapas liminares, de maneira que afinal toda a viagem ao mar, nos dois textos fílmicos africanos, torna-se um símbolo de transição para a estabilidade, a existência, a identidade. Entretanto, eles nunca chegam a elas. Também em *Cidade Vazia* predominam, metaforicamente, os ‘becos sem saída’, encontros tristes, amargura e miséria. Como em *Terra sonâmbula*, a viagem aqui é reflexo do declínio, do naufrágio, sem oferecer um novo começo. Isso se mostra através da imagem do caminhar incessante, das andanças intermináveis dos meninos, acentuadas pela lentidão circular e insuportável das caminhadas sem fim que simbolizam um estado liminar permanente.

Nos seus atravessamentos pelas terras pós-coloniais, as crianças não logram levar as suas viagens involuntárias a um fim. Ainda que seus movimentos desencadeiem um certo desenvolvimento e levem a um fim simbólico, a sua busca de vida e de identidade não atinge o alvo, como se o processamento do passado e a busca de um lar nos filmes pós-coloniais africanos tivessem que ser sempre representados como uma busca identitária circular, sem solução; semelhante aos veículos dos dois meninos, N’Dala e Muidinga, cujos carrinhos de metal continuam rodando eternamente, em círculos sem cessar.

Mesmo que esses filmes não tenham uma relação temática com o mar, o naufrágio neles apresentado está, como tentei mostrar, estreitamente ligado ao mar, ao mar concreto e metafórico, isto faz parte da poética cinematográfica. A imagem do naufrágio entretida nas narrações como um fio condutor carrega também a carga simbólica do fracasso necessário e inevitável: um fracasso tanto pessoal quanto coletivo, isto é, um fracasso, no fundo, de toda a história colonial. Nesse sentido, o naufrágio pode ser lido como fio de leitura que ajuda a desfazer a tessitura das narrativas pós-coloniais permitindo um leque de re-leituras dos diferentes processos. Assim, o naufrágio e as

suas diversas transgressões e etapas liminares demonstrariam as tentativas de achar um rumo próprio, uma saída para os traumas vivenciados; mostrariam o trabalho da memória para resgatar as próprias raízes, enfim todo um processo de busca e apropriação de si próprio por parte dos protagonistas – um processo que, entretanto, aqui ainda está destinado a fracassar.

Conclusão:

Muitos filmes brasileiros idealizam, sonham, mesmo deliram em torno do mar como *ultima ratio* da sobrevivência, da salvação e de uma vida melhor.

Semelhante glorificação pode ser verificada em textos literários e fílmicos portugueses.

Simultaneamente mais agudizado e precário vê-se este fenómeno, no entanto, em narrativas africanas. Ainda que nelas a água, as fontes e os rios igualmente evidenciem uma enorme força simbólica que dota os textos de novos significados, permitindo novas leituras (também, reversamente, da literatura europeia), as metáforas aquáticas e marítimas que vemos ali quase sempre comprovam o regresso a um ponto de partida: à morte. A morte à beira ou dentro da água simboliza paralelamente um infinito regresso e um eterno reinício, pois a água representa, no mais das vezes, movimento, fluxo, infinitude. Entretanto, tal reinício, nos textos tanto fílmicos quanto literários africanos raramente é acompanhado daquela energia estimulante do naufrágio da qual fala Hans Blumenberg; muito pelo contrário, o imaginário do mar aqui vira, muitas vezes, algo angustiante e aflitivo. Pois nessas narrativas, a água frequentemente é o meio que liga a morte ao passado, envolvendo, assim, processos da própria memória e história (pós)-colonial.

Se em todas as narrativas de que tratamos o mar se torna uma metáfora empregada tanto para representar a descoberta e a conquista quanto a ameaça e o desafio, a decadência e o declínio, ela também encerra a ambiguidade do naufrágio como risco de morte e possibilidade de recomeço e renascimento. Grande navegação ou naufrágio profundo: eis a questão. O ponto de partida, porém, é sempre o mesmo: o imaginário do mar a servir como fio condutor de inúmeras narrativas lusófonas, como as que aqui acabamos de analisar.

Através da metáfora do mar, essas narrativas oferecem novos horizontes e rumos para a leitura da ficção africana pós-colonial, compreendida talvez como uma ficção disposta a se livrar do passado colonial por meio da imagem do mar e do naufrágio como dispositivo desencadeador que, a partir daí, possivelmente dê início a uma nova viagem, quem sabe uma viagem “por mares nunca dantes navegados”⁵.

⁵ Camões, Luís de: *Os Lusíadas*. Ministério da Educação/Instituto Camões: Lisboa 1992, Canto I, p. 1.

Referências bibliográficas

- Blumenberg, H. (1997). *Schiffbruch mit Zuschauer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
 Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
 Turner, V. (2017). *The ritual process: Structure and Anti-Structure*. New York: Routledge.
 Van Gennep, A. (1986). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt am Main: Campus.

Filmografia

- Arraes, Guel (2001): *Caramuru*.
 Assis, Cláudio (2016): *Big jato*.
 Cardoso, Margarida (2004): *A Costa dos Murmúrios*.
 Diegues, Cacá (2003): *Deus é brasileiro*. 2003.
 Fonseca e Costa, José (1987): *Balada da Praia dos Cães*.
 Ganga, Maria João (2004): *Na Cidade Vazija*.
 Lopes, Fernando (2001): *O Delfim*.
 Lopes, Fernando (1971): *Uma abelha na chuva*.
 Pereira dos Santos, Nelson (1971): *Como era gostoso o meu francês*.
 Prata, Teresa (2007): *Terra sonâmbula*.
 Rocha, Glauber (1963): *Deus e o Diabo na Terra do Sol*.
 Rocha, Glauber (1967): *Terra em Transe*.
 Sluizer, George (2008): *A Jangada de Pedra*.
 Vendrell, Fernando (2002): *O Gotejar da Luz*.

Bibliografia literária

- Aguilusa, José Eduardo: *Estação das chuvas*. Dom Quixote: Lisboa 2007.
 Aguilusa, José Eduardo: *Nação crioula: a correspondência secreta de Fradique Mendes*. D.Quixote: Lisboa 2006.
 Aguilusa, José Eduardo: *Ein Stein unter Wasser*. München: DTV 1999.
 Camões, Luís de: *Os Lusíadas*. Ministério da Educação/Instituto Camões: Lisboa 1992.
 Cardoso Pires, José: *Balada da Praia dos Cães*. 1982. Dom Quixote: Lisboa 2008.
 Cardoso Pires, José: *O Delfim*. Moraes: Lisboa 1968.
 Couto, Mia: *Mar me quer*. 1998. Ed. Caminho: Lisboa 2000.
 Couto, Mia: *O outro pé da sereia*. Ed. Caminho: Lisboa 2006.
 Couto, Mia: *Terra Sonâmbula*. Ed. Caminho: Lisboa 2002.
 Ferreira, Vergílio: *Uma Esplanada sobre o Mar*. In: *Contos*. Bertrand: Venda Nova 2003, p. 243-251.
 Jorge, Lúcia: *A Costa dos Murmúrios*. Dom Quixote: Lisboa 2002.
 Lobo Antunes, António: *As Naus*. Dom Quixote/Círculo de leitores: Lisboa 1988.
 Oliveira, Carlos de: *Uma abelha na chuva*. Sá da Costa: Lisboa 1977.
 Pepetela: *A Montanha da água lílãs*. Dom Quixote: Lisboa 2002.
 Pessoa, Fernando: *Mensagem*. Ed. Presença: Lisboa 1997.
 Rui, Manuel: *Quem me dera ser onda*. Ed. Cotovia: Lisboa 1991.
 Rui, Manuel: *Memória de mar*. Edições 70: Lisboa 1980.
 Saramago, José: *O conto da ilha desconhecida*. Assírio & Alvim: Lisboa 1977.
 Saramago, José: *A Jangada de Pedra*. Ed. Caminho: Lisboa 2010.
 Saúte, Nelson: *Rio dos bons sinais*. Dom Quixote: Lisboa 2008.

Memória, ficção e história na configuração das terras brasílicas por Luis dos Santos Vilhena

LUCIENE LAGES SILVA

Universidade Federal de Sergipe

O trabalho que apresento aqui é um recorte de uma pesquisa a que venho me dedicando nos últimos anos. Luiz dos Santos Vilhena, o professor de grego, enviado à cidade do Salvador em 1787, a fim de assumir as aulas régias no colégio da capital baiana, dedica-se a compor, em suas horas ociosas, uma obra epistolográfica dedicada ao príncipe regente D. João. Intitulada de *Notícias Soteropolitanas e Brasílicas*, o conjunto de 24 cartas redigidas pelo português oferta uma grande compilação de dados sobre o Novo Mundo conquistado por Portugal. Nestas missivas, o autor se dedica a tratar do estado da colônia em todos os aspectos possíveis, como um Marco Polo que descreve as maravilhas da China e outros países asiáticos aos europeus, Vilhena busca em suas cartas relatar os costumes e descrever as terras brasílicas procurando dar a Coroa uma real ideia de como era e como se encontrava o Brasil, seus problemas, suas qualidades e, inclusive, aspectos que deveriam ser observados a fim de que a Coroa pudesse tirar melhor proveito de tal colônia. Em certo sentido, o estudo da vida e obra do português Luis dos Santos Vilhena pode contribuir também para observar a influência do iluminismo sobre a cultura brasileira.

Entrelaces históricos

Luis dos Santos Vilhena nasce em 1750 na de Vila de Santiago de Cacém, no distrito de Setúbal, Alentejo¹. Serve como soldado no Regimento da Infantaria de Setúbal onde permanece na ocupação da anspeçada (posto militar dos praças, uma espécie de primeira graduação abaixo do

¹ O ano de 1744 tem sido apontado como o ano do nascimento de Vilhena por alguns historiadores que estudaram sua obra (Jobim, 1985, p. 9; Araújo, 1987, p. 31; Rodrigues, 1989, p. 503), no entanto, nenhum deles apresenta um documento comprobatório por não conhecerem seu registro de batismo. Recentemente, localizei o registro de batismo do cronista no Arquivo Distrital de Setúbal, Paróquia de Santiago de Cacém, Livro 0003, m0288 e 0289, com data de 1750.

cabo) aproximadamente por 10 anos. Durante esse tempo aprende a língua latina e a grega e, após tal período, presta exame público para exercer a profissão de professor de latim e grego e passa a lecionar em Lisboa por uma década. Vilhena se muda para a Corte no ano da queda de Pombal, precisamente em 1777, sendo, portanto, uma testemunha da Viradeira e do início do reinado de D. Maria I. Momento fértil e extremamente importante da historiografia portuguesa, marcada por atitudes apaixonadas de pró e contra o marquês de Pombal, o governo de D. Maria I, para alguns historiadores, não se traduz exatamente em um novo governo do ponto de vista do extermínio das ideias pombalinas, mas da eliminação do monopólio de Pombal.² De acordo com Leopoldo Jobim, historiador que mais se dedicou a estudar a vida e obra de Vilhena, sobretudo no livro *Ideologia e Colonialismo* (1985):

Mas uma leitura mais atenta da história portuguesa leva entretanto a crer que, de fato, o governo de D. Maria não foi tão diferente, sob certos pontos de vista, do de seu pai. Assim pensam, em Portugal, Antonio Sérgio e no Brasil, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando Novais. A religiosidade da Rainha, os interesses econômicos que Pombal defendera, a dinâmica do esforço de modernização sobretudo no setor cultural garantem, a rigor, a continuação da obra do Marquês. Também a política de fomento industrial prossegue, com redobrado vigor. Houve certamente alterações, sobretudo no sentido de arrefecimento da secularização dos negócios públicos com a assinatura de concordata, mas a política exterior e a econômica sofre poucas alterações pois ‘pouco havia a fazer diferente’. (Jobim, 1985, p.14)

A Viradeira, designação conhecida como uma reação de D. Maria – assim que sobe ao trono – contra a influência e governo de Pombal, legitima-se através da nomeação de novos secretários de estado no lugar do Marquês de Pombal, em 13 de maio de 1777. No entanto, não significou uma mudança completa no Ministério, permanecem em seus cargos o Secretário do Estado da Marinha e Negócios do Ultramar, Marinho de Melo e Castro, o Ministro dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, Aires de Sá e Melo, assim como o Frei Inácio de São Caetano (um dos responsáveis pela censura no governo de D. José) que continua atuando como confessor da Rainha.

Em certo sentido, a ideia de se reformar o país permanece e, no que concerne à educação, as reformas do reinado de D. José e do governo de Pombal continuam a merecer atenção e cuidado no reinado de D. Maria I. É o caso das aulas régias e da manutenção de estudantes portugueses em especializações cursadas em países estrangeiros como a Dinamarca e a Itália, bem como manutenção de expedições científicas no exterior e nas colônias (Jobim, 1985, p. 16).

É fato que a reforma das escolas menores empreendida pela reforma pombalina gerou o recrutamento de novos agentes de ensino. E o Alvará de 28 de junho de 1759 ao criar um novo cargo, o de Director-Geral de Estudos – sendo nomeado para tal D. Tomás de Almeida – abre

² Cf. Jabouille, Victor. (1999) O ensino das línguas clássicas em Portugal – da reforma pombalina ao Curso Superior em Letras, pp. 431-448. Ver também Gomes, 1982, pp. 31-34.

caminho para tarefas como a de recrutar professores de Gramática Latina, Grego e Retórica, escolhidos por meio de exames aplicados por Comissários delegados. A partir de 4 de junho de 1771, tal recrutamento passa a ser responsabilidade da Real Mesa Censória. Já em 6 de novembro de 1772, o Marquês edita uma carta de lei que aumenta o número de vagas das três referidas disciplinas, além de 450 novas vagas para mestres de ler, escrever e contar. Ao todo foram abertas 837 novos lugares para professores. Posteriormente, por meio de novo Alvará, datado de 11 de novembro de 1773 são abertas 87 novas vagas; em 10 de novembro de 1773 foram nomeados mais 454 professores régios (Gomes, 1982, p.43). Tais Alvarás demonstram a intenção de Pombal de dar novo impulso aos estudos no Reino, sendo que o ano de 1772, conhecido como o ano da “nova fundação” da Universidade de Coimbra, também ficou conhecido como o ano da “criação” do ensino primário oficial, pela Carta de Lei de 6 de Novembro (30)(31). De acordo com Gomes, desde tempos muito remotos houve aulas de ler e escrever, mesmo em Colégios destinados ao ensino secundário e até nas Universidades – tanto em Coimbra como na de Évora, porém ressalta que o que é inovador é o fato de que o Marquês trouxe pela primeira vez ao país a obrigação de se instalar uma rede de escolas primárias públicas em todas as principais povoações do Reino. Com o Iluminismo passa a ser responsabilidade do Estado o ensino dos estudos menores e do secundário. (Cf. Carta de lei de 6 de novembro de 1772).

A partir do reinado de D. Maria I, marcadamente refratário ao sistema de ensino de Pombal, que originariamente se pretendia laico e estatal, surge a Resolução Régia de 16 de agosto de 1779, em que parte do ensino foi confiada a alguns conventos de religiosos e 65 professores régios foram compulsoriamente aposentados com metade do vencimento (Gomes, 1982, p. 58). De qualquer forma, as aulas régias são mantidas em grande maioria e é por isso que Vilhena parte para o Brasil em maio de 1787. No Catálogo dos manuscritos (1329) da Biblioteca Geral de Coimbra se encontra a Carta de nomeação de Vilhena, lê-se:

D. Maria por graça de Deos Raynha de Portugal e dos Algarves, dáquem e dálem mar [...] faço saber a quem esta minha carta virem: Que tendo consideração às Letras e merecimento que concorrem na pessoa de Luiz dos Santos Vilhena fui servida fazer-lhe mercê do lugar de professor de Lingua Grega da Cidade da Bahia, cuja cadeira estava provida por substituição interina, e regida por Jose da Silva Lisboa em quanto Eu [a Rainha] não ordenasse o contrario; e vencerá o Ordenado annual de quatrocentos, e quarenta mil reis pagos a quarteis adiantados desde o que mostrar se embarcou nesta Corte para fazer viagem para a dita Cidade da Bahia, que tomou posse e tem sua Aula aberta pelo Cofre do Subsídio Literario que se acha na Administração da Junta da Minha Real Fazenda da Capitania da referida cidade. A qual emprego servirá por seis anos. E quando eu haja por bem que continue no mesmo emprego o fará por apostila na mesma Carta. Pelo que mando a todas as Pessoas a quem o conhecimento desta pertencer que deixem usar Livremente ao sobredito Professor do seu Magistério, e gozar de todas as honras. Privilégios e isenções que lhe são concedidas e Jurará perante o Deputado que servir de Presidente da Real Mesa Censória de dar serviço de Deus e meu na observação das instruções determinadas para as escolas menores [...].

A nomeação, em certo sentido honrosa, por ‘merecimento que concorrem na pessoa de Luiz dos Santos Vilhena’, modifica uma situação antes ocupada pelos religiosos. Sabe-se que houve muitas dificuldades iniciais no exame de candidatos que de fato sabiam grego. O Director-Geral, em consulta a El-Rey datada de 8 de agosto, sugere a nomeação de alguns professores de reconhecido mérito para que estes se iniciem como examinadores. Curiosamente, no que se refere à cadeira de Grego sugere que, em decorrência da falta de segurança em fazer uma proposta, sejam consultados por carta os Padres do Oratório da Casa de N. Sra. Das Necessidades que se destinassem ao magistério. Por isso, em 14 de agosto de 1759, foi expedido um despacho que nomeava todos os professores sugeridos, e quanto aos religiosos congregados, que o Director chamasse o que lhe aprouvesse (Ramalho, 1982).

Ocorre nesse período uma certa inversão, abre-se espaço para a língua grega e, em certo sentido, restrições ao uso de certos materiais em língua latina como a proibição de livros anteriormente publicados pelos jesuítas como a Arte de Gramática do Padre Manuel Álvares e a Prosódia do Padre Bento Pereira.³ De acordo com Ramalho, o Director-Geral dos Estudos, Principal D. Tomás de Almeida, em relatório de 1766-65 afirma: “Em Pernes, mandey Officiaes de Justiça à aula de hum Mestre que, entrando sem serem presentidos, forão achados nas mãos dos estudantes os livros que tinhão e de que uzavão os denominados Jesuitas. Suspendi o Mestre e o privey para sempre de ensinar, e lhe mandey queimar à porta todos os referidos livros, a horas que todos vissem e se fizesse bem manifesto a todos, aquelle preciso procedimento”. Em outros locais como Lisboa ocorreu o mesmo e em Porto, Coimbra e Santarém, certos livreiros foram presos e os livros queimados às portas dos estabelecimentos (Andrade, 1981, p.505).

De acordo com Ramalho (1982), a mera recusa ou crítica ao uso da *Grammatica da Lingua Latina* de António Félix Mendes, que veio a substituir as dos jesuítas, poderia também levar à prisão seus professores. A partir de então, é necessário uma licença oficial para exercer a profissão, mesmo como simples explicadores, uma vez reexaminados e declarados incapazes para sempre, deveriam assinar um termo de renúncia ao exercício da profissão sob pena de encarceramento. Aos alunos também foi estendida a pena de encarceramento caso frequentassem as aulas dos professores não autorizados, como ocorreu em Olinda, no Brasil, em que alguns alunos foram compulsoriamente alistados no serviço militar por tal insubordinação (Andrade, 1981, p. 457). Com relação à língua grega não havia problemas, em Coimbra, por exemplo, houve um frade Beneditino, Fr. Joaquim de Santa Clara, que ensinava grego no colégio Beneditino mesmo após haver professor régio na

³ *Emmanuelis Alvari e Societate Iesu De Institutione Grammatica livre tres. Olyssipone. Excudebat Ioannes Barrerius, typographus regius, M. D. LXXXII*; (*Prosodia in Vocabularium Bilingue, Latinum et Lusitanum* (1634), digesta Auctore P. D. Benedicto Pereyra, Societ. Jesu. Évora, 1741, 9ed./primeira edição trilingue: latim, português, castelhano.

cidade.⁴ Para Ramalho (1981, p. 127), ao frade não fizeram mal “até porque no Grego não havia necessidade de eliminar uma situação pedagógica anterior”.

É nesse contexto que Luis dos Santos Vilhena vive na corte, como professor de grego e latim está em contato com as camadas cultas da cidade e tem acesso às novas ideias que são veiculadas em toda a parte. Se no governo de D. José é proibida a circulação de obras de Locke, Hobbes, Spinoza, Voltaire, Rousseau e Diderot entre outros, no governo de D. Maria I, apesar da Inquisição e da Polícia, pululam publicações revolucionárias que convertem o período da Viradeira numa grande circulação de ideias estrangeiras. Ideias das quais Vilhena teve contato enquanto viveu na corte e que lhe dá o *tópos* de um intelectual que por meio da sua cultura e erudição, pelo prestígio das letras clássicas e do cargo de professor régio manteve relações com pessoas de círculos sociais mais elevados, como o Chanceler José Joaquim Nabuco de Araújo citado no testamento de D. Maria Antonia, sua esposa. Vilhena falece no Brasil e de acordo com José Honório Rodrigues:

Vilhena foi jubilado em 1801 por ato do Governador D. Fernando José de Portugal e Castro (1788-1801). Ele havia embarcado para Portugal em 1799 e apesar de todas suas queixas contra o clima e as condições da remota colônia voltou à Bahia e aqui faleceu em 29 de junho de 1814 aos setenta anos (1744-1814). Essas são as informações obtidas por Brás do Amaral, com exceção da notícia da morte devida à Anfrisia Santiago. Segundo suas alegações ele servira 35 anos, dez na praça de Setúbal e os restantes no Brasil como professor. (Rodrigues, 1979, p. 503-504)

Acerca das Notícias

A obra *Notícias Soteropolitanas e brasílicas* faz parte da ‘coleção José Carlos Rodrigues’ da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, cujo manuscrito de número 2.544, foi doado à Biblioteca Nacional pelo Sr. Ottoni, que a comprou para esse fim. Nos dizeres de Rodrigues (1921, p. I), “constituindo para o nosso país o que se pode chamar de um presente régio”. Ao que parece, D. João as oferece ao seu ministro, D. Rodrigo de Souza Coutinho, mais conhecido por Conde de Linhares, que a vendeu posteriormente em um leilão por 100 mil réis. Vilhena aproveitou o tempo em que não estava envolvido com a docência em Salvador para estudar e se dedicar a recolher dados sobre a nova terra. As informações iniciais contidas em sua obra já revelam a quantidade de cartas, o destinatário e o remetente. As cartas em sua maioria são dedicadas ao príncipe regente D. João, Vilhena, em conformidade com os costumes dos literatos da época, usou o pseudônimo *Amador Veríssimo de Aleteya* para relatar seus conhecimentos na forma epistolar em textos que seriam mandadas para um amigo fantasioso com o nome de *Filopono*, ‘amigo do trabalho’. A escolha dos pseudônimos não é aleatória, assinar como Amador Veríssimo de Aleteia; amador, aquele que ama⁵,

⁴ Cf. Andrade, 1981, p. 596, doc. 398, 1760 em vez de 1770.

⁵ S.m. definição de Machado Filho, Américo Venâncio Lopes. (2013) *Dicionário etimológico do português arcaico* Salvador: EDUFBA.

Veríssimo, superlativo de Verdadeiro, Aleteya, referência clara a *aletheia* grega, verdade, reafirmando a pretensão do autor de apresentar relatos condizentes com a realidade, preocupação ressaltada por ele mesmo:

As notícias históricas que nelas se encontram são compiladas umas algumas obras já públicas, outras porém de manuscritos não vulgares; não deixando de ser raras as noções que dela dou das Capitâneas, comarcas, costas, rios, serras, matas, minerais e lugares que descrevo. Os costumes pois, usos e abusos, índole dos nativos, e habitantes, comércio, e gêneros dêle, eu o observei; da mesma forma que presenciei, e inquiri o mais essencial da economia urbana e rústica; bem como em tudo o mais que contém a presente coleção, fiz a possível diligência por indagar a verdade. (Vilhena, 1969, p. 19)

Segundo o frontispício dos primeiros volumes, suas “Notícias” se comporiam de XX cartas publicadas em três tomos. Aparentemente, resolveu acrescentar mais quatro cartas (então dirigidas a um hipotético Patrífilo), depois de ter voltado para Lisboa, o que fez com que a obra acabasse sendo composta de quatro volumes. Acerca das capitâneas que não pode visitar pessoalmente, Vilhena se amparou em testemunhos de pessoas que viveram aqui e que ele julgou dignas de fé. Ao que parece, D. João não leu as cartas, mas o Conde de Linhares não só as leu, como incentivou Vilhena a continuar escrevendo, razão pela qual, talvez, tenha escrito as últimas quatro cartas e as tenha dedicado ao Conde sob o pseudônimo de Patrífilo, amigo da pátria.

Um dos desafios na interpretação de sua obra é o fato de que, conforme afirmou Carlos Rodrigues Mota, o professor régio de grego na cidade de Salvador, representa concomitantemente “o colonizador e o crítico da colonização” (Mota, 1989, p. 115). Ao mesmo tempo em que explicita no cenário do período os grupos sociais e as divergências entre o povo e os militares, aponta os problemas gerados pela opressão e pela indisciplina e desrespeito às leis. Fica evidente, sobretudo na carta XXIV, a noção de propriedade, tanto como base da nacionalidade, quanto com relação à interferência da propriedade na vida do povo (Mota, 1989; Araújo, 1981). É possível dizer que a partir de sua obra se abre a possibilidade de compreendemos as relações sociais da época, bem como o antagonismo e a crise que se alastrara nesse período significativo do sistema colonial brasileiro oitocentista. Registram-se informações sobre o militarismo, a opressão, a pobreza e as desordens presentes no Brasil daquela época; concepções acerca da vida social e mental do Brasil Colônia. De modo irônico, Luis dos Santos Vilhena demonstra consciência principalmente em relação à “tentativa de adequação das realidades brasileiras a uma visão de mundo elaborada com ingredientes europeus, com valores que informavam a ilustração europeia.” (Mota, 1989, p. 120).

A questão da preocupação com a pobreza da população de Salvador, lugar onde exercia sua profissão, era um tema em que ele não fazia generalizações e procurava relatar casos específicos, responsabilizava à má administração da Colônia por tal situação. Na carta III, em que trata sobre *a ordem econômica e política do Governo da Bahia*, Vilhena alerta sobre o fato de que o celeiro público que

foi criado para controlar o problema da fome em Salvador é pequeno e deveria abrigar os mantimentos que pudessem sustentar o povo soteropolitano pelo menos por três meses. No entanto, alguns cidadãos preferiram voltar ao sistema antigo de venda a bordo das embarcações. Por consequência, o problema social se repercutirá ao “verem-se os tristes pobres, que apenas têm com que comprar uma quarta de farinha, na precisão de paragem a um saveiro em que se arrisca o negro ou a negra, que vai à bordo comprar, e não menos se arrisca o dinheiro, e o saco” (Vilhena, 1969, p.124). O tema da pobreza se mistura ao da escravidão, visto que pela informação se nota o risco à integridade física e moral dos escravos ao buscarem comprar alimento nos barcos ancorados no porto de Salvador. Por relatos como esse, Mota (1989) ressalta que Vilhena serve para o estudo mais acentuado acerca da realidade econômico-social da época, e que mesmo dentro de uma perspectiva do colonizador, ele se mostra sagaz e atento às relações sociais e à concepção de propriedade da Colônia.

À parte das inúmeras temáticas abordadas, transitando entre a história e a ficção, há uma utilização da recepção clássica greco-latina como recurso para alusões e metáforas relacionadas aos agentes coloniais desse contexto. Tal qual a *Carta* de Pero Vaz de Caminha, os relatos de Vilhena adquirem uma feição quase literária, em função do cuidado que o autor tem com a linguagem, ao mesmo tempo direta, fluida e poética. A recorrência às metáforas, símiles, símbolo, eufemismos, aliadas ao cuidado com a sintaxe, léxico, na retomada de expressões e mitos gregos, transformam o relato em um verdadeiro tratado sobre a cultura brasileira. Entre as muitas referências aos heróis da Antiguidade greco-latina destaca-se, por exemplo, a menção a Aquiles, guerreiro grego referenciado nas obras *Ilíada* e *Odisséia* de Homero. Na Carta I, *em que descreve a cidade do Salvador*, o guerreiro é mencionado por sua honra heroica, virtude muito conhecida nas obras homéricas, Aquiles tem sua bravura citada para fazer uma comparação que opõe as virtudes e atitudes imorais de familiares dos cidadãos que estavam em cargos políticos na Bahia do séc. XVIII. Ainda na carta primeira, encontramos a menção a outro guerreiro homérico: Diomedes, príncipe de Argos e parceiro na guerra de Tróia do astucioso Odisseu. Nessa alusão, Diomedes é caracterizado também por sua astúcia e valentia como líder contrapondo a liderança de alguns governantes da Bahia.

Na carta II e VII, faz-se referência ao engenhoso artista Dédalo, que é o construtor do labirinto que serviu de refúgio e contenção do Minotauro, filho da mulher de Minos, Pasífae, e do touro de Creta. Na segunda carta, ao tratar das condições dos sítios/terras da Bahia em relação à costa e colinas, destaca as ilhas do Frade e Madre de Deus que se encontram em volta da Bahia de Todos os Santos, cujas embarcações ao passarem pelos seus canais formam labirintos como os de Creta. Na carta VII, sobre a Guarnição militar da Capitania, há uma comparação entre a descrição dos uniformes do Regimento da Tropa sob o comando do capitão Mór José Pires de Carvalho e

Albuquerque e os labirintos de Creta:

a figura dos uniformes, assim como um resumido mapa de cada um dos sete Regimentos de Tropa de Linha, e Milícias, que presentemente há nesta cidade; lembrando que de um para outro dia há em cada um, e muito especialmente nos de linha, alterações consideráveis, e bem dignas de atenção; de forma que eu penso que Dédalo não fêz o decantado labirinto de Creta mais intrincado, do que cada um dos Livros-Mestres dos Regimentos; livros que parecem desnecessários. (Vilhena, 1969, p.246)

Além de relatos, a obra apresenta mapas, prospectos, listagens diversas, plantas e desenhos. É o caso da carta VII que vem acompanhada por desenhos dos uniformes usados pelos soldados e que foram reproduzidos por Vilhena em 10 prospectos, dos quais transcrevo 2 abaixo:



Figura 1 (Fonte: Vilhena, 1969, *Carta VII*)



Figura 2 (Fonte: Vilhena, 1969, *Carta VII*)

Para além dos heróis, há menções aos autores greco-latinos, como por exemplo, a Plutarco, que nasceu aproximadamente entre 46–126 d.C. em Querónia, na Beócia, estudou em Atenas e morou em Roma, onde começou a exercer cargos locais; chegou também a ser sacerdote de Apolo em Delfos. Estima-se mais de duzentas obras de sua autoria, as mais relevantes são *Vidas Paralelas*, na qual o autor descreve as ações nobres de personagens gregos e romanos, revela-se uma antologia de pequenos tratados acerca de diversos temas, como política, ética, religião, amor, filosofia, saúde, história, entre outros. Vilhena (1921) exalta Plutarco na sua dedicatória ao príncipe D. João a fim de comparar a sua habilidade na escrita com a do renomado escritor. Além de Plutarco, há alusões a outros autores, tais como Platão, Homero, Esopo, Sócrates, Sêneca, Aristarco, entre outros.

Na vigésima carta da obra que apresenta os reinos animal, vegetal e mineral das terras brasileiras, encontra-se a referência ao poeta épico Homero e ao poeta Anacreonte (570-485 a.C.), que compôs odes, epigramas e elegias. “a harmonia das sigarras da Grécia merecerão, não só a atenção de Homero nas suas comparações, como de assumpto para algumas odes de Anacreonte, as do Brasil, por dissonantes e fastidiosa, careçam que outros iguaes as abominassem por intoleráveis” (Vilhena, 1921, p. 730). De modo irônico, usa a referência a animais de pequeno porte,

dando destaque aos insetos, dos quais alguns desses, diz ele, ‘são insuportáveis’.

Ao longo das suas cartas, Vilhena faz alusão a diversos elementos relacionados a outras culturas como à expressão “Oxalá”, muito utilizada na Bahia, vinda de religiões de matrizes africanas, que também representa um Orixá associado à criação do mundo e da espécie humana. Além disso, na carta segunda, explora o uso de expressões e provérbios populares, cita a expressão “rei na terra de cegos”, a qual explicita um ditado popular muito conhecido no Brasil, cujo significado está relacionado ao também ditado “em terra de cego, quem tem olho é rei”. Há menções a muitos personagens da história lusitana e brasileira como frei Rafael de Jesus, frei Vicente do Salvador, o padre jesuíta Diogo Soares, o bispo Pedro da Silva Sampaio, o padre Alexandre de Gusmão, Sebastião Rocha Pita, Jorge Margrave, Guillermo Pinzón, Gaspar Barléu, entre outros.

Antes de um ponto final, merece destaque a carta VIII, *Sobre a Educação*, que além de prestar notas sobre a educação em Portugal e nas colônias antes e após os jesuítas, atesta em primeira mão a experiência de um professor diante das atribuições por ocupar uma cadeira no ensino régio. Vilhena dá contas do número de escolas e professores nas escolas de toda a capitania, reclama sobre a gerência do Subsídio Literário, imposto que deveria custear os gastos com a educação, no entanto, “a não se fazer esta cobrança pelos juramentos que a lei determina poderia bem dar o rendimento da coleta para dobrada despesa, visto que os alambiques têm subido tanto em número que são o duplo dos que eram quando este imposto rendia o duplo do que rende hoje”, porém a maior parte dos donos de alambiques declara bem menos do que destilam e também no que diz respeito ao tributo sobre as carnes, a maioria dos donos declaram nem a quarta parte dos bois que se matam (Vilhena, 1969, p.287). Desse modo, a remuneração dos professores régios fica comprometida, e como se pode observar na tabela abaixo, elaborada por Vilhena, há docentes que estão, como ele, com pelo menos seis meses de salários atrasados. Passados dois séculos, o quadro educacional descrito por Vilhena encontra seus ecos no contexto atual em que se encontram os quadros da educação no cenário brasileiro, a promessa de subsídios para a manutenção de alunos, docentes e espaço físico para escolas e universidades continua ainda sem o devido atendimento, seja por meio do desvio de verbas, seja por negação à lei aprovada em 2013 que destinava 75% dos royalties do petróleo para a educação; de colônia à nação, o cenário brasileiro mudou pouco no que concerne às vicissitudes do ensino.

Distritos	Nomes dos Professôres	Cadeiras que exercitiam	Povoações onde residem	Quanto vencem por ano	O que se lhes deve em dinheiro	Quantos meses
Comarca da Bahia da parte do Norte da parte do Sul Comarca de Sergipe del Rei Comarca dos Ilhéus Comarca de Pôrto Seguro Comarca da Capitania do Espírito Santo	José da Silva Lisboa (Jubilado)	Filosofia	Cidade de S. Salvador	460\$000	230\$000	6
	Francisco Carneiro de Campos	dito	dito	460\$000	\$	
	Francisco Ferreira Pais da Silva	Retórica	dito	440\$000	\$	
	Luis dos Santos Vilhena	Grego	dito	440\$000	220\$000	6
	Padre Francisco Marinho de Sampaio	Gramática Latina	dito	400\$000	400\$000	12
	José Francisco Cardoso	dito	dito	400\$000	400\$000	12
	Gonçalo Vicente Portela	dito	dito	400\$000	300\$000	9
	Francisco Ceslau de Almeida Pacheco	dito	dito	400\$000	300\$000	9
	Padre Manuel Teles de Souza Pita	dito	dito	200\$000	100\$000	6
	Bernardo Ribeiro Guimarães	Ler e escrever	dito	150\$000	37\$000	3
	Veríssimo José de Mendonça	dito	dito	150\$000	150\$000	12
	Inácio José Xavier de Tavares	dito	dito	150\$000	150\$000	12
	Bernardino das Neves	Gramática Latina	Itapagipe	240\$000	170\$000	6
	Antônio Álvares da Cunha	Ler e escrever	dito	100\$000	75\$000	4
	Antônio Francisco Pereira	Gramática Latina	Itaparica	240\$000	240\$000	12
	Antônio de Santa Ana e Souza	Ler e escrever	dito	80\$000	40\$000	6
	Luis Pessoa e Silva	dito	Santo Amaro da Ipitanga	80\$000	60\$000	4
	Carlos Antônio de Argolo	dito	Freguesia de N. S. do Socorro	80\$000	100\$000	15
	Manuel Santos de Sampaio e Melo	Gramática Latina	Vila da Cachoeira	240\$000	300\$000	15
	Jerônimo Roiz do Sacramento	Ler e escrever	dito	120\$000	60\$000	6
	Padre José Francisco da Costa Nogueira	Gramática Latina	Vila da Purificação de Santo Amaro	240\$000	120\$000	6
	José da Silva Braga	Ler e escrever	dito	100\$000	50\$000	6
	Padre Gregório Xavier de Almeida Santos	Gramática Latina	Vila de Maragogipe	240\$000	180\$000	9
	Pedro Antão Neto Cavalcante	dito	Vila de S. Francisco de Sergipe do Conde	240\$000	300\$000	15
	Antônio Ribeiro	Ler e escrever	dito	80\$000	20\$000	3
	José Xavier de Souza Pereira	Gramática Latina	Vila de Jaguaripe	240\$000	360\$000	18
	Luis Álvares Viana	Ler e escrever	dito	100\$000	150\$000	18
	Padre Agostinho Faria Monte	Gramática Latina	Freguesia de Nazaré	240\$000	60\$000	3
	José Teles de Menezes	dito	Vila de S. João de Água Fria	240\$000	480\$000	24
	José Bento Dantas Coelho	Gramática Latina	Vila da Jacobina	400\$000	1:200\$000	36
	Francisco José Lopes de Araújo Veras	Ler e escrever	dito	150\$000	488\$000	39
	Francisco Moniz Barreto de Aragão	Gramática Latina	Vila do Rio das Contas	300\$000	750\$000	30
Inácio Antônio Dormundo	dito	Cidade de Sergipe del Rei	300\$000	300\$000	12	
Joaquim José Moreira	Ler e escrever	dito	120\$000	120\$000	12	
Padre José de Bastos Pereira	Gramática Latina	Vila de Santa Luzia	240\$000	700\$000	39	
José Pinheiro Requião	Ler e escrever	dito	100\$000	300\$000	36	
Lourenço dos Santos Gama	Gramática Latina	Vila Nova Real del Rei	240\$000	720\$000	36	
José Maurício Ribeiro	Ler e escrever	Vila dos Ilhéus	300\$000	300\$000	12	
Padre Manuel Roiz de Oliveira	Gramática Latina	Vila de Camamu	240\$000	240\$000	12	
João José Facio	Ler e escrever	Vila de Pôrto Seguro	100\$000	100\$000	12	
Gaspar Ferreira Lima Côrte Real	Gramática Latina	dito	300\$000	150\$000	24	
José Simplício Ferreira	Ler e escrever	Vila de Caravelas	120\$000	630\$000		
Marcelino Pinto Ribeiro	Gramática Latina	Vila de N. Senhora da Vitória	240\$000	540\$000	27	
José das Neves Xavier	Ler e escrever	dito	300\$000	300\$000	12	
		dito	120\$000	360\$000	36	
			10:520\$000	12:280\$000		

Figura 3. Listagem dos docentes, cadeiras, comarcas e ordenados (Fonte: Vilhena, 1969, *Carta VIII*)

Por fim, a obra de Vilhena se revela como um bom exemplo de um período em crise e em transição, não só com relação ao sistema educacional. Nas Cartas, nota-se ora a presença de um pensamento tradicional português anterior ao movimento da Ilustração, ora nota-se um pensamento político totalmente aliado a corrente iluminista reformista do século das Luzes em Portugal. Pensando nesse paradoxo e nessa tentativa de Vilhena na elaboração de uma certa cultura brasileira, terminamos com as palavras de Leopoldo Jobim (1985, p.121): “a sua obra testemunha e elabora uma cultura brasileira, confirmando a impossibilidade de transferir-se integralmente um sistema de filosofia política da Europa para o Brasil.”

Referências bibliográficas

- Amaral, B. Notas e comentários da VIII carta. In: Vilhena, Luis dos Santos (1969) *A Bahia no Século XVIII*. Notas e comentários Braz do Amaral. Salvador: editora Itapuã.
- Andrade, A. A. B. (1981) *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771)*. Universidade de Coimbra (Dissertação de doutoramento em História, apresentada à Faculdade de Letras de Lisboa).
- Araújo, E. (1987). Introdução in: Vilhena, L. S. *Pensamentos Políticos sobre a Colônia*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional/Ministério da Justiça.

- Gomes, J. F. (1982) *Duas listas de professores: uma elaborada pelo governo do Marquês de Pombal e outra pelo de D. Maria I.* Separata de “O Marquês de Pombal e o seu tempo” Número especial da *Revista de História das Ideias*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gomes, J. F. (1983). O Marquês de Pombal criador do ensino primário oficial. In: L. R. Torgal & I. Vargues (orgs.). *O Marquês e Pombal e o seu tempo* (pp. 25-41, Tomo II). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Jabouille, V. (1999). O ensino das línguas clássicas em Portugal – da reforma pombalina ao Curso Superior em Letras. In: Actas do I Congresso da APEC. Raízes Greco-Latinas da Cultura Portuguesa. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 431-448.
- Jobim, L. (1985) *Ideologia e Colonialismo: um estudo sobre o pensamento político e econômico no Brasil setecentista*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Machado Filho, A. V. L. (2013) *Dicionário etimológico do português arcaico* Salvador: EDUFBA.
- Mota, C. G. (2008) *A ideia de Revolução no Brasil e outras ideias*. São Paulo: editora Globo.
- Ramalho, A. C. (1983). Um Programa de exame de Grego da Reforma Pombalina. In: L. R. Torgal & I. Vargues (orgs.). *O Marquês e Pombal e o seu tempo* (Tomo II pp. 125-141). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, J. H. (1978-1988) *História da História do Brasil. A Historiografia conservadora*. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, vol. II, tomo I.
- Rodrigues, J. H. (1979) *História da História do Brasil*. 1ª parte, historiografia colonial. São Paulo: Editora Nacional, 2 ed.
- Vilhena, L. S. (1969) *A Bahia no Século XVIII*. Prefácio, notas e comentários Braz do Amaral. Edição e Apresentação de Edison Carneiro. Salvador: editora Itapuã, vol. 1, 2 e 3.
- Vilhena, L. S. (1987). *Pensamentos Políticos sobre a Colônia*. Introdução de Emanuel Araújo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional/Ministério da Justiça.
- Vilhena, L. S. (1921) *Recopilação de Notícias Soteropolitanas e Brasilicas*. Prefácio, notas e comentários de Braz do Amaral. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, livro I, II e III.

Aprender Língua Portuguesa: do mar de possibilidades aos rochedos de incorreções

LUÍS FILIPE BARBEIRO

Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Introdução

Um dos aspetos mais salientes no contacto e na avaliação de um texto escrito por um aprendente de língua estrangeira é a presença de incorreções. Ainda que os planos de conteúdo e de organização estrutural do texto se encontrem conseguidos, bem elaborados, a existência de incorreções de expressão linguística continua a marcar o texto em causa. O seu sucesso e alcance junto do professor (ou junto da comunidade da língua em questão se o texto aí estiver a cumprir uma função) ficam limitados se o número de incorreções for elevado. Por isso, a investigação tem procurado estratégias que proporcionem a redução de incorreções (Chandler, 2003). Entre as estratégias investigadas, encontram-se a própria correção de erros nos textos produzidos pelos alunos (Truscott, 2007) e o modo como essa correção deve ser feita para ser mais eficaz (Chandler, 2003; Lee, 2004). Em foco, têm estado por exemplo, as estratégias de o professor corrigir o erro, de assinalar a existência de um erro (localizando-o ou não), de indicar o tipo de erro, entre outras (Chandler, 2003). Considerando a eficácia na diminuição de incorreções na produção escrita posterior, as orientações decorrentes da investigação não têm sido claras e têm levado a questionar

não apenas cada uma das estratégias, mas a própria existência de efeitos positivos em resultado da realização de correção dos textos dos alunos pelos professores (Truscot, 2007).

Por conseguinte, justifica-se a continuação da investigação com o objetivo de encontrar estratégias, numa perspetiva alargada, que promovam a redução de incorreções na aprendizagem da escrita por parte dos estudantes de L2 ou LE. Para além do papel da correção e das potencialidades correspondentes às diversas modalidades de correção, têm também sido procurados contributos com fundamento na análise dos erros cometidos pelos aprendentes, de um modo geral, ou por grupos específicos de aprendentes, considerando, designadamente, a sua língua materna.

O estudo que se apresenta insere-se na procura de estratégias para alcançar uma redução das incorreções escritas na aprendizagem de PLE, por parte de aprendentes chineses, tendo por base a análise dos erros dados por este grupo de aprendentes em tarefas de produção de textos escritos integradas no processo de aprendizagem. Para além do conhecimento geral que pode ser trazido pela análise dos erros, a procura é orientada pela seguinte perspetiva ou proposta pedagógica: integrar no processo de aprendizagem, em relação às tarefas em causa, realizadas em novos anos letivos, informação acerca das incorreções cometidas pelos colegas em anos anteriores e materiais didáticos destinados a ultrapassar as dificuldades manifestadas ou, por outras palavras, destinados a evitar ou combater as incorreções evidenciadas anteriormente.

Neste texto, o foco é colocado no levantamento e categorização de erros produzidos numa tarefa de produção do género textual correspondente ao relato (respeitante à vinda para Portugal, para estudar durante um ano letivo) e, de um modo particular, na presença de incorreções na dimensão discursiva. Por outro lado, na constituição do *corpus* integraram-se textos correspondentes a uma primeira versão, realizada no início do estudo do género textual em causa, e textos resultantes da reescrita (e não apenas passagem a limpo ou edição), após o período de estudo e contacto com outros textos do mesmo género.

Análise de erros

A análise de erros trouxe à didática das línguas estrangeiras a perspetiva da procura da compreensão dos processos ativados nos usos da língua em aprendizagem e nas incorreções que ocorrem nesses usos (Corder, 1967, 1975; Khansir, 2012; Al-Khresheh, 2016). O procedimento posto em prática pela análise de erros integra a recolha de dados, a identificação dos erros, a sua descrição e categorização, a procura de explicação para eles e a sua avaliação na perspetiva de estabelecer e priorizar a intervenção (Corder, 1975; Ellis, 1994; Mahmoodzadeh, 2012; Al-Khresheh, 2016).

A recolha sistematizada de dados, posta em prática pela análise de erros, para além de uma perspetiva geral, permitiu considerar grupos específicos de aprendentes, como os oriundos de determinada língua materna. Deste modo, processos gerais postos em prática nos usos linguísticos na fase de aprendizagem de uma língua, mas também processos que se salientam na aprendizagem por parte dos falantes de determinada língua materna puderam ser identificados. As limitações encontradas na Análise Contrastiva (Khansir, 2012; Ciesielkiewicz & Márquez, 2015; Al-Khresheh, 2016), designadamente o facto de as interferências interlinguísticas da língua materna não constituírem o único fator a ter em conta na aprendizagem de uma língua estrangeira e na ocorrência de desvios nesse processo, fizeram evoluir a procura de explicação num sentido mais alargado, que é o adotado pela Análise de Erros. Esta não considera apenas a interferência da língua materna (fatores interlinguísticos), mas também fatores intralinguísticos, associados ao nível de competência do sujeito na língua-alvo em determinado momento e ao próprio processo de ensino-aprendizagem (Richards, 1974; Jiang, 2009; Heydari & Bagheri, 2012; Al-Khresheh, 2016). Contudo, mesmo não sendo exclusiva, a perspetiva interlinguística, considerando sobretudo as interferências da língua materna, continua a ser mobilizada e produtiva para a explicação de erros encontrados nas produções dos aprendentes (Stenson, 1983; Al-Khresheh, 2016).

A sistematização está também presente na procura de categorização dos erros, o que poderá ser tido em conta para uma ação dirigida para determinado tipo de dificuldades encontradas pelos aprendentes, em geral, ou por grupos específicos, em conjugação com a recolha feita junto de determinados públicos-alvo.

À vertente corretiva imediata, junta-se, através da consideração dos resultados revelados pela análise de erros, a dimensão de tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos, professor e alunos, em relação às incorreções que emergem nesse processo. A correção atua, *a posteriori*, sobre os erros produzidos em determinado texto ou conjunto de textos. A análise de erros procura orientar o processo segundo os erros mais salientes dos aprendentes ou de determinados grupos de aprendentes, considerando, designadamente, a sua língua materna.

A aprendizagem do Português como língua estrangeira por parte de alunos chineses ou em grupos de informantes que incluem alunos chineses tem também sido objeto da análise de erros, quer numa perspetiva contrastiva, quer na perspetiva mais geral da abordagem correspondente à Análise de Erros (Rocha, 2000; Mai, 2006; Godinho, 2010, 2014; Zhang, 2010; Weiyang, 2012; Tian, 2017; Zhang, Y., 2017).

Rocha (2000) mobiliza as perspetivas da Análise Contrastiva e da Análise de Erros para descrever e analisar os erros de aprendentes de Português em Macau, numa fase inicial de aprendizagem. O seu estudo cobre um conjunto alargado das incorreções presentes no *corpus* e

procura explicação para os erros, a partir do contraste entre as duas línguas. Mai (2006) apresenta uma descrição das dificuldades e problemas dos alunos chineses na aprendizagem do Português, procurando a sua compreensão e explicação, com base na descrição contrastiva das duas línguas. O âmbito desses problemas abrange também um conjunto alargado. Outros estudos mais recentes têm como foco incorreções ligadas à aprendizagem de estruturas gramaticais específicas, a concordância em número e género (Godinho, 2010, 2014), o conjuntivo (Weifing, 2012), o *se* anafórico (Zhang, 2017), o artigo (Zhang, 2010; Tian, 2017), entre outros.

A projeção do conhecimento resultante dos estudos referidos para o ensino-aprendizagem faz-se, na generalidade dos casos, por meio de um “arco longo”. Efetivamente, estes estudos revelam zonas a necessitar do reforço da aprendizagem, fundamentam a atenção a dar a essas aprendizagens e, em alguns casos, apontam vias possíveis para consolidar a competência dos aprendentes, com base nas relações interlinguísticas ou no domínio já manifestado. Para além de constituir fundamento da ação, é necessário adotar uma perspectiva de aproximação ou mobilização desse conhecimento em relação à ação pedagógica e didática por meio da proposta de materiais didáticos ou de atividades e estratégias que possibilitem essa projeção didática.

Neste estudo, essa aproximação é feita pela ligação aos diferentes géneros de texto produzidos na aula, pela inclusão no *corpus* de versões de escrita e de reescrita em ligação à aprendizagem dos géneros em causa e pela orientação para as dificuldades encontradas por aprendentes anteriores na produção de textos escritos correspondentes aos mesmos géneros, em tarefas similares.

Erros no nível do discurso

Os desvios podem situar-se em diferentes domínios. Desde logo, o domínio gramatical, ou seja, o domínio respeitante às regras do sistema linguístico, no que diz respeito à construção das respetivas unidades, considerando o nível da palavra, correspondente à morfologia, e o nível da frase ou dos grupos sintagmáticos que a integram, correspondente à sintaxe. Paralelamente, podemos considerar a dimensão da realização destas unidades, quer no plano fónico (que constitui referência para os erros de pronúncia e entoação), quer no plano gráfico (referência para os erros ortográficos e de pontuação). As escolhas incidem também no nível situado para além da frase, o domínio do discurso. A consideração de erros neste domínio é marcada por fatores textuais e por fatores contextuais (James, 1998; Mestre & Pastór, 2013). Enquanto nos domínios morfológico, sintático e ortográfico a existência de erros formais se torna evidente, por confronto com regras explícitas ou com normas, que tornam as produções não gramaticais, no domínio discursivo, a incorreção não se revela quando a produção ou frase é isolada do contexto. Por esta razão, a

identificação, assim como a descrição e explicação das incorreções no domínio discursivo colocam desafios específicos, como se depreende das palavras de Leki (1992), citadas por Yates e Kenkel (2002, p. 30):

Problems at the discourse level are often very subtle, leaving the reader with the feeling that something is not quite right with a text but with no clear picture of where the problem lies. At the sentence level, however, errors are relatively obvious. (p. 105)

De modo correspondente, podemos projetar para a aprendizagem a existência de desafios específicos para ultrapassar as dificuldades e as incorreções que os aprendentes de uma língua encontram no domínio discursivo. Esta é uma das razões pelas quais este domínio constitui um foco específico de atenção na análise dos erros de aprendentes chineses de Português, no presente estudo.

Os erros discursivos têm sido considerados na análise de erros de aprendentes de Português como língua estrangeira, embora a delimitação efetuada nem sempre coincida com a que adotamos. Cristiano (2010) inclui nos erros discursivos os relativos à coerência global, à correferência, ao de tempo e aspeto, aos conetores e à separação de ideias por meio de pontuação.

No presente estudo, fundamos a delimitação na sistematização que Rose (2012, 2017) e Rose e Martin (2012), com base na perspetiva da Linguística Sistémico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014), apresentam para a avaliação dos textos escritos. Consideram os seguintes grandes domínios: contexto (ou contexto separadamente do registo, em Rose, 2017), discurso, gramática e características gráficas. Enquanto o contexto é relativo à observância das características do género textual em causa, à adoção do registo de língua e relação com o leitor adequados, o discurso diz respeito à construção do significado entre a oração e a globalidade do texto (“Beyond clauses, patterns of meaning that unfold across whole texts are known as discourse.”, Rose & Martin, 2012, p. 270). Integram no discurso a avaliação em relação ao léxico, à avaliatividade, à conjunção e à referência. A avaliação dos textos não se restringe à consideração de incorreções, mas implica uma perspetiva mais alargada sobre as escolhas realizadas, incluindo escolhas entre opções que não correspondem a incorreções. Neste estudo, adotamos uma perspetiva restrita que se foca nas incorreções e não em todas as escolhas discursivas, de um modo amplo. Assim, poderão não emergir nas incorreções todos os parâmetros considerados por Rose (2012, 2017) e Rose e Martin (2012), na avaliação em relação ao discurso dos textos escritos.

Metodologia

Participantes

Os participantes correspondem aos estudantes chineses de dois anos letivos que se encontravam numa instituição de ensino superior portuguesa, a frequentar o 3.º ano do seu curso na área da Língua Portuguesa. No total das duas turmas, participaram no estudo 50 estudantes, por meio dos textos incluídos no *corpus* e da realização das atividades entre as duas versões dos textos recolhidas.

Corpus

O *corpus* é constituído por uma centena de textos, consistindo num relato sobre a vinda para Portugal: uma versão inicial, produzida no início das aulas, e uma versão correspondente à reescrita, produzida após o estudo do género textual relato, realizado ao longo das três primeiras semanas. A reescrita não se limitou a uma passagem a limpo, decorrente da correção. Esta foi realizada pelo professor, por meio da identificação de incorreções, num primeiro momento, seguida da procura de correção por parte dos estudantes e confirmação junto do professor. No momento da confirmação ou verificação das correções junto do professor, caso a nova formulação não estivesse correta, o professor indicava a versão correta. Na versão reescrita, os estudantes puderam alargar o período abrangido pelo relato, de modo a incorporar as vivências já ocorridas nas primeiras semanas em Portugal, caso o pretendessem. Também podiam alterar outros elementos, tendo por base o estudo realizado em relação ao género textual. Este estudo consistiu na leitura de textos modelares no âmbito do género e respetiva análise em relação à organização estrutural e aos recursos linguístico-discursivos que apresentam na instanciação do género. No momento da reescrita, os estudantes puderam ter acesso à versão anterior, cabendo-lhes a decisão quanto à sua consulta e em que momentos e quanto ao grau de manutenção de opções anteriores ou de alterações a introduzir.

Tratamento do *corpus*

O *corpus* foi alvo de identificação de incorreções, as quais foram incluídas numa base de dados. A análise dos erros nos usos de uma língua estrangeira toma como referência, de um modo geral, as formulações que seriam produzidas pelos falantes nativos para os contextos em causa (Corder, 1981). Nas palavras de Al-Khresheh (2016), baseado na posição de Corder (1981), “Therefore, an error can be any choice, by the language learners, which strays from its proper

application, as would be expected from a typical, knowledgeable, indigenous speaker of the language being learnt” (p. 52).

A tarefa de identificação de incorreções foi realizada por dois investigadores: a identificação inicial das incorreções foi realizada por um investigador de língua materna portuguesa, com licenciatura em português e chinês e, num segundo momento, a identificação foi objeto de verificação pelo autor deste texto. Para a identificação das incorreções, considerou-se a variedade do Português Europeu.

Análise

A análise incidiu fundamentalmente sobre as incorreções existentes em cada um dos textos ou versões. De acordo com o expresso anteriormente, foram considerados como incorreções todos os desvios identificados. Não se estabeleceu, no levantamento efetuado, diferenciação quanto à natureza desses desvios em termos da sua consideração como erros (associados à competência) ou enganos (associados à *performance*). Esta diferenciação está associada ao nível de competência já alcançado por cada estudante e exigiria uma verificação individualizada dessa competência. No momento de correção ou de intervenção, os estudantes têm oportunidade de confrontar a sua competência com o desvio produzido, aferindo o respetivo estado.

Os domínios considerados para a categorização dos desvios foram a gramática, a representação gráfica e o discurso. No âmbito do discurso, a subcategorização teve como referência os parâmetros propostos por Rose (2012, 2017) e Rose e Martin (2012) para a avaliação dos textos escritos pelos alunos, com a ressalva já explicitada de a avaliação ter um alcance mais alargado do que a identificação de incorreções. De qualquer modo, a consideração desses parâmetros como referência permite realizar uma análise exploratória de quais os parâmetros discursivos em que emergem mais frequentemente incorreções.

O indicador correspondente às incorreções, em termos globais e em resultado da categorização, será colocado em relação com outras variáveis e indicadores. Assim, são considerados na análise o momento ou versão textual (escrita inicial e reescrita), a reparação ou manutenção da incorreção entre os dois momentos ou adoção de uma formulação diferente. Para obter termos de comparação que tomem em conta as diferenças em termos de extensão textual, será calculado o rácio de incorreções ou de categorias de incorreções em relação ao número de palavras e ao número de operações.

Resultados

Incorreções

Na Tabela 1, são apresentados os valores para a versão inicial e para a reescrita dos indicadores respeitantes ao número de palavras, número de orações e número de incorreções. São também apresentados os valores correspondentes aos rácios de incorreções por orações.

Tabela 1. Extensão textual e incorreções

	Palavras	Orações	Incorreções	Inc./Pal.	Inc./Or.
	Soma (<i>média</i>)	Soma (<i>média</i>)	Soma (<i>média</i>)	<i>Média</i>	<i>Média</i>
Versão inicial	11140 (223)	1810 (36)	1404 (28,1)	0,13	0,82
Reescrita	16652 (333)	2651 (53)	1351 (27,1)	0,10	0,52
Global	27792 (278)	4461 (45)	2755 (27,6)	0,11	0,70

Um aspeto que ressalta dos valores apresentados é o aumento da extensão textual da versão inicial para a versão resultante da reescrita. O contraste entre as duas versões é estatisticamente significativo, conforme revelam os resultados do teste t ($t_{49}=-8,343$, $p=,000$, para o número de palavras e $t_{49}=-7,853$, $p=,000$, para o número de orações). Este aumento deve ser tido em conta, quando se consideram as incorreções. Efetivamente, enquanto a diferença entre os valores absolutos não é significativa ($t_{49}=,500$, $p=,620$), os contrastes entre os rácios passam a ser estatisticamente significativos, quando se considera a relação com o número de palavras ou com o número de orações ($t_{49}= 7,521$, $p=,000$, para a relação com o número de palavras e $t_{49}= 6,787$, $p=,000$, para a relação com o número de orações).

O aumento da extensão textual torna saliente que a reescrita não consiste apenas na edição (passagem a limpo) e correção da versão anterior, mas traz consigo o desafio de novas formulações linguísticas, com os respetivos riscos de aparecimento de novas incorreções. A Tabela 2 apresenta os resultados da correção em relação aos erros identificados na versão inicial, indicando se foram corrigidos, se se mantêm ou se foi adotada uma formulação diferente, deixando de se observar uma relação direta entre as unidades em causa. Os valores mostram que a reparação ou correção direta das incorreções atua numa proporção próxima de 30% das incorreções identificadas, enquanto a adoção de uma formulação diferente ocupa o lugar de relevo com uma proporção de cerca de 60%. Em cerca de 10% dos casos, as incorreções mantêm-se.

Tabela 2. Correção dos erros entre a versão inicial e a reescrita

Correção	Manutenção	Diferente
Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)
415 (29,6%)	137 (9,8%)	852 (60,7%)

Incorreções por domínios

Os resultados anteriormente apresentados correspondem a valores globais, sem a subdivisão dos erros por categorias. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados relativos à categorização dos erros, pelos domínios da gramática, do discurso e da representação gráfica, em valores absolutos, percentuais e correspondentes ao rácio de incorreções em cada domínio em relação ao número de orações.

Tabela 3. Categorização dos erros

	Gramática		Discurso		Rep. Gráfica	
	Soma (%)	Rácio (/ Or.)	Soma (%)	Rácio (/ Or.)	Soma (média)	Rácio (/ Or.)
Versão inicial	633 (45,1%)	0,31	541 (38,5%)	0,30	230 (16,4%)	0,13
Reescrita	555 (41,1%)	0,21	501 (37,1%)	0,19	295 (21,8%)	0,11
Global	1188 (43,1%)	0,27	1042 (37,8%)	0,23	525 (19,1%)	0,12

Cada um dos três domínios considerados assume uma proporção relevante do número de incorreções. O domínio da gramática ocupa a posição primordial seguido do domínio relativo ao discurso. Em conjunto, apresentam cerca de quatro quintos das incorreções, em qualquer das versões. Da produção inicial para a reescrita regista-se, nestes domínios, uma redução das incorreções que se torna mais saliente, quando considerados os valores do rácio de incorreções (como se observa no quadro, por meio da apresentação do rácio em relação ao número de orações). Os valores respeitantes à representação gráfica apresentam um acréscimo em termos absolutos, o qual, no entanto, passa a ter uma orientação decrescente quando se considera o valor do rácio apresentado.

Se compararmos os resultados das duas versões, observa-se, na Tabela 4, que em todos os domínios há correção, manutenção de incorreções e formulações diferentes. A proporção de erros reparados é aproximada nos três domínios. Contudo, o nível de manutenção de incorreções

anteriormente identificadas é superior no caso da representação gráfica e, sobretudo, no caso do domínio do discurso.

Tabela 4. Correção das diferentes categorias de erros entre a versão inicial e a reescrita

	Correção	Manutenção	Diferente
	Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)
Gramática	185 (29,2%)	42 (6,6%)	406 (64,1%)
Discurso	161 (29,8%)	71 (13,1%)	309 (57,1%)
Rep. Gráfica	69 (30,0%)	24 (10,4%)	137 (59,6%)

Incorreções no domínio discursivo

Um olhar sobre as incorreções no domínio discursivo revela que estas ocorrem nos subdomínios do léxico, da referência e da coesão, conforme os valores apresentados na Tabela 5.

Tabela 5. Subdomínios mais relevantes de erros no domínio discursivo

	Léxico	Referência	Conjunção e Coesão temporal
	Soma (%)	Soma (%)	Soma (média)
Versão inicial	281 (51,9%)	194 (35,9%)	66 (12,2%)
Reescrita	247 (49,3%)	167 (33,3%)	87 (17,4%)
Global	528 (50,7%)	361 (34,6%)	153 (14,7%)

A distribuição dos erros pelos subdomínios, na versão inicial e na reescrita, apresenta valores proporcionais aproximados, sendo a posição primordial ocupada pelos erros de léxico (correspondendo-lhe um pouco mais de metade das incorreções, ou seja, 52%), seguindo-se os erros respeitantes ao estabelecimento da referência (com valores em torno dos 36%) e depois os erros de conjunção e coesão temporal (com valores de 11-12%).

Entre os processos ativados, com maior frequência (correspondendo a cerca de 58% das incorreções no subdomínio do léxico identificadas no *corpus*), encontramos a utilização de termos que partilham traços semânticos próximos e cujo uso é (sobre)generalizado para o contexto em causa; (nos exemplos seguintes, assinalamos o desvio discursivo por meio do apóstrofe: ‘): *andar*

por *entrar* ('*andei a bordo de avião / entrei a bordo do avião*), *atingir* por *chegar* ('*quando atingi a Leiria / quando cheguei a Leiria*), *rua* por *estrada* ou *cenários* por *paisagens* ('*e os cenário ao lado da rua a leiria também eram tão bonitos / e as paisagens ao lado da estrada para Leiria também eram tão bonitos*), *gozar* por *divertir-se* ('*e gozo muito / e divirto-me muito*), *poder* por *conseguir* ('*não posso adaptar à comida da cantina / não consigo adaptar-me à comida da cantina*), *vivos* por *animados* ('*de passar tempo nos restaurantes vivos com os meus amigos / de passar tempo nos restaurantes animados com os meus amigos*), *ásperas* por *agitadas* ('*as ondas do oceano Atlântico estavam bastante ásperas / as ondas do oceano Atlântico estavam bastante agitadas*), *pintura* por *impressão* ('*deixaram-me uma pintura fabulosa / deixaram-me uma impressão fabulosa*), etc.

Noutros casos (correspondentes a cerca de 26%), os traços partilhados são traços formais, morfológicos, designadamente pelo facto de os termos apresentarem a mesma raiz no seu processo de formação; por exemplo: *costumar* por *acostumar* ('*tenho de me costumar / tenho de me acostumar*); *aprovar* por *provar* ('*e aprovei muitas comidas e bebidas tradicionais / e provei muitas comidas e bebidas tradicionais*), '*espero* por *esperança* ('*Tenho um espero novo / Tenho uma esperança nova*). Pode mesmo ocorrer a formação de palavras com base na proximidade morfológica, como é o caso de '*impressar* por *impressionar* ('*O que mais me impressa é a sua paisagem / O que mais me impressiona é a sua paisagem*).

A proximidade formal como fundamento da troca de vocábulos não está limitada aos traços morfológicos e estende-se a características fonológicas e ortográficas. É o caso da utilização de *adoptar* por *adaptar*, de *pastel de Natal* por *pastel de nata*, etc.

O recurso a estrangeirismos, quer diretos, quer adaptados, sobretudo do Inglês, constitui igualmente uma das fontes de incorreções lexicais consideradas. Entre os exemplos, encontram-se "subway", "coach", "party", e também adaptações ou traduções como *caracteres* por *personagens*, *introduções* por *apresentações*, etc.

Em relação ao subdomínio da Referência, salienta-se a ocorrência de incorreções na expressão da determinação/indeterminação. Está em causa, sobretudo, o uso dos artigos definidos face aos indefinidos ou a presença/ausência de artigo. No âmbito do *corpus*, contabilizam-se entre estas incorreções 257 ocorrências, correspondentes a 71,2%, o que torna manifesta a sua relevância.

A incorreção mais frequente (99 ocorrências) corresponde à ausência de artigo, em vez da utilização do artigo definido. Para além de casos muito diversificados, incluem-se nestas ocorrências a ausência do artigo a anteceder a indicação de determinadas localidades ou países (o Porto, a Nazaré, a China, a Alemanha, etc.), com quinze ocorrências, e também a sua ausência a anteceder o possessivo (tendo como referência a variedade do PE, com 6 ocorrências), ou o quantificador *todo/a/os/as* (4 ocorrências).

A utilização do artigo definido em vez da respetiva ausência também atinge um valor relevante (80 ocorrências). Surgem em evidência, nestas ocorrências, a utilização do artigo no plural,

em casos nos quais não se verifica a determinação que levaria à presença do artigo. A utilização do artigo definido em vez do artigo indefinido ocorre com bastante frequência (54 ocorrências), enquanto o inverso está quase ausente do *corpus* (apenas ocorrendo uma vez com o superlativo – *É uma viagem mais afastada ... em vez de É a viagem mais afastada...*).

Embora com valores de frequência bastante inferiores, merecem também destaque os problemas ligados à utilização do singular ou do plural para referir determinada entidade (56 ocorrências, perfazendo 15,5%), por exemplo, *vontades* por *vontade* em *Também tenho muitas vontades, gramáticas* por *gramática* em *As gramáticas são difíceis*, etc. Incluímos também neste subdomínio outras incorreções correspondentes à escolha de uma formulação desadequada para referir uma entidade ou expressar um processo, considerando as possibilidades facultadas pela língua, para especificar condições da sua existência, realização ou ocorrência. É o caso da utilização incorreta de demonstrativos (6 ocorrências), mas também de contrastes, perfazendo cerca de duas dezenas de casos, como os que ocorrem entre *(Cheia de curiosidade e esperança) vim a Leiria* vs. *(Cheia de curiosidade e esperança) vim para Leiria*, referindo-se à estada prolongada em Leiria, ou entre *Depois fomos ao hotel* vs. *Depois fomos para o hotel*, quando se pretende expressar que aí se permaneceu.

Por fim, no domínio discursivo, emergem no *corpus* as incorreções relacionadas com a conjunção e com a coesão temporal-aspetual (perfazendo, em conjunto, 14,7% das incorreções no domínio do discurso). As relações temporais podem também ser expressas por meio de conjunção, mas é sobretudo em relação à utilização dos tempos verbais no relato que as incorreções ocorrem. Enquanto as incorreções ligadas à utilização de conjunções ocorrem de forma diminuta (seis ocorrências), surge com bastante mais frequência a utilização de tempos verbais incorretos tendo em conta as relações temporais-aspetuais estabelecidas no texto (112 incorreções). Dada a saliência destas incorreções, integramos na denominação do subdomínio adotada na Tabela 5, a Coesão temporal-aspetual, para além da referência à Conjunção.

Entre as incorreções neste subdomínio, surge com maior frequência a utilização do pretérito perfeito do indicativo pelo pretérito imperfeito do indicativo (31 ocorrências), o que remete para valores aspetuais, tal como inversamente com a utilização do pretérito imperfeito pelo pretérito perfeito (10 ocorrências). O recurso ao presente do indicativo, correspondendo à localização de um processo do passado no presente, em vez do pretérito imperfeito (23 incorreções) ou do pretérito perfeito (20 ocorrências) surgem a seguir em termos de frequência. O inverso, ou seja, o recurso ao passado para processos localizados no presente ou que abrangem o presente também ocorre, por meio da utilização do pretérito imperfeito (7 ocorrências; por exemplo: *já vivia em Leiria há duas semanas / já vivo em Leiria há duas semanas*) e do pretérito perfeito (6 ocorrências; por exemplo: *já viveu em Leiria há duas semanas / já vivo em Leiria há duas semanas*). A

localização temporal entre processos surge em foco na utilização do pretérito perfeito em vez do pretérito mais-que-perfeito (5 ocorrências).

Discussão

O conhecimento das incorreções produzidas pelos aprendentes de uma língua estrangeira permite, na perspectiva da análise de erros, priorizar e orientar a ação didática a colocar em prática em áreas específicas reveladas como problemáticas. Esta ação torna-se necessária se considerarmos as limitações encontradas pela investigação quanto aos efeitos da correção direta sobre os textos dos alunos (Truscott, 2007), sob diversas modalidades (Chandler, 2003; Lee, 2004), na aprendizagem e no nível de incorreções nos textos subsequentes. Mesmo em contexto de imersão linguística, a melhoria dos textos produzidos pelos alunos, apenas em consequência da imersão, mesmo que num ambiente universitário, revela-se lenta e limitada (Knoch, Rouhshad, Oon, & Storch, 2015). Após três anos de estudo em contexto de imersão, Knoch *et al.* (2015) encontraram melhorias fundamentalmente quanto à fluência, mas essas melhorias surgiram como escassas em relação ao nível de correção e de complexidade gramatical e lexical. O estudo de Knoch *et al.* (2015) aponta no sentido de ser reforçado o *feedback* facultado aos estudantes sobre os seus escritos. No entanto, outros estudos, como os mencionados acima (Chandler, 2003; Lee, 2004; Truscott, 2007), mostram as limitações dos diversos tipos de *feedback*.

A perspectiva adotada neste texto orienta-se para a fundamentação da intervenção, tendo por base o conhecimento trazido pela análise dos erros dos alunos numa determinada tarefa de escrita. Essa intervenção pretende aumentar a preparação dos alunos para a própria realização da tarefa. Como os textos ainda não foram escritos no momento dessa preparação, tomam-se como referência as incorreções dadas pelos estudantes de anos letivos anteriores nas mesmas tarefas ou em tarefas muito próximas.

O presente estudo situa-se nas etapas que precedem a intervenção, segundo os procedimentos adotados pela análise de erros (Corder, 1975; Ellis, 1994; Al-Khresheh, 2016): a recolha de dados ou constituição do *corpus* de textos, identificação dos erros, a descrição e categorização, a sua explicação e a avaliação no sentido de orientar e priorizar a intervenção. O *corpus* recolhido, para além de ser constituído em torno de uma tarefa, apresenta a particularidade de contemplar versões iniciais e versões reescritas, após o estudo do género textual em causa, que incluiu a explicitação das suas características e a leitura e análise de textos do mesmo género, para além da avaliação corretiva respeitante à versão inicial. O efeito, na reescrita, do trabalho realizado em torno do estudo do género textual manifestou-se, desde logo, no aumento significativo da extensão textual, considerando o número de palavras e o número de orações. O efeito sobre as

inorrecções deve ter em conta esse aumento da extensão dos textos produzidos na reescrita. O número médio de incorrecções mantém-se próximo do encontrado para a versão inicial, sendo necessário considerar os rácios de incorrecções por palavra ou por oração para encontrar uma redução significativa. Mesmo sendo significativa, a redução apresenta ainda muito campo para a progressão de melhoria (no caso das palavras, passa de 0,13 para 0,10 e no caso das orações passa de 0,82 para 0,52). Podemos dizer que, mesmo nas versões reescritas, os textos continuam a ser marcados por incorrecções, o que confirma a complexidade e dificuldade da aprendizagem da produção escrita sem desvios correspondentes a incorrecções por parte de alunos de uma língua estrangeira (Knoch *et al.*, 2015).

A complexidade compreende-se se considerarmos que cada texto coloca o estudante perante uma malha única de seleção de conteúdos (em diversos níveis) e de formulações linguísticas para os expressar. Isso manifesta-se também, em larga medida, na reescrita que aqui foi adotada: cerca de 60% das incorrecções da versão inicial deixaram de ter uma correspondência direta no texto da reescrita, passando os textos a apresentar uma formulação diferente. Mesmo quando há uma correspondência direta, ainda que os estudantes tenham tido *feedback* sobre as incorrecções cometidas na versão anterior, a garantia de correção não é absoluta, como mostra o facto de em cerca de 10% dos casos a incorrecção se ter mantido. Não se tratando de uma mera passagem a limpo, a atenção e esforço cognitivo dos alunos continua a ter de se repartir por aspetos ligados à geração de conteúdo, à sua formulação linguística e à procura de correção para essa formulação. O facto de determinado erro já ter sido corrigido uma vez não significa que o estado da competência em relação a esse aspeto já tenha sido modificado e que já tenha passado a gerar formulações corretas.

Os resultados da análise mostram que, para além da gramática e da representação gráfica, cujas incorrecções se manifestam mesmo quando as unidades em causa são tomadas de forma isolada, ou seja, retiradas do texto, a consideração de um domínio ligado ao discurso é relevante, pois dá conta de mais de um terço das incorrecções que surgem no texto.

Não estando em causa uma incorrecção formal, os resultados sugerem que o domínio discursivo apresenta maior nível de manutenção de incorrecções (13%), na reescrita, face ao domínio gramatical (6,7%). Também em relação a este último, o domínio da representação gráfica apresenta um nível superior de manutenção de incorrecções. Justifica-se, por conseguinte, o alargamento do estudo para confirmação destes resultados.

No domínio discursivo, os erros lexicais assumem a maior preponderância, representando cerca de metade das incorrecções. Os erros de léxico correspondem a escolhas de palavras que se desviam dos termos usados pelos falantes nativos. No entanto, essas escolhas não são feitas ao

acaso, nem correspondem à fixação no código ou armazém lexical de um termo absolutamente estranho, em relação ao que seria de esperar tendo como referência os usos dos falantes nativos. Os erros lexicais confirmam a atuação de fatores ou processos intralinguísticos, considerando o estado da competência do aluno, para a explicação dos erros, e não apenas fatores interlinguísticos (Richards, 1974; Jiang, 2009; Brown, 2000; Heydari & Bagheri, 2012; Al-Khresheh, 2016). As necessidades lexicais para a produção dos textos são supridas com recurso frequente ao processo de sobregeneralização (Richards, 1974; Ellis, 1994). Deste modo, a utilização de um termo é alargada para co(n)textos, para os quais a língua e os falantes nativos possuem termos específicos. O termo sobregeneralizado possui traços semânticos comuns com o termo específico, mas aplicam-se-lhe restrições de seleção, que não são tidas em conta pelo aluno de língua estrangeira.

A aprendizagem do léxico apresenta, por conseguinte, desafios próprios ligados a restrições terminológicas e à combinação das unidades, quando se considera a sua ocorrência, nos usos de uma comunidade, através das colocações (Zhang, X., 2017). Por exemplo, a expressão ‘*ordenar a cama*, que aparece no corpus em vez de *fazer a cama*, não resulta incompreensível, mas constitui um desvio face aos usos dos falantes nativos, quando não está em causa a procura de uma expressão específica diferente da referida, de um modo intencional, mas a expressão é construída por faltar a habitual, no léxico do aprendente. Para a aprendizagem do léxico da língua estrangeira surge, assim, o desafio de aprendizagem não apenas dos traços semânticos dos termos e expressões, mas também dos seus usos segundo as colocações habituais na comunidade. O conhecimento dos desvios das colocações, como o que resulta do levantamento efetuado no *corpus*, permite dirigir a aprendizagem ou a sua verificação, tendo por base as falhas já manifestadas por aprendentes anteriores na realização das tarefas, em causa. Para além desse nível, a aprendizagem da escrita pode prosseguir por meio da procura alargada e exploração expressiva da língua manifestada perante o leitor, quer em língua materna, quer em língua segunda ou estrangeira.

No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, os resultados relativos às incorreções lexicais mostram a necessidade de conjugar movimentos de sentidos contrários: por um lado, a contração da utilização sobregeneralizada de termos, circunscrevendo-os aos usos que a comunidade de falantes nativos faz desses termos; esse movimento de *contração denotativa*, para que a competência lexical se torne efetiva, deve ser acompanhado pelo movimento de sentido inverso, segundo dois rumos: o *alargamento paradigmático*, ou seja, a aprendizagem de novos termos que substituam os usos anteriormente sobregeneralizados, e o *alargamento figurativo*, correspondente à exploração expressiva e metafórica da língua.

O princípio referido de verificação ou orientação da aprendizagem a partir dos desvios manifestados por aprendentes anteriores pode aplicar-se aos casos de utilização de termos que

partilham traços formais com os termos corretos ou aos casos de recurso a estrangeirismos. O trabalho a partir do *corpus* pode não se resumir a fornecer os termos corretos, mas pode incluir a explicitação dos processos e das relações entre os termos, a fim de ativar a consciência metalinguística e reforçar a rede de relações semânticas e formais entre os elementos.

A dificuldade do domínio da Referência em Português por parte dos alunos chineses é confirmada pelos resultados. Neste caso, a explicação pode receber o contributo da perspectiva interlinguística, como a adotada por Zhang (2014).

A avaliação dos textos escritos não se limita à deteção e contabilização de erros. Há domínios da avaliação que não colocam em contraste formulações corretas e incorretas, mas que fazem incidir a apreciação sobre alternativas correspondentes a formulações sem incorreções formais. Os sistemas de Avaliatividade e de Conjunção (Halliday & Matthiessen, 2014; Rose, 2012, 2017; Rose & Martin, 2012) proporcionam muitas possibilidades do domínio discursivo para a construção do texto que não caem na alçada de incorreções. Do ponto de vista da consideração dos erros, a Conjunção, em sentido restrito, ligada fundamentalmente aos conectores, apresenta uma frequência reduzida, enquanto a Avaliatividade se situa no âmbito das escolhas entre possibilidades alternativas. O desafio em relação à prossecução da aprendizagem nestes sistemas poderá ser o do alargamento de recursos disponíveis para os sujeitos no momento de escrever.

Não confirmando a Conjunção (e a Avaliatividade) como um domínio de ocorrência extensiva de erros, considerando os parâmetros de avaliação propostos por Rose (2012, 2017) ou Rose e Martin (2012), os resultados fazem emergir, por outro lado, a relevância da coesão temporal-aspetual, como subdomínio com uma frequência elevada de incorreções. A ação a desenvolver com vista à superação destas incorreções de coesão temporal-aspetual pode ter em conta fatores interlinguísticos, tendo por base a consciencialização das características das duas línguas. Pode ainda ser realizada em ligação com as próprias características do género textual relato (Rose, 2012, Martin & Rose, 2008) e colocando em foco as formulações que conduziram às incorreções no *corpus* e situações paralelas que poderiam ser integradas nos relatos dos alunos, na sua própria realização da tarefa.

Conclusão

O estudo realizado procura trazer para o desenvolvimento da competência de escrita, em associação a determinadas tarefas e géneros textuais, as potencialidades da análise de erros. A proximidade em relação às tarefas e aos géneros, proporcionada pelo facto de o *corpus* para a análise de erros ser constituído por textos resultantes da realização das tarefas em anos anteriores, permite incluir na etapa de preparação para a escrita dos textos em causa materiais didáticos direcionados

para a tomada de consciência e prevenção das incorreções que se salientaram nos textos resultantes da realização anterior das tarefas.

Deste modo, a consideração dos erros produzidos pelos alunos para delinear estratégias de ensino-aprendizagem não se limita ao *feedback* corretivo, mas pode ser integrado em momentos anteriores do processo de aprendizagem da escrita de textos.

Após o levantamento, descrição e categorização dos erros e procura de explicação para eles, o passo seguinte consiste na elaboração dos materiais didáticos e respetiva aplicação. O foco colocado, no presente estudo nos erros do domínio do discurso pode ser alargado aos outros domínios. A perspetiva estratégica apresentada (tomada em consideração das características de realizações textuais de alunos anteriores) não se limita às incorreções, mas pode ser adotada em relação a outros domínios, como o estrutural.

Referências bibliográficas

- Al-Khresheh, M. H. (2016). A review study of error analysis theory. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2, 49-59.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Ciesielkiewicz, M., & Márquez, E. (2015). Error Analysis and its relevance to teaching ESL composition. *International Journal of Linguistics*, 7(5), 119-138.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. In J.C. Richards (Eds.). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 19-27). London: Longman.
- Cristiano, J. (2010). *A análise de erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa: Lidel.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Godinho, A. P. (2010). A aquisição da concordância de número e a sua relação com a aquisição da concordância de género: Um estudo realizado com aprendentes chineses de português L2. In M. J. Marçalo et al. (Eds.) *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 28-55). Évora: Universidade de Évora,
- Godinho, A. P. (2014). Aquisição da concordância em género e número no contexto de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Macau. In M. J. Grosso, & A. P. Godinho (Org.). *O Português na China* (pp. 128-144). Lisboa: Lidel.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 4th ed., London & New York: Routledge.
- Heydari, P., & Bagheri, M. S. (2012). Error analysis: Sources of L2 learners' errors. *Theory and practice in language studies*, 2(8), 1583.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. London: Longman.
- Khansir, A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-1032.
- Knoch, U., Rouhshad, A., Oon, S., & Storch, N. (2015). What happens to ESL students' writing after three years of study at an English medium university? *Journal of Second Language Writing*, 28, 39-52.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: the case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- Mahmoodzadeh, M. (2012). A cross-linguistic study of prepositions in Persian and English. *The Effect of Transfer Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 734-740.
- Mai, R. (2006). *Aprender Português na China*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Mestre, E., & Carrió-Pastor, M. (2013). A proposal for the detection and classification of discourse errors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 528-534.

- Richards, J. (1974). Analysis: Perspective on second language acquisition. In J. C. Richards (Eds.), *A non-contrastive approach to error analysis* (pp. 172-188). London: Longman.
- Rocha, A. (2000). *Análise de erros dos aprendentes chineses: Uma análise contrastiva*. (Dissertação de Mestrado). Macau: Universidade de Macau.
- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D. (2017). Evaluating the task of language learning. In B. Miller, P. McCardle, & V. Connelly (Eds.). *Development of writing skills in individuals with learning difficulties*. (pp. 161-181). Leiden, Boston: Brill.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Stenson, N. (1983). Induced errors. In Robinett, B. W. & Schachter, J. (Eds.), *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis and related aspects* (256-271). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tian, Y. (2017). *O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo* (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Univ. do Porto.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Weiyang, S. (2012). *A análise dos erros de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do português e o discurso metodológico do ensino* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Yates, R., & Kenkel, J. (2002). Responding to sentence-level errors in writing. *Journal of Second Language Writing*, 11, 29-47.
- Zhang, J. (2010). Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de Português L2. In M. J. Marçalo et al. (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 56-75.
- Zhang, J. (2014). Comparação do Sistema de determinação/indeterminação entre a Língua Portuguesa e a Língua Chinesa. In M. J. Grosso, & A. P. Godinho (Org.). *O Português na China* (pp. 56-80). Lisboa: Lidel.
- Zhang, X. (2017). Effects of receptive-productive integration tasks and prior knowledge of component words on L2 collocation development. *System*, 66 156-167.
- Zhang, Y. (2017). *Aquisição de se anafórico por aprendentes chineses de português L2* (Tese de doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Sociolinguística urbana: um estudo de caso na cidade do Porto

LURDES DE CASTRO MOUTINHO

ROSA LÍDIA COIMBRA

CLLC, Universidade de Aveiro

1. Introdução

Na paisagem urbana atual, é incontornável a presença de apelos publicitários icónicos e linguísticos, sob as mais diversas formas e nos mais variados locais. A atividade comercial e os serviços competem pela atenção do público e, neste esforço, assumem particular relevo os letreiros dos estabelecimentos, onde se destacam nomes e logótipos.

A adoção de um nome comercial é, portanto, um passo fundamental no processo de divulgação da marca, da sua inscrição na mente do consumidor e, conseqüentemente, na sua adesão ao produto ou serviço por ela oferecido. Com um olhar pelas bases de dados, compiladas em listas impressas ou em diretórios *online*, de nomes empresariais, rapidamente nos apercebemos das diversas estratégias subjacentes à escolha destes nomes. Em trabalhos nossos anteriores, temos vindo a estudar os nomes empresariais, abordando-os sob diversas vertentes: a questão da sua configuração linguística (Moutinho & Coimbra, 1998a), da presença de desvios (Moutinho & Coimbra, 1998b), de marcas de portugalidade (Coimbra & Moutinho, 2009), da presença de nomes de reis e rainhas portuguesas (Coimbra & Moutinho, 2012a), da adoção de topónimos e gentílicos europeus (Coimbra & Moutinho, 2012b) e do uso de italianismos (Moutinho e Coimbra, no prelo).

Sob o ponto de vista linguístico, os nomes empresariais podem apresentar diversas configurações. Uma possibilidade consiste em escolher o nome da empresa partindo de uma mera apropriação de um nome português pré-existente e dicionarizado, incluindo o dicionário

onomástico. Exemplificando com nomes de estabelecimentos da cidade do Porto, a cidade aqui em apreço, vamos encontrar, no que se refere aos nomes próprios, a presença de topónimos (*Óptica do Porto*) ou de antropónimos (*Oculista Soares*). No que diz respeito à utilização de nomes comuns, verificamos a escolha, para a denominação do negócio, de um nome que tem a sua origem na designação do próprio produto comercializado (*Rei das Malas*), de um nome que apresenta uma ligação metonímica à atividade do estabelecimento (*Franginbas e Repas Instituto de Beleza*), de um nome ao qual se associam conotações positivas (*Anjos Urbanos Cabeleireiros*; *Snack-Bar Requinte*) ou, pelo contrário, associações negativas visando um apelo por efeito choque (*Trapos e Farrapos Pronto-a-Vestir*). Com diferentes graus de originalidade, estes nomes têm em comum o facto de não ocorrerem exclusivamente em nomes de loja e, conseqüentemente, não apresentarem desvios linguísticos, nem ao nível da morfologia, nem ao nível da ortografia.

Não são, no entanto, estes os tipos de nomes que aqui são objeto de pesquisa. Pelo contrário, interessou-nos observar a presença de desvios linguísticos neste género textual publicitário.

Uma primeira categoria, que, apesar de conter um desvio, não nos vai merecer atenção neste estudo, é o aproveitamento de imagens na escrita do nome. Veja-se, por exemplo, na figura 1, como o grafema <D> é, no nome do restaurante *Alfândega Douro*, substituído por um elemento icónico que, ao mesmo tempo que evoca a vela de um barco rabelo, assume uma dupla leitura visual ao lembrar, simultaneamente, o <D> maiúsculo.



Figura 1. Exemplo de grafema icónico em nome empresarial
(Fonte da imagem: <<http://myrestaurant.pt/restaurantes/alfandega-douro>>)

A razão que nos levou à exclusão desta categoria de desvio prende-se com o facto de o nosso *corpus* de estudo ter sido recolhido numa base de dados *online* na qual tais elementos visuais não eram fornecidos, sendo para isso necessária uma recolha fotográfica *in loco*. No entanto, cremos que o seu estudo poderá trazer interessantes contributos, nomeadamente, na observação de efeitos retóricos produzidos por metáfora e metonímia pictóricas e verbo-pictóricas.

Deixando, portanto, de lado, os grafemas desviantes, a nossa atenção voltou-se para outro tipo de desvios, como é o caso dos ortográficos. Aqui, recolhemos grafias desviantes provocadas pela adoção de grafemas ou dígrafos pouco usuais, como é o caso de k, y, ph, th (*Snack Bar Atlântiko*), ou de uma escrita pseudofonética (*Restaurante Bar Bermelho; Ar d`Mar-Bar Esplanada*). Também nos interessou observar a escolha de estrangeirismos lexicais ou sintáticos, como é o caso dos anglicismos (*Cheese Cake Pastelarias; Neca's Bar*), galicismos (*Bufete Bel-Ami*) e outros (*Bufet Picolo; Kyodai Sushi Bar*). De particular interesse revelou-se ainda a adoção de neologismos por amálgama morfológica (*Mangonor Comércio de Vestuário*), por composição ou derivação (*Pneulândia; Varandamar Hotelaria*) ou pela construção de siglas e acrónimos (*HF Cabeleireiros*).

Constatamos, nesta pesquisa e em outras anteriores sobre este tema, que há uma grande liberdade na escolha do nome do estabelecimento a nível lexical, retórico e até ortográfico. Esta liberdade, que se traduz numa grande criatividade, acaba por ser mais apelativa do que se a estas estratégias não se recorresse. Tal criatividade nunca poderá ser impeditiva da compreensão, pelo que a fronteira da hermeticidade da mensagem delineará o seu limite.

Esta variação, embora aparentemente aleatória, ocorre de forma estruturada. Uma observação global permite-nos imediatamente perceber que certos desvios estão mais presentes em determinada zona sociogeográfica da cidade do que em outra, parecendo que esta distribuição estará diretamente relacionada com o tecido sociológico que as compõem. Para estudar essa distribuição, comparámos os dois *corpora* recolhidos com um intervalo temporal de quase duas décadas.

2. Corpora de trabalho e metodologia de recolha e categorização

O presente estudo tem por base uma análise comparativa entre dois *corpora* recolhidos, com 19 anos de intervalo, ambos no segundo maior centro urbano português, a cidade do Porto (ver figura 2). O *corpus* 1 foi recolhido nas Páginas Amarelas da Cidade do Porto em 1997 e consta de 63 nomes com desvios linguísticos num total de 259 nomes listados. O *corpus* 2 foi recolhido nas Páginas Amarelas *online* da Cidade do Porto em 2016 e contém 80 nomes com desvios num total de 315 nomes listados.

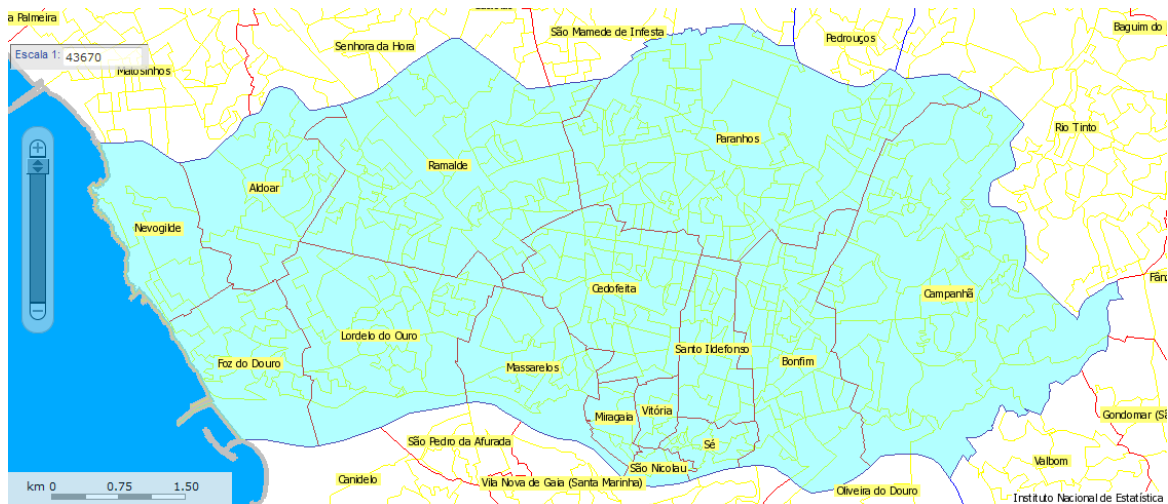


Figura 2. Centro urbano da cidade do Porto
(Fonte da imagem: <<http://mapas.ine.pt/map.phtml>>)

Embora conscientes de que nem todas as lojas da cidade estão referenciadas nestas listas, optámos por este meio de recolha que, embora incompleto, consideramos ser uma amostra suficiente para uma abordagem do assunto e para a elaboração de um primeiro estudo de tipo longitudinal.

O *corpus* 2 foi constituído expressamente para o presente estudo, a fim de permitir estabelecer a comparação pretendida com o anterior. O principal objetivo foi o de verificar se se confirma a nossa hipótese de partida, isto é, se a paisagem linguística urbana, no decorrer deste intervalo de tempo, se alterou no que diz respeito aos nomes das lojas.

Nesta segunda recolha, os nomes foram obtidos através de pesquisa por palavra-chave no diretório <<http://www.pai.pt/>>. As palavras utilizadas na pesquisa foram as que presidiram à escolha do tipo de estabelecimentos comerciais que já tinham sido objeto de estudo com o *corpus* 1, ou seja, o primeiro critério de recolha diz respeito ao tipo de loja, de acordo com o respetivo ramo de atividade comercial: 1) cabeleireiros, 2) bijutarias, 3) alfaiatarias, 4) barbeiros, 5) computadores, 6) papelarias. Esta seleção, ao abarcar os vários públicos-alvo dominantes, inclui estabelecimentos que visam, prioritariamente, um público feminino (1 e 2), outros que se dirigem preponderantemente a um público masculino (3 e 4) e ainda aqueles que podem interessar, indistintamente, aos dois sexos (5 e 6).

Os nomes recolhidos através deste primeiro critério foram depois classificados seguindo um segundo critério, de natureza sociogeográfica. Com esse objetivo, distribuímos os nomes por duas zonas diferentes da cidade: zona 1, constituída pelos espaços valorizados socialmente, como a baixa portuense, a Foz e a Boavista; e zona 2, de que fazem parte todos os outros espaços, tais como, a parte alta da cidade (zona do Marquês de Pombal, Costa Cabral). No estudo de 1997,

tínhamos considerado três zonas, pelo que, e para permitir uma comparação, as zonas 1 e 3 desse estudo foram agora agrupadas, constituindo a zona 1 e os cálculos estatísticos foram todos refeitos. A zona 2 de 1997, manteve-se, por corresponder à zona 2 do *corpus* de 2016.

Os desvios linguísticos (DL) utilizados nos nomes das lojas foram, neste trabalho, divididos nos seguintes cinco grupos, tal como no estudo anterior, e de acordo com as suas características linguísticas, por nos parecer continuarem a ser estes os procedimentos linguísticos que assumem maior relevância:

a) Estrangeirismos

Quando palavras de outras línguas são adotadas, de certo modo, são sentidas como novidade: “um elemento externo ao vernáculo de uma língua pode ser emprestado sendo classificado como estrangeirismo, e ao fazer parte do conjunto lexical desse idioma, sofrendo adaptações gráficas, morfológicas ou semânticas, esse elemento externo é visto como um neologismo” (Ferreira & Gomes, 2014: 2053). Ora a novidade e o inesperado sempre foram estratégias eficazes usadas para captar a atenção do leitor implícito em texto publicitário. Nos nomes das lojas no nosso *corpus* de estudo encontramos exemplos de várias línguas, como sejam: *Mónica Ribau Hair and Makeup*, *Rendez-Vous d'Elite Cabeleireiros*, *Green Team Consumíveis Informáticos*, *Netdominium Comércio de Equipamentos*.

b) Apóstrofes

O uso do apóstrofe seguido de <s> depois de um nome configura a fórmula inglesa do genitivo. Quando, nos nomes empresariais, esta construção é aposta a um nome português, geralmente um antropónimo, gera-se uma miscigenação de códigos linguísticos. Esta estratégia tem sido já alvo de estudos sobre nomes de lojas em língua portuguesa. Veja-se, por exemplo, Cox & Assis-Peterson, que chegam mesmo a afirmar que “in the domain of commercial activities, there is a real fever of the uses of the apostrophe s in the naming of the most diverse establishments” (2006: 138). Nos nossos *corpora*, são exemplos disso: *Salão Angel's*, *Mássimo's cabeleireiro*.

c) Fórmulas abreviadas

Uma designação é, por natureza, um texto breve, tipicamente um sintagma nominal. Em alguns casos, quando este sintagma é constituído por várias palavras ou por palavras polissilábicas, atingindo uma extensão indesejável, surgem, por isso, as fórmulas abreviadas. É o caso das siglas, acrónimos, abreviaturas e truncamentos, assim compactando os nomes em novas unidades não pertencentes ao léxico comum. No entanto, tais unidades, acabam por funcionar como simples

lexemas. De facto, há estudos que demonstram que “os falantes do português não assumem siglas e acrónimos como tais, mas sim, como palavras porque muitas vezes não procuram saber o significado de cada uma das letras ou sílabas” (Timbane, 2014: 51). Assim acontece certamente com frequência nos exemplos do *corpus* por nós agora recolhido como sejam: *HF Cabeleireiros & Estética, Papelaria Etc da Foz, Cabeleireiros RM*.

d) Desvios ortográficos

Outro modo de inovar e captar a atenção do público-alvo consiste em escolher grafias desviantes para nomes portugueses, violando deliberadamente as regras ortográficas do código. A criatividade na escrita é apelativa e as palavras tornam-se únicas e distintas. Em alguns casos, verificamos, em publicidade, a utilização de estratégias ortográficas que se originaram na escrita dos internautas, como demonstra o estudo de Tojal (2013) ou na aproximação à oralidade. No *corpus* agora recolhido configuram desvios ortográficos em nomes de lojas exemplos como os seguintes: *Qualquerideia Lda computadores, Papelaria Quioske Ponte, Gomes Cortesecores, Kontrastes Hairstyle*.

e) Neologismos

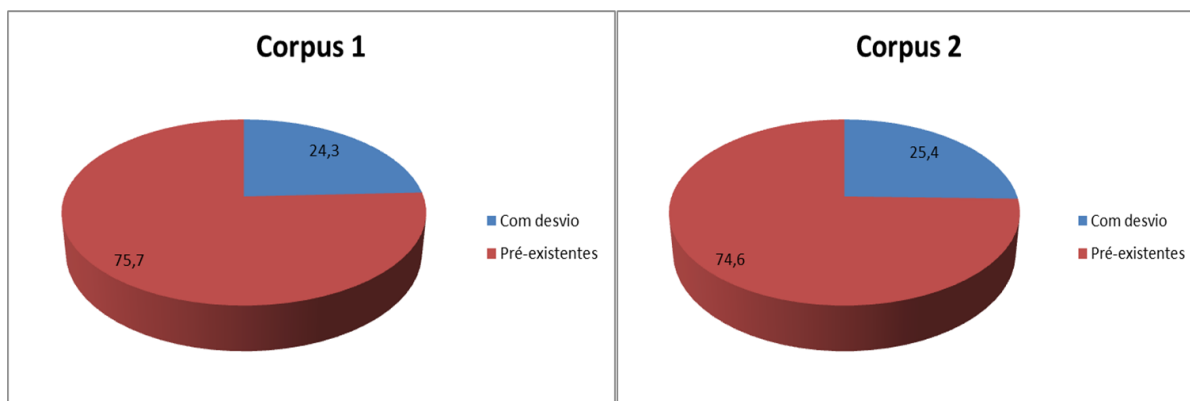
Por último, analisámos os desvios mais radicais e que consistiam na formação de novas e sugestivas palavras. De facto, a propósito do uso de neologismos em contexto publicitário, Albuquerque sublinha que “na publicidade a escolha lexical deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada” (2009: 851). No caso dos nomes das lojas, acrescentaremos a estas características a possibilidade de, principalmente nos neologismos formados por amálgama lexical, se poderem condensar numa só forma linguística uma pluralidade de sentidos. Como exemplos de neologismos no nosso *corpus*, podemos apontar: *Cabeleireiro Silvarte, Bijusol-Comércio de Quinquilharia, Infinisa-Software Unipessoal*.

Como hipótese de trabalho, partimos do princípio de que estes desvios linguísticos se poderiam concentrar de maneiras diferentes de acordo com os dois critérios de organização dos *corpora* atrás mencionados.

3. Análise dos dados

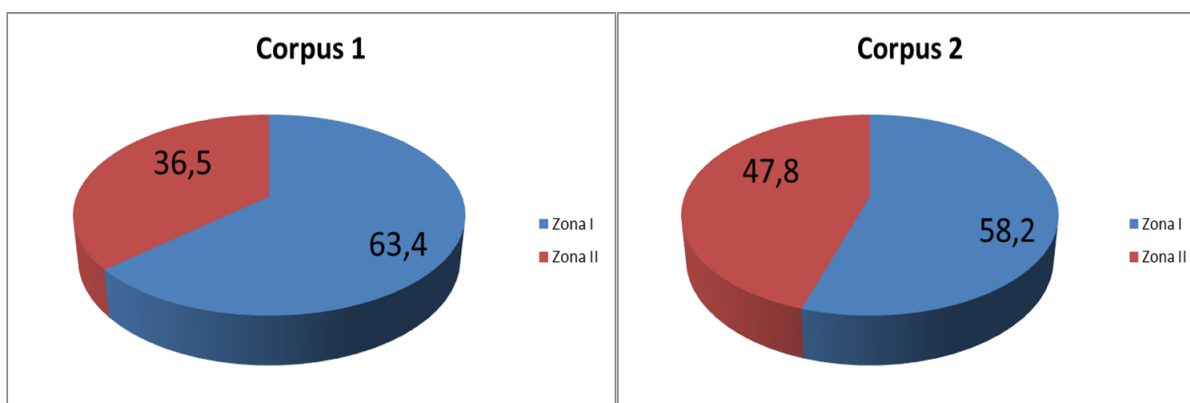
Uma das constatações mais interessantes do nosso estudo foi a grande percentagem de nomes desviantes em relação ao universo dos nomes das lojas observadas. Nos gráficos 1.1 e 1.2 podemos verificar que, ao longo do tempo, se manteve a tendência para a presença de desvios em

cerca de um quarto do total dos nomes. Consequentemente, a maioria dos nomes, ou seja, cerca de 75%, não apresentam desvios linguísticos (ver os mesmos gráficos).



Gráficos 1.1 e 1.2. Percentagem de nomes desviantes em relação ao universo de recolha

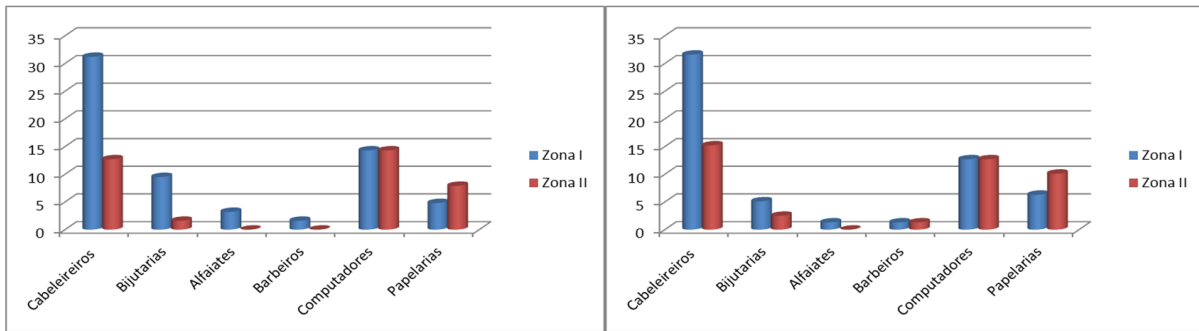
Se atentarmos agora na distribuição dos DL pelas zonas urbanas escolhidas, um segundo critério de natureza sociogeográfica, obteremos a distribuição que se encontra patente nos gráficos 2.1 e 2.2. em que apresentamos as frequências relativas (em %) dos DL pelas zonas sociogeográficas analisadas.



Gráficos 2.1 e 2.2. Frequências relativas (em %) dos DL pelas zonas sociogeográficas analisadas

Constatamos assim que a maior percentagem de DL se continua a concentrar na zona 1, uma zona mais valorizada socialmente.

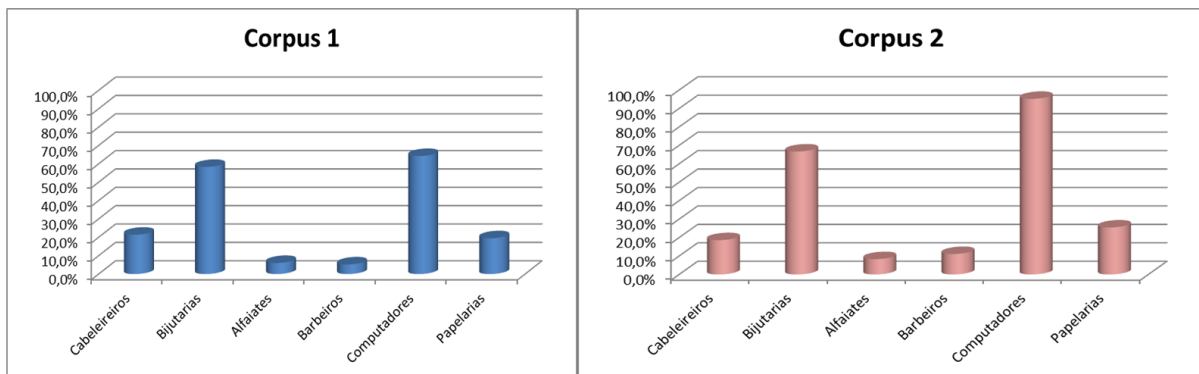
Também nos interessou observar o modo como estas estratégias de formação de nome empresarial se distribuíram pelo tipo de loja, em cada zona, nos nossos *corpora* de estudo, pelo que construímos os gráficos 3.1 e 3.2 *infra*.



Gráficos 3.1 e 3.2. Distribuição dos DL pelos tipos de loja em cada zona
(% em relação ao total de DL em cada *corpora*)

Neles podemos constatar que, nos dois *corpora*, a zona 1 concentra maior número de cabeleireiros e bijuterias, enquanto que, no caso das papelarias, se verifica a situação inversa: o facto de bijuterias e cabeleireiros terem um público mais seleccionado do que o de uma papelaria pode explicar esta discrepância na distribuição. Note-se ainda que, no caso de lojas de computadores/informática, a proporção se mantém igual nas duas zonas. Talvez pudéssemos encontrar uma explicação para tal na popularização de tudo o que diz respeito às novas tecnologias.

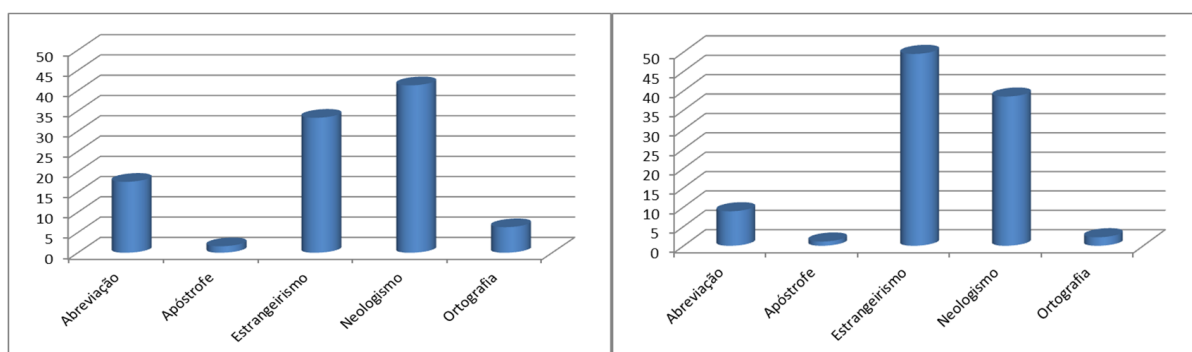
No total do universo recolhido em cada tipo de loja, podemos observar que os DL não apresentam a mesma percentagem de ocorrências em cada caso, como se verifica nos gráficos 4.1 e 4.2 *infra*. A construção destes gráficos revela-se de particular importância, tanto mais que, os dois *corpora* analisados não têm o mesmo número de nomes para cada uma das categorias em análise. A grande percentagem de DL no total de um *corpus* poderia dever-se ao facto de certos tipos de loja serem mais frequentes do que outros. Estão neste caso, por exemplo, os nomes de cabeleireiros, com um número de ocorrências muito superior ao observado para os alfaiates. Os gráficos *infra* traduzem o que acabámos de referir.



Gráficos 4.1 e 4.2. Percentagem de DL em cada tipo de loja
(% em relação ao total de nomes em cada tipo de loja)

Nestes gráficos, observamos que, no total do universo recolhido em cada tipo de loja, os DL não apresentam o mesmo peso em cada caso. Constatamos ainda que as bijuterias e as lojas de informática, tanto no *corpus* 1 como no *corpus* 2, são claramente as que mais recorrem a essa estratégia de desvio. De referir que, no caso das bijuterias, encontramos um maior recurso a galicismos, ao passo que os anglicismos são muito escolhidos no domínio da informática. Exemplos do *corpus*: *FoodinTech*, *Gestware*, *Alientech*, *Distrioffice*, *Busntech*.

Outro cruzamento de dados que elaborámos tem a ver com a relevância dos vários tipos de DL em cada um dos *corpora*. Os resultados, em percentagens, são os apresentados nos gráficos 5.1 e 5.2.

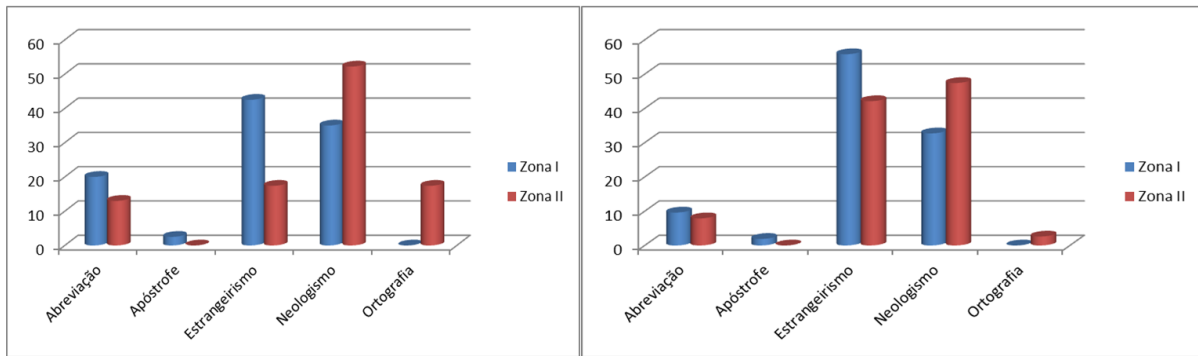


Gráficos 5.1 e 5.2. Distribuição dos tipos de DL em cada *corpora*
(percentagens de cada tipo de DL em relação ao total de DL em cada *corpora*)

Ao calcular as percentagens de cada tipo de DL no total presente em cada um dos *corpora* constatamos que, ao contrário do que temos visto até aqui, a paisagem urbana, em termos de DL preferidos se alterou. Isto não se verificou quando apurámos: percentagens de DL nos dois *corpora*; distribuição dos DL por zonas urbanas; distribuição dos DL pelos tipos de loja em cada zona; percentagens de nomes com DL em cada tipo de loja.

De facto, atualmente e em relação ao *corpus* de há 19 anos, a preferência por estrangeirismos aumenta, ao passo que os neologismos e as fórmulas abreviadas sofrem um decréscimo percentual.

Finalmente, quisemos avaliar a importância dos tipos de DL em cada zona analisada, tendo daqui resultado os gráficos 6.1 e 6.2.



Gráficos 6.1 e 6.2. Tipos de DL por zona
(% em relação ao total de DL em cada zona)

Uma leitura global dos dados permite-nos afirmar que se manteve a tendência para a concentração na zona 1 da maioria dos estrangeirismos, ao passo que na zona 2 encontramos a maior parte dos neologismos e ortografias desviantes. Os apóstrofes, também eles estrangeirismos sintáticos, estão apenas na zona 1, o que acentua, ainda mais, esta tendência do uso de estrangeirismos nesta zona.

5. Notas conclusivas

Procurámos, com esta pesquisa, explicitar os mecanismos retórico-ortográficos que, através de um desvio linguístico relativamente ao uso padrão do português, são utilizados na construção dos nomes das lojas. Verificámos que estas estratégias são reguladas, não apenas em função do tipo de público consumidor do produto/serviço, mas também de acordo com as variáveis sociogeográficas que o enquadram e do tipo de estabelecimento comercial que designam.

De uma forma global, podemos concluir que a paisagem urbana se alterou, mesmo que de uma forma não muito acentuada, no que respeita aos letrados das lojas neste lapso de tempo aqui considerado. O aumento da percentagem de estrangeirismos, quer na zona 1, quer principalmente na zona 2, é muito nítido. Pelo contrário, regista-se uma diminuição percentual, em ambas as zonas, no que diz respeito às fórmulas abreviadas. Do mesmo modo, as grafias desviantes têm agora uma expressividade muito menor do que no passado.

No entanto, tais alterações, como vimos neste trabalho e também no anterior, prendem-se essencialmente com estratégias linguísticas mais apelativas ou menos apelativas em função do público ao qual o tipo de loja se destina e, simultaneamente, das variáveis geográficas e socioculturais inerentes às diversas zonas da paisagem urbana.

Referências bibliográficas

- Coimbra, R. L. & Moutinho, L. C. (no prelo). Italianismos em nomes de empresas em Portugal. *Convegno Internazionale Culture e Letterature in Dialogo: Identità in Movimento*, Università degli Studi di Perugia.
- Coimbra, R. L. & Moutinho, L. C. (2009). É uma empresa portuguesa com certeza. Um estudo onomástico. In: Ferreira, A. M. (coord.) *Lusofílias*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 235-254.
- Coimbra, R. L. & Moutinho, L. (2012a). Memória real em empresas e instituições portuguesas. Um estudo onomástico. In Petrov, P., Sousa, P. Q., Samartim, R. L. I. & Torres Feijó, E. J. (eds.): *Avanços em Ciências da Linguagem*, Santiago de Compostela/Faro: AIL / Através Editora, 288-310.
- Coimbra, R. L. & Moutinho, L. C. (2012b). Perfumaria Paris e Pizaria Romana: topónimos europeus em nomes de empresas em Portugal. *Revista da Universidade de Aveiro – Letras*, n.º 1, II série, 349-359.
- Cox, M. I. & Assis-Peterson, A. A. (2006). The notion of transglossia and the phenomenon of linguistic mestizages in contemporary societies. *ANPOLL*, 20, 131-151.
- Ferreira, G. & Gomes, N. (2014). Os estrangeirismos na língua portuguesa. *Revista Philologus*, ano 20, n.º 60, supl. 1, 2051-2059.
- Moutinho, L. C. & Coimbra, R. L. (1998a). O Nome é a Alma do Negócio: Estudo Linguístico dos Nomes das Lojas em Portugal. *Actas do XIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, II Vol., Lisboa: Colibri, 93-104
- Moutinho, L. C. & Coimbra, R. L. (1998b). VEJAKY sobre Desvios Linguísticos nos Nomes das Lojas. *Revista da Universidade de Aveiro/Letras*, 14, 127-141.
- Timbane, A. (2014). A formação de palavras a partir de siglas e acrônimos estrangeiros na língua portuguesa. *Verbum, Cadernos de Pós-Graduação*, 6, 50-68.
- Tojal, M. D. (2013). Comunicação Digital: novos usos da escrita e sua projeção no texto publicitário. *Revista Intercâmbio*, vol. XXVII, 164-187.

Breviário do Brasil de Agustina-Bessa-Luís: um contributo para a manutenção do olhar colonizador e eurocêntrico no espaço lusófono

MANUELLA BEZERRA DE MELO

ILCH, Universidade do Minho

A autora

Este trabalho não tem como objetivo a ousadia inconveniente de descreditar uma escritora da envergadura de Agustina Bessa-Luiz, tampouco questionar a sua importância e relevância para a literatura portuguesa contemporânea. A escritora em questão certamente é um dos maiores nomes do segmento pela originalidade estética, inteligência e contribuição documental para a produção literária de língua portuguesa.

Mas é necessário falar sobre o lugar de Agustina no mundo para compreensão mais profunda da estruturação de seu pensamento, proposição sugerida pela psicologia social moderna, que observa no ambiente um fator adquirido para a formação de sua personalidade.

Em cada grupo no qual nos relacionamos, deparamo-nos com normas que conduzem as relações entre as pessoas, algumas são mais sutis, outras mais rígidas. São essas normas que caracterizam essencialmente os papéis sociais e que produzem as relações sociais. (Lane, 2006)

Natural de uma família abastada fixada em uma área rural do antigo Entre Douro-e-Minho, norte de Portugal, que corresponde hoje aos entremeios de Viana do Castelo, Braga, Porto e parte dos distritos de Aveiro, Viseu e Vila Real, Agustina formou-se humana e artisticamente quase na sua totalidade nesta localidade reconhecida como região baluarte do pensamento conservador deste país, tendo sido majoritariamente apoiante do Estado Novo no período salazarista, ou seja,

desejando que tudo se mantivesse onde estava desde a queda da monarquia. Isso porque estão aí, nesta Região, as maiores concentrações de latifúndios em um país de economia substancialmente agrícola, propriedades que mantêm gerações inteiras de famílias burguesas com seus privilégios dos quais não se tem algum interesse em abrir mão e às quais se por casualidade se perde economicamente, não se desgarra do estatuto que esta posição certo dia lhe ofereceu.

Isso não configura nossa autora necessariamente como apoiante do regime ou de algum regime de forma específica, até porque isto ela jamais houvera declarado, mas nos levanta hipóteses sobre o motivo (ou os motivos) que a levaram a eleger a gente do norte e seu *modus operandi* como um cerne da natureza de sua obra. E ainda que tenha dedicado parte de seu tempo a posicionar-se enquanto imparcial ou neutra politicamente, é sabido que sua vida e obra são, em parte, um espelhamento de suas experiências e vivências no Douro em uma destas famílias social e economicamente importantes.

Em uma recente crônica da página *O Observador* a propósito de uma nova obra de Agustina a ser publicada este ano, a jornalista e mestre em Estudo do Jornalismo e Cultura Contemporânea Joana Emídio Marques faz uma afirmação opiniosa que carece de rigor científico – dentre outras frases de onde é dedutível sua devoção pela escritora –, que “quem gosta de dizer que Agustina era conservadora não sabe o que é ser livre” e contesta afirmações de Francisco Vale, da editora Relógio D’água, sobre ter ficado parada no tempo com “ganhou uma injusta fama de conservadora”. (Marques, 20179)¹.

Afora o certame que me parece somente a jornalista e Agustina – e mais ninguém – saber sobre o sentido real de liberdade, o gosto de Agustina pelas liberdades individuais é sim demonstrado em diversas de suas passagens biográficas, obras e personagens, facto que não cria contradição alguma na afirmação de que tem os olhos conservadores no que diz respeito às necessidades coletivas em detrimento de uma liberdade individual absoluta e da qual não abre mão.

E estão aí cerne e objeto do pensamento conservador; o querer individual impreterível ao coletivo; onde “interesses individuais harmonizados pela mão invisível do mercado conduziriam ao bem estar social” (Smith, 1759. P). Sendo que não é sempre que a liberdade é transgressora quando se tem a perspectiva, por exemplo, que não existe homem verdadeiramente livre sem que seja livre toda a sociedade, porque “O homem nasce livre, e, em toda parte, encontra-se acorrentado. *Aquele que se julga senhor dos outros não deixa de ser mais escravo que eles*” (Rousseau, 2003. p. 65). Esta é uma premissa do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau do século XVI na sua mais importante obra *O contrato social* (1762).

¹ Disponível em: <<http://observador.pt/especiais/agustina-a-grande-rebelde-da-literatura-portuguesa/>>.

A tese é defensora de que o homem é livre ao nascer, mas se encontra preso nos seus condicionamentos de sociedade, pois o interesse privado tende sempre à preferência, enquanto o interesse comum à igualdade. Não muito contemporâneo, mas suficiente para tornar questionável qualquer defesa de uma Agustina livre há quase quatro séculos.

Nunca acreditei que a liberdade do homem consiste em fazer o que quer, mas sim em nunca fazer o que quer, e foi esta liberdade que sempre reclamei, que muitas vezes conservei, e me tornou mais escandaloso aos olhos dos meus contemporâneos. Porque eles, activos, inquietos, ambiciosos, detestando a liberdade nos outros e não querendo para si próprios, desde que por vezes façam a sua vontade, ou melhor, desde que dominem a de outrem, obrigam-se durante toda a sua vida a fazer o que lhes repugna, e não descuram todo e qualquer servilismo que lhes permita dominar (Rousseau, 2003, p. 83).

Mas é importante dizer. A palavra “Conservador” não necessariamente sugere conotação negativa, a depender de como e quem a usa. Conservador resulta do vocábulo latim *conservator*, que diz respeito àquilo que conserva, guarda, respeita ou protege; aquilo que não deseja se movimentar e se recusa a alterar. Deste sentido, pode-se adoptar um olhar positivo, de memória e cuidado, ou pode-se recusar a acompanhar ou mesmo enxergar mudanças e alterações ao seu redor, tornando-se assim adubo para plantar sementes de extremismo conservador que paralisa e não evoluciona.

Sendo assim, pode Agustina ter criado dezenas de personagens femininas autônomas, pode ter enquanto mulher sido atrevida ou indolente, pode ter sob um aspecto vivido da forma que desejou e defendido em sua literatura certo poder e maldade às suas mulheres, pode ter traçados roteiros no Brasil de navio, carro, avião ou a cavalo – aventureira. Mas fez tudo isso levando o Minho-Douro e seu *olho invisível que tudo vê* consigo dentro da sua sacola, conservando-o forte e resistente ao tempo a fim de difundir-lo para o mundo.

E há um elemento relevante a ser considerado. O olho do Minho-Douro não estava só na viagem da autora pelo Brasil. O outro olho usado para escrever o *Breviário do Brasil* se chama *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Não há surpresas. É a lente social adequada a ser vestida por uma autora com a história de vida nortista e rural como é a história da escritora. Somada à estreita relação que Freyre tinha com Portugal, onde curiosamente sentou-se a escrever sua mais importante obra, e por onde transitou livremente pelos círculos sociais portugueses no período Salazarista colonial, tendo sido eleito e contratado, inclusive, para escrever sobre as realizações portuguesas colonizadoras nas colônias africanas, e sobre como este ‘processo colonizatório português era positivo e necessário para civilizar o povo africano’, teoria difundida como Luso Tropicalismo; ironicamente ele, um brasileiro colonizado por Portugueses.

Breviário do Brasil

Sabe-se que a obra não foi escrita sob a encomenda do Projeto e que não se trata de um livro de turismo. Para especular sobre as intenções da autora, devemos esclarecer que, do latim, *breviarium* significa resumo ou ato de resumir. A antiga igreja católica usava o termo para designar o conjunto de orações e leituras prescritas para serem recitadas diariamente pelos sacerdotes e monges. Mas *Breviário do Brasil* trata sobre as impressões que a autora teve do Brasil.

Não sabemos se com a iniciativa de denominá-lo “breviário”, teve intenção de torná-lo bíblia ou manuscrito sagrado para estrangeiros sobre o país do qual trata, mas o facto é que estas suas impressões desvendam um Brasil em apenas uma perspectiva, a de uma senhora europeia portuguesa cuja nação materna teve o papel colonizador, ótica limitada e até mesmo perigosa, posto que fortalece uma visão romantizada de um País idealizado que inexistente, tão romantizada que é recorrente o uso do termo “romântico” e suas derivações em várias ocasiões no decorrer da toda obra.

Agustina abre suas primeiras linhas no *Breviário* com uma alusão ao escritor austríaco Stefan Zweig e sua obra *Brasil: o País do futuro*, que descreve o Brasil com o olhar demasiado entusiasmado de um Europeu em comparação cultural aos tempos violentos de guerra, onde nesta formatação tão hostil, o Brasil lhe pareceu cordial e cálido. E segue suas palavras iniciais a demonstrar a base de seu maior equívoco, uma suposta inexistência de racismo: “A Avenida Rio Branco tem ainda uma falta de maturidade no estilo, e nota-se uma total falta de preconceito racial” (Bessa-Luís, 1991, p. 11).

Não seria preciso ir mais longe do que a qualquer comunidade periférica brasileira para perceber o grau de inverdade desta afirmação. A maior parte das pessoas com menor renda e menor qualificação profissional e intelectual no Brasil é negra, elemento constatado também com a evidente cor predominante do sistema carcerário, fruto desse abandono absoluto do Estado às questões raciais e da absoluta conivência, cumplicidade ou indiferença do povo brasileiro no que diz respeito à construção de uma pauta de políticas públicas e apoio que incluía as questões dos direitos para afrodescendentes neste País e, menos ainda, de um sistema que repare as atrocidades e injustiças históricas cometidas do período colonial português até os dias de hoje. A autora demonstra não perceber isto quando é, em outros trechos como os de abaixo, capaz de relativizar esta situação racial.

O álcool e a droga resumem o que é na natureza passiva do mulato brasileiro a sua descoberta da vingança e do abuso. (Bessa-Luís, 1991, p. 11)

Diferente do negro, o mulato é, não raro, muito inteligente e dotado de uma condição romântica que abrange tanto a crueldade como a dignidade do insubmisso. A delinquência pode ser para ele uma simples forma de acção, um refúgio das inaptações. (Bessa-Luís, 1991, p. 15)

A afirmação mostra uma escritora alheia de uma realidade racial concreta que flerta com datadas teorias eugenistas quando não somente condiciona uma ignorância natural e biológica ao que ela chama de “negro”, como lhe passa imperceptível a terminologia “mulato”, já rechaçada pela sociologia por ser uma palavra que designa o mestiço afro descendente na tentativa de desmobilizar o povo negro em muitos grupos e enfraquecê-lo na sua luta por direitos, terminologia que – inclusive – é originária da “mula” negra que carregava o peso para os senhores brancos.

Portanto, os que ela chama negros e mulatos, são todos verdadeiramente negros porque assim são tratados e vistos socialmente, e o que cita como “condição romântica” que abrange crueldade e uma “delinquência como refúgio de inaptações” é a única alternativa possível de sobrevivência de um povo que segue sem acesso aos direitos sociais e humanos básicos no Brasil – como educação, saúde ou moradia -, que foi libertado na abolição da escravatura, mas nunca teve a morte da sua ancestralidade reparada, nem foi social e economicamente incluído, nem aceito, nem respeitado. E, por isso, precisam muitas vezes de recorrer ao crime e às drogas que anestesiam a realidade e lhes trazem algum retorno financeiro na tentativa de manter-se vivo, apesar de marginalizado e subnutrido.

Como comprovação, o *Atlas da Violência 2017*², lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em junho de 2017, mostra homens, jovens, negros e de baixa escolaridade como as principais vítimas de mortes violentas no país. A população negra corresponde à maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Atualmente, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras.

Ademais de certa cegueira quanto à realidade racial e contribuição para proliferação deste mito em solo além-mar, Agustina dá sinais de sua postura eurocêntrica e colonizadora e lamenta com ressentimento as poucas presenças de vestígios coloniais herdados de seu País em contrapartida a uma supervalorização por parte de um turista que prioriza a observação de um folclore decadente, e não daquilo que teria, de fato, valor; os vestígios nobres da presença portuguesa, apagados e em ruínas.

Para o turista, o que conta é o folclore, muitas vezes degradado e reduzido à sensibilidade cosmopolita; os vestígios nobres da presença colonial vão-se apagando, e alguns, em breve tempo, serão irrecuperável ruína. Os novos estão empenhados em crescer depressa, tanto mais que crescer

² Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>.

implica ingratidão e esquecimento. Não é um mal, é uma fatalidade. Tirar energias da aversão ao passado é uma coisa que se repete no curso das civilizações. (Bessa-Luís, 1991, p. 15).

Em recente artigo publicado na Universidade Federal do Paraná, no Brasil, Anamaria Filizola comenta sobre os ressentimentos da autora portuguesa na sua passagem ao Brasil: “Há passagens em que fica evidente um certo ressentimento português das relações luso-brasileiras que tem raízes no passado ou mesmo em causas do presente” (Filizola, 2003, p. 6).

Completaria para dizer que o que ela chama de “ingratidão” e “esquecimento” fazem parte da necessidade do colonizador de observar empiricamente as ações de seu país na nação que hoje é do outro mas, até pouco tempo, era sua; uma forma sutil de hierarquizar a relação de sua visita por uma perspectiva vertical que vem de cima para baixo, com clareza da sua ferida narcísica de perdas acumuladas, primeiramente do ouro do século XVI, seguido da unificação com a Espanha no século XVII, da perda do Brasil no século XIX e, por último, das colônias africanas após o 25 de abril e a Revolução dos Cravos, ajustando Portugal pouco a pouco a não mais aquela nostálgica grandiosidade imperial de outrora, mas ao tamanho de um pequeno país europeu da Península Ibérica.

Na mesma página, a autora realiza suas observações quanto às identidades raciais encontradas no Brasil: “Há duas nostalgias que prevalecem; o índio da maloca e o negro da senzala. Um erotismo que se enlaça nessas relações submissão-agressão deixa vestígios até na população cidadina” (Bessa-Luís, 1991, p. 15)

Esta premissa está entre as mais perigosas utilizadas por Agustina no *Breviário*. Quando ela idealiza os tipos étnicos, coloca-os em uma posição de exotismo romântico ao citá-los enquanto objetos de nostalgia; e não somente fortalece como é condescendente da erotização dos tipos raciais existentes no Brasil, um desserviço principalmente para o negro que até hoje sofre com a desnudação de seus pudores, fruto de uma hiper-sexualização trazida desde os tempos em que foram arrancados de seu país para serem escravizados no Brasil. Que aparece também em outro trecho: “O erotismo tem uma graça romântica que encobre qualquer agressividade” (Bessa-Luís, 1991, p. 11).

A idealização de Agustina, dentre outras observadas, não nasce à toa e nem é exclusividade da autora portuguesa, que na realidade, está não mais que reproduzindo em suas impressões um equívoco recorrente quanto às questões raciais do Brasil. Em um período mundialmente conturbado, no qual cresciam teorias raciais de supremacias e extremismo que pregavam a impossibilidade de relacionar-se inter-racialmente – inclusive sugerindo temíveis consequências biológicas para uma suposta posterior miscigenação –, Freyre com *Casa Grande e Senzala* inaugura no Brasil de 1930 um critério de diferenciação entre raça e cultura que foi muito bem aceito

justamente porque condiciona e aparenta uma confraternização e ternura capaz de confundir e distrair quanto aos detalhes que mais importam:

...a diversa miscigenação cultural da formação brasileira, constituindo um complexo amálgama — portador de uma originalidade sem par — exercera um efeito democrático ou democratizante sobre antagonismos de todas as ordens, produzindo uma espécie de despedaçamento das formas mais duras, ou menos plásticas, por excesso de trepidação ou inquietação de conteúdos. (Freyre, 2006, p. 475).

Isso porque no caótico cenário de guerra e pregação ao ódio na Europa, ele aparece com uma sociedade que possibilitaria uma espécie de harmonia nesta convivência racial, porém uma harmonia fantasiosa que não somente favorece o branco, deixando o negro na sua posição de mansa subserviência à casa grande, como ocultadora de toda exploração e violência desta convivência, iniciando assim o ciclo de difusão de um Brasil onde paira uma democracia racial, e onde neste processo assimilacionista, negro e branco seriam metades complementares: “Havia uma doçura nas relações entre senhores com escravos domésticos, onde a casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores, vários indivíduos como amas de criar, mucamas...” (Freyre, 1977, p. 373).

Pelas premissas de Freyre – reproduzidas discursivamente por Agustina no *Breviário* – percebe-se além da idealização, a sexualização da figura da negra na Casa Grande e do sagrado cumprimento de seu papel (ou papéis, incluindo os sexuais) de serviçal, caracterização que se disseminou e segue até hoje lugar-comum, onde uma mulher negra sem roupas e de corpo perfeitamente dentro dos padrões de beleza é, por exemplo, anualmente explorada e sua imagem objetificada a símbolo do carnaval brasileiro na maior emissora de televisão do país, vendida pelo marketing e pela publicidade como biótipo brasileiro feminino para atrair homens estrangeiros em busca de turismo sexual, condicionando-os a pensar que é para isso que está a mulher negra no mundo, um brinquedo para servir, entreter e satisfazer os prazeres da casa grande e seus filhos.

Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma cocêira tão boba. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-devento, a primeira sensação completa de homem. (Freyre, 1977, p. 367)

Esta imagem estereotipada da mulher negra coloca-a em precárias condições de risco de risco e extrema violência que cresce de forma alarmante no Brasil. De acordo com o mesmo Atlas da Violência 2017 já citado lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) conjuntamente ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública a partir de dados do Sistema de

Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, entre 2005 e 2015 o índice de assassinatos a mulheres negras cresceu 22%, enquanto o índice de mulheres não-negras caiu 7,4%.

É verdade que as condições sociais do desenvolvimento do menino nos antigos engenhos de açúcar do Brasil...do menino sempre rodeado de negra ou mulata fácil – talvez expliquem por si sós aquela predileção. Conhecem-se casos no Brasil não só de predileção, mas de exclusivismo: homens brancos que só gozam com negra...de um jovem de família escravocrata do sul, este para exercitar-se diante da noiva branca precisou, nas primeiras noite de casado, de levar pra alcova a camisa úmida de suor impregnada de bodum da escrava negra sua amante. (Freyre, 1977, p. 368)

Em 2015, o último Mapa da Violência divulgado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) demonstra que no período entre 2003 e 2013 as principais vítimas da violência de gênero foram meninas e mulheres negras. O lançamento da pesquisa conta com o apoio do escritório no Brasil da ONU Mulheres, da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Nesta edição, o estudo foca a violência de gênero e revela que, no Brasil, 55,3% desses crimes foram cometidos no ambiente doméstico e 33,2% dos homicidas eram parceiros ou ex-parceiros das vítimas, com base em dados de 2013 do Ministério da Saúde.

Em contraponto à popularidade de Freyre, o também sociólogo Florestan Fernandes desconstrói o mito da democracia racial e antagoniza as relações harmônicas de doçura e afeto entre negros da senzala e brancos da casa grande.

Não se entende a situação do negro e do mulato fazendo-se tábula rasa do período escravista e do que ocorreu ao longo da instauração da ordem social competitiva. [...] Do ponto de vista sociológico, o que interessa, nesse pano de fundo, é o fato de que os estoques negro e mulato da população brasileira ainda não atingiram um patamar que favoreça sua rápida integração às estruturas ocupacionais, sociais e culturais do capitalismo. (Fernandes, 2006, p. 272)

Existe um porém na análise que se propõe este trabalho. A liberdade individualizada de Agustina é, do ponto de vista principalmente estético, uma das maiores marcas da sua obra, tendo escolhido o romance como gênero justo porque seria o que mais lhe dava possibilidades para escrever segundo as próprias regras. E incontestavelmente este é um dos fatores que atribui à sua produção um carácter verdadeiramente criativo e original.

Em *Os Meninos D'Ouro*, seu prefaciador Pedro Mexia sai em sua defesa quanto a este tema quando fala que: “As obras dela são na verdade híbridos, onde ficção se cruza com ensaio, onde ela parece ter mais vontade de investigar do que de contar histórias” (Bessa-Luís, 2017, p. 17).

Esta seria a forma que encontrou de ser a própria *Sibila* porque “Se fez intermediária da palavra divina”, segundo Joana Emídio Marques no portal *O Observador*; recurso utilizado no

Breviário quando, na sua estada em Petrópolis – Rio de Janeiro -, disserta e cria uma ficção sobre possíveis sofrimentos da princesa Leopoldina no palácio sob maus tratos de Dom Pedro I quando ela nunca lá esteve, posto que a tal construção foi erguida pelo seu filho Dom Pedro II quando adulto, com Leopoldina já falecida; ficcionalização Agustiniana facilmente desvendada por qualquer um que conheça minimamente a História do Brasil, e que desconsidera em sua totalidade a função aristotélica de arte enquanto objeto para reparação das deficiências humanas.

O facto é que não é deste recurso que tratamos neste trabalho, e sim de um tema onde lhe faltam recursos adequados e necessários para uma observação sobre o país que relata. E que revela de sua parte ou surpreendente ingenuidade – considerando que falamos da maior escritora portuguesa viva - ou intenção sagaz em difundir seu conservadorismo nortenho às custas do País que, ao que aparente, para ela não deveria ter deixado de ser colonizado.

Considerações Finais

Na perspectiva dos estudos culturais comparados no mundo, em se tratando de uma obra publicada na década de 1990, *Breviário do Brasil* observa um país do ponto de vista de compreensão do povo dominado, sem dar-se conta que já nem mais é dominado por si o povo em questão, produzindo literatura a fim de esclarecer quem houvera *influenciado* quem; epistemologia rechaçada na contemporaneidade pelo campo de estudos.

Em um ensaio polêmico, Boaventura de Souza Santos se apropria das figuras do Próspero e do Calibã de *Tempestade*, em Shakespeare, para explicar por que Portugal se defende enquanto um colonizador mais afetuoso e menos violento, denotando primeiramente sua situação econômica periférica e substancialmente agrícola diante dos outros países europeus ademais de sua estruturação enquanto país, também permeando condições de colonizado, principalmente de Espanha. Isso teria o tornado um tipo de colonizador mais brando ou menos cruel quando comparado com países como França ou Inglaterra. Neste caminho, Agustina se veste de Próspero Calibanizado quando renega a existência de um racismo à portuguesa e defende seu país materno tão negreiro quanto comerciante, o que não implicaria desprezo, mas exploração; como se explorar, escravizar, comercializar pessoas, dominar e violentar um povo sob pena de tamanha violência já não configurasse uma demonstração de sentimento de superioridade de uma raça sob a outra, e como se não fosse a história do povo português, brasileiro e africano, na prática, uma demonstração empírica de extermínio e massacre que configura, sim, racismo, e um racismo que não foi irrelevante, como se tenta amaciar na afirmativa abaixo: “O racismo é um estado de alma, encobre decisões que coram objetivos conseguidos....os portugueses foram negreiros como foram comerciantes; não desprezam o homem, só o exploravam”(Bessa-Luis,1991, p. 15).

Agustina segue por todo *Breviário do Brasil* – que não deve ser tratado como Breviário por segurança – disposta e dedicada a acreditar, creditar e proliferar a máxima freyreana que o Brasil e o povo negro e afrodescendente que ali vive não sofreram nem sofrem ainda hoje as centenas de consequências culturais, sociais e econômicas da sua dura formação como país e enquanto nação, e que há do outro lado do oceano uma linda e vitoriosa democracia semeada pelos portugueses que só não soa mais utópica que o sonho americano e sua imponente estátua da liberdade.

Afora seus deslizes ao deixar de ser viajante para derivar nos intermédios dos temas raciais, *Breviário do Brasil* tem sensíveis citações de evocação à Literatura Brasileira em um passeio lúdico pelo País de outras belezas com João Cabral de Melo Neto, Manuel Bandeira, Jorge Amado e Machado de Assis pelas mãos de uma escritora esteticamente impecável e habilidosa.

Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington (DC): APA.
- Bessa-Luís, A. & Távora, F. (1991). *Breviário do Brasil*. Porto: ASA.
- Bessa-Luís, A. (2017). *Os meninos D'ouro*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Cerqueira, D. (2017). *Atlas da Violência 2017*. Rio de Janeiro: IPEA e FFESP.
- Fernandes, F. (1960). Prefácio, in F.H. Cardoso e Octávio Ianni. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fernandes, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global.
- Fernandes, F. (2008). *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"*. São Paulo: Globo.
- Filizola, A. (2003). *Agustina Bessa-Luís e o Brasil: diário de viagem; Revista Letras n°59*. Curitiba: Editora UFPR.
- Freyre, G. (1980). *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Lane, S. T. M. (2006). *O que é psicologia social*. 22. São Paulo: Brasiliense.
- Marques, J. E. (2017.10.08). *Agustina, a grande rebelde da literatura portuguesa*. Disponível em <<http://observador.pt/especiais/agustina-a-grande-rebelde-da-literatura-portuguesa/>>.
- OMS – Organização Mundial de Saúde. (2015) *Relatório Mundial Sobre a Prevenção da Violência 2014*. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da USP.
- Rama, A. (2001). *Literatura, cultura e sociedade na América Latina*. São Paulo: Edusp.
- Rousseau, J. J. (2003). *O contrato social. Coleção A Obra Prima de Cada Autor*. São Paulo: Ed. Martin Claret.
- Schwarcz, L. M. (2007). Apresentação. In F. Fernandes. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global.
- Smith, A. (1982). *A riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Abril Cultural.

Os cinco sentidos no diálogo idiomático do Português Europeu com Línguas Estrangeiras

MARIA DA NAZARÉ MARQUES CARDOSO

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

CECÍLIA DE LURDES FALCÃO

Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Bragança
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

CLÁUDIA SUSANA NUNES MARTINS

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

1. Introdução

O presente trabalho centra-se num contexto de investigação linguística, mais especificamente na área da fraseologia, nas suas duas vertentes de fraseologia contrastiva e de fraseodidática. A preocupação é de natureza pedagógico-didática, resulta da nossa prática letiva e assume-se como a motivação necessária para a prossecução do projeto, uma vez que os alunos que partilhamos aprendem diversas línguas estrangeiras (LE), a par da consolidação da língua materna – o português. Neste contexto, pretendemos que os alunos aprofundem o seu conhecimento fraseológico em LE e português, numa tentativa de estabelecer um diálogo idiomático baseado em temas comuns, de acordo com os objetivos das respetivas unidades curriculares. Para concretizar este objetivo, enveredamos por uma metodologia de investigação-ação, que nos permita construir um produto didático que funcione como uma plataforma comum, potenciadora da motivação dos

alunos e facilitadora da sua aprendizagem, e que contribua igualmente para uma abordagem multicultural e multidisciplinar.

Desta forma, seguimos a metodologia já utilizada num projeto-piloto prévio que se centrou nas expressões com a palavra 'luz' (vd. Cardoso, Falcão & Martins, 2017), desenvolvido no âmbito do Ano Internacional da Luz e alvo de comunicação, em 2015, no II Congresso da Associação Italiana de Fraseologia e Paremiologia, *Phrasis*. Partindo de expressões em língua portuguesa compiladas com base em obras que versam a fraseologia e paremiologia em português (vd. Falcão & Martins, 2016), direcionamos a atenção para a descoberta das expressões equivalentes em línguas alemã, francesa e inglesa através da consulta de recursos linguísticos fraseológicos quer em suporte de papel, quer em linha. No contexto atual, o nosso objeto de estudo versou os cinco sentidos, ou seja, procuramos fraseologismos que contivessem os lexemas relacionados com a audição, o olfato, o paladar, o tato e a visão, aqueles que designam os órgãos dos sentidos e as ações físicas que estes sentidos possibilitam.

O presente artigo divide-se em três partes: a primeira preocupa-se com a explicitação do enquadramento teórico e institucional, enquanto a segunda se centra na apresentação da nossa metodologia de trabalho. Finalmente, a última parte direciona-se para o projeto em concreto, onde serão descritos e discutidos os resultados que alcançámos, refletindo criticamente sobre um conjunto de exemplos.

2. Enquadramento

O projeto que nos ocupa caracteriza-se por ser um trabalho de investigação-ação de natureza abrangente. Em primeiro lugar, consiste num projeto de natureza didática, que se insere num contexto educativo específico, do qual decorre o facto de ser multilingue, uma vez que se direciona para alunos de línguas, tal como se explicitará de seguida. O objeto de estudo deste projeto são as unidades fraseológicas, comumente designadas também como expressões idiomáticas, entre outros termos que se conformam à miríade de teorias sobre fraseologia. Neste âmbito, restringimo-nos à fraseologia contrastiva e à fraseodidática.

De acordo com Navarro (2007), as unidades fraseológicas consistem em:

las combinaciones léxicas que se caracterizan por la fijación interna y unidad de significado, es decir, que presentan estabilidad semántico-sintáctica, equivalen al lexema simple o al sintagma, pueden pertenecer a varios tipos categoriales y cumplen diversas funciones sintácticas [...]. Son combinaciones especializadas en expresar contenidos de gran complejidad a pesar de su brevedad y simplicidad para lo cual las unidades monolexemáticas están, en cierto modo, incapacitadas, razón por la que constituyen un recurso léxico de uso frecuente. (Navarro, 2007)

Por outro lado, G. Gross (1996) apresenta a seguinte definição: “toute forme grammaticale dont le sens ne peut être déduit de sa structure de morphèmes et qui n’entre dans la constitution d’une forme plus large” (p. 4).

Tendo em consideração o contexto de desenvolvimento e de futura implementação do projeto, é pertinente operacionalizar também a fraseodidática, já que se afigura essencial a explicitação das características linguísticas essenciais destas unidades aquando do processo de ensino-aprendizagem. Esta área da didática da fraseologia consiste num ramo aplicado da fraseologia e da fraseografia, isto é, “una rama que permite a docentes y especialistas situar la didáctica de la fraseología en el centro de sus preocupaciones con el objetivo de que ocupe un lugar propio dentro de la fraseología” (González Rey, 2012, p. 98).

Na nossa abordagem das unidades fraseológicas, torna-se essencial explorar as questões da linguagem figurativa (*versus* linguagem literal) e o *continuum* de idiomacidade e fixidez que compreende desde as colocações aos fraseologismos mais opacos. É fundamental ainda ter em consideração as implicações metafóricas nestas expressões, assim como a força imagética que nelas se concentra, tornando-as mecanismos simultaneamente de simplificação linguística no quotidiano e de vulgarização científica no campo das línguas de especialidade (cf. metáforas terminológicas, de acordo com Kočourek, 1991). Em suma, trata-se de “un phénomène central du langage”, tal como M. Gross (1988) afirma, não só em termos quantitativos como qualitativos.

2.1. Contexto institucional

Em termos de operacionalização, este projeto enquadra-se num contexto de ensino superior politécnico. Em Portugal, mantém-se a divisão bipartida em universidades e politécnicos, apesar de em muitos países europeus, tais como em Espanha, esta já se encontrar extinta. O politécnico em causa é o Instituto Politécnico (IP) de Bragança, uma região do interior do país, em zona de fronteira com Espanha, partilhando características com outros politécnicos ou mesmo universidades do interior, tais como os IP da Guarda, de Viseu, de Castelo Branco ou de Beja ou as universidades de Évora ou da Beira Interior.

As instituições politécnicas encontram-se, por norma, subdivididas em escolas, sendo que a nossa é a Escola Superior de Educação (ESEB) que, entre outras, oferece unidades curriculares de línguas a um número considerável de cursos de licenciatura e de mestrado, assim como a cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), que não conferem grau.

Entre os cursos de licenciatura, nos quais as línguas assumem uma maior preponderância, destacam-se os seguintes: (1) Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol e (2) Línguas para Relações Internacionais. Nestes cursos em particular, a par de unidades curriculares de português,

disponibilizam-se também diversas LE aos alunos, em regime de opção: alemão, chinês, espanhol, francês e inglês. Os alunos destes cursos convivem com diferentes níveis de proficiência, desde o A1 até ao C2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Para além disso, estes alunos partilham uma variedade de tópicos, que são comuns às várias LE, e.g. descrição física e psicológica, relações familiares e sociais, saúde, tecnologia, trabalho, justiça, desportos e ocupação de tempos livres, ambiente, turismo e lazer, entre outros.

Foi neste contexto que decidimos criar um diálogo idiomático que nos permitisse ligar os vários intervenientes nesta relação educativa: não só os alunos, mas também, e especialmente, os professores das diversas LE e os de português. Uma vez que partilhamos os mesmos alunos, apesar de ser no âmbito de diferentes línguas, esta circunstância conduziu-nos a uma reflexão aprofundada sobre a necessidade de criar uma plataforma temática comum, bem como sobre materiais e recursos atinentes.

Assim, identificámos, por um lado, uma presença escassa de fraseologismos nos recursos para ensino-aprendizagem do português como língua materna ou como LE, com a exceção de exercícios isolados em manuais ou livros didáticos. Adicionalmente, conta-se com um número reduzido de obras que versam sobre esta temática – assinalamos, a título de exemplo, *Língua Viva* (Mendes Silva, 1993) e, em 2013, *Expressões idiomáticas ilustradas* (Sofia Rente), apoiada em ilustrações para permitir a visualização, por parte de aprendentes de português como língua estrangeira, do sentido literal das expressões selecionadas. Não se podem negligenciar os recursos em linha, entre os quais elegemos os disponibilizados na página do Instituto Camões (cf. Sitografia), onde se podem encontrar *LexTec* ou *TermaNet*. Contrariamente à situação portuguesa, verificámos uma presença mais marcada destas unidades em materiais para o ensino-aprendizagem de LE, principalmente em inglês – *Idioms Organiser* (Jon Wright, 1999) ou a coleção da Cambridge University Press *English Idioms in use* (McCarthy & O'Dell, 2002 e 2010) –, em alemão – *Idiomatische Redewendungen* (Gerbert & Zimmermann, 1987; Schemann, 2005) e *Übungsbücher* (Herzog, 2013) – ou em francês – *Dictionnaire des expressions imagées* (Robert Galisson, 1984).

Por outro lado, sentimos a necessidade premente de dispor de materiais que estejam organizados tematicamente, em função dos tópicos que se apresentam como transversais para as línguas que oferecemos na ESEB, ou seja, de estabelecer um diálogo idiomático, uma coerência interdisciplinar entre o ensino dos léxicos das LE e o da língua materna. Desta forma, o material selecionado para concretizar o diálogo temático e linguístico são os fraseologismos, que se organizam num produto didático constituído por uma base de dados lexicográfica e por recursos didáticos para a aplicação e consolidação do conhecimento destas mesmas unidades.

3. Metodologia de trabalho

Nesta parte, pretendemos relatar o modo como desenvolvemos a nossa pesquisa e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. O ponto de partida para a realização e concretização deste projeto sobre os cinco sentidos baseou-se num primeiro trabalho sobre fraseologismos iniciado e apresentado em 2015 no II Congresso da Phrasis, em Cagliari, Itália. O projeto-piloto teve como pretexto a comemoração do Ano Internacional da Luz, tendo a nossa recolha de unidades fraseológicas recaído sobre o lexema ‘luz’, a partir das quais se orientou a procura dos equivalentes nas línguas de trabalho, a saber inglês, francês e alemão.

No presente trabalho, o objetivo é dar seguimento ao projeto-piloto, alargando a base de dados lexicográfica de fraseologismos que, como anteriormente explicitado, sejam comuns à lecionação de tópicos nas LE de trabalho oferecidas na ESEB. Usufruindo das conclusões e reflexões críticas resultantes da primeira fase, a continuação do projeto assentou na procura de fraseologismos sobre os cinco sentidos, incidindo primeiro nas expressões que continham os lexemas relativos aos órgãos dos sentidos, seguidos dos verbos que indicam as ações destes órgãos, tal como se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1. Lexemas-chave relativos aos cinco sentidos

Audição	Olfato	Paladar	Tato	Visão
orelha(s) ouvido(s) escutar ouvir surdo	nariz/ focinho/ faro cheirar cheiro/ cheirete/ fedor	boca dente(s) língua comer morder fome [qualidades relativas ao sabor:] amargo, azedo, doce, fresco	dedo(s) mão(s) pele unha(s) abraçar, agarrar, apalpar, apanhar, apertar, atirar, bater, carregar, mexer, puxar, tocar	olho(s)/ olhinhos olhar ver vista

A pesquisa destas expressões em português direcionou-se para a consulta em dicionários de língua geral e de fraseologia, assim como em recursos em linha fidedignos. Entre os primeiros, destacamos os dicionários de língua geral da Academia de Ciências de Lisboa (2001) e Houaiss (2004), a par das obras lexicográficas específicas de Barata (1989), Machado (1996), Moreira dos Santos (2000), Neves (1992, 1998), Nogueira dos Santos (1990), Ramalho (1999) e Simões (1993). Uma vez recolhidas e atestadas as expressões em português, replicou-se o processo para as LE já mencionadas, utilizando para o efeito obras lexicográficas de reconhecida autoridade nas respetivas línguas. A escolha das unidades baseou-se principalmente na frequência de uso, procurando-se selecionar as expressões mais recorrentes.

A base de dados foi estruturada em cinco outras bases de dados, cada uma correspondente a um sentido, com extensão desigual, entre 50 a 100 unidades fraseológicas. Por sua vez, as cinco bases de dados organizam-se segundo uma microestrutura com os seguintes campos: fraseologismo; variantes/ sinónimos; área temática de didatização (em que se insere a unidade em causa); definição; contexto/ exemplo (de utilização); fonte bibliográfica; notas e observações (ou considerações relativas à construção sintática das unidades, e.g. verbos de apoio, regências preposicionais); e equivalentes em LE.

Uma das nossas primeiras constatações foi o facto de a base de dados incluir expressões idiomáticas de língua geral e não de natureza técnica, contrariamente ao que ocorreu no projeto anterior com o lexema “luz”. Partindo destas expressões, deparámo-nos também com uma série de variantes e sinónimos, que nos levantam a difícil questão da sua distinção.

4. Resultados e discussão

Esta última parte ocupa-se não só da análise e discussão de uma amostra do *corpus*, de entre as bases de dados sobre os cinco sentidos, mas também da apresentação de considerações finais resultantes deste exercício analítico e uma previsão de como o trabalho futuro se desenrolará.

4.1. Análise de amostra do *corpus*

A análise de uma amostra do *corpus* resultou da seleção de cinco unidades retiradas de cada uma das bases de dados que compilámos, ou seja, cinco fraseologismos referentes aos cinco sentidos, num total de 25 unidades, o que corresponde aproximadamente a 10% do total.

A Tabela 2 apresenta os idiomatismos relacionados com a audição, tendo sido selecionadas as expressões que contivessem as palavras ‘orelha’, ‘ouvido’ e ‘surdo’.

Tabela 2. Idiomatismos relacionados com a audição

Sentido	5 Sentidos, 5 Senses, 5 Sens, 5 Sinne				
	PORTUGUÊS		INGLÊS	FRANCÊS	ALEMÃO
	Idiomatismo	Variante/Sinónimos			
Audição	estar até às orelhas (com algo/ alguém)		<i>be up to my ears in smth</i>	<i>être débordé; en avoir par dessus la tête</i>	<i>viel um die Ohren haben</i>
	chegar aos ouvidos		<i>reach sm's ears</i>	<i>arriver/ venir aux oreilles/ à l'oreille</i>	<i>zu Ohren kommen</i>
	fazer ouvidos moucos (a algo/ alguém)	fazer orelhas moucas/ ouvidos de mercador (a algo/ alguém)	<i>turn a deaf ear to</i>	<i>faire la sourde oreille</i>	<i>auf den Ohren sitzen</i>
	ser todo ouvidos		<i>be all ears</i>	<i>être tout oreilles; être tout yeux</i>	<i>die Ohren spitzen; die Ohren offen halten</i>
	surdo como uma porta		<i>as deaf as a post</i>	<i>sourd comme une porte</i>	<i>Stocktaub sein</i>

A primeira expressão idiomática ‘estar até às orelhas’ tem duas aceções:

- (1) ‘estar farto de algo/ alguém’, com valor negativo;
- (2) ou ‘cheio de algo’, relevando a ideia de grande quantidade, como, por exemplo, trabalho.

Os equivalentes em francês mantêm as mesmas aceções, contrariamente ao que sucede em inglês – ‘up to one’s ears in something’ – e em alemão – ‘viel um die Ohren haben’ –, que abrangem somente o sentido de ‘estar ocupado’ ou ‘ter em mãos mais do que consegue concretizar’. Por outro lado, a palavra portuguesa ‘orelhas’ significa somente o órgão exterior, sendo ‘ouvidos’ referente ao órgão interno da audição, o que não ocorre nas línguas alemã e inglesa, nas quais as palavras ‘ears’ e ‘Ohren’ compreendem os dois órgãos, o interno e o externo. De entre as expressões em LE, somente o francês não mantém o lexema ‘orelha’, sendo este substituída por ‘tête’ (i.e. cabeça). Também o uso do verbo de suporte no português ‘estar’ equivale ao verbo ‘be’ no inglês e ao ‘être’ numa das variantes do francês, ao passo que, no alemão e na segunda variante do francês, o verbo é ‘haben’ e ‘avoir’, respetivamente.

A expressão ‘chegar aos ouvidos’ não levantou grandes considerações, visto que os equivalentes em LE são semanticamente correspondentes à língua de partida, sem variantes formais, com exceção do francês que apresenta ‘arriver’ e ‘venir’ e ‘oreille’ e ‘oreilles’.

‘Fazer ouvidos moucos’ é uma das expressões mais produtivas dos exemplos da audição, uma vez que apresenta as variantes de ‘orelhas moucas’ e ‘orelhas de mercador’, sendo esta última resultante do facto de os comerciantes terem por hábito fingir não ouvir os valores que não lhes interessam. Quanto à composição das expressões, apesar de manterem todas o mesmo sentido, estas apresentam diferentes constituintes: o inglês e o francês mantêm a ideia correspondente a ‘fazer orelhas moucas’, ou seja, ‘turn a deaf ear’ e ‘faire la sourde oreille’, enquanto o alemão significa literalmente ‘estar sentado em cima das orelhas’, não incluindo a palavra ‘surdo’.

Relativamente ao fraseologismo ‘ser todo ouvidos’, este significa estar recetivo e atento a receber informação. Os equivalentes em francês e inglês mantêm não só a significação como a estrutura – ‘be all ears’ e ‘être tout oreilles’ –, apesar de a expressão francesa possuir também a variante ‘être tout yeux’, i.e. olhos. Contudo, a expressão alemã, que mantém o lexema ‘orelhas’, assume o sentido igual a ‘aguçar as orelhas’.

Finalmente, o último fraseologismo ‘surdo como uma porta’ corresponde a uma estrutura comparativa idiomática que utiliza a conjunção ‘como’ para comparar dois termos: a surdez, por um lado, e a incapacidade de uma porta ouvir, por outro. Tem na expressão francesa o seu total equivalente: ‘sourd comme une porte’, enquanto as expressões alemã e inglesa são semelhantes, introduzindo outro lexema na comparação – ‘post’ e ‘Stock’. Não obstante estas diferenças, o sentido mantém-se nos três equivalentes.

Tabela 3. Idiomatismos relacionados com o paladar

5	5 Sentidos, 5 Senses, 5 Sens, 5 Sinne				
	PORTUGUÊS		INGLÊS	FRANCÊS	ALEMÃO
	Idiomatismo	Variantes/ Sinónimos			
<i>Paladar</i>	comer como um abade		<i>eat like a horse</i>	<i>manger comme un loup/ à tire-larigot</i>	<i>wie ein Holzacker essen</i>
	comer com os dentes da frente	comer como um pisco/ passarinho	<i>eat like a bird/ sparrow</i>	<i>manger comme un moineau</i>	<i>essen wie ein Spatz</i>
	lamber os beijos/as beijas		<i>lick your lips</i>	<i>s'en lécher les babines / les doigts</i>	<i>sich die Lippen lecken</i>
	refrear a língua	ter tento na língua	<i>bite/ hold your tongue</i>	<i>tenir/ avaler sa langue</i>	<i>seine Zunge hüten</i>
	ter o coração na boca		<i>have your heart in your mouth</i>	<i>avoir le coeur sur les lèvres</i>	<i>das Herz auf der Zunge haben; die Zunge im Zaum halten</i>

A Tabela 3 apresenta os idiomatismos sobre o paladar, sendo que o primeiro exemplo ‘comer como um abade’ consiste igualmente numa expressão comparativa idiomática que significa ‘comer muito, em demasia’. Apesar de os equivalentes em LE terem a mesma estrutura, fazem uso de diferentes lexemas para efetivar a comparação: em inglês, equivale a ‘eat like a horse’ (como um cavalo); em francês, ‘manger comme un loup’ (como um lobo); e, em alemão, ‘wie ein Holzacker essen’ (como um lenhador). O francês apresenta ainda uma variante – ‘manger à tire-larigot’ (também usada com o verbo ‘boire’).

O segundo exemplo afigura-se como consideravelmente produtivo em língua portuguesa, com as variantes ‘comer com os dentes da frente’ e ‘comer como um pisco ou como um passarinho’, que significa o oposto do exemplo anterior, isto é, ‘comer muito pouco’. As últimas duas variantes em português são novamente expressões comparativas idiomáticas, estruturadas esta que se mantém nas LE. Para além disso, o animal que permite a comparação é o mesmo nas três LE: ‘sparrow’, ‘moineau’ e ‘Spatz’.

O terceiro exemplo ‘lamber os beijos ou as beijas’ refere-se a algo que se apresenta muito apetitoso, um sentimento em antecipação, sendo que a variante ‘beijas’ pode suscitar conotações ligadas aos lábios dos animais. No alemão e no inglês, os correspondentes de ‘beijos’ são suavizados em ‘Lippen’, no alemão, e em ‘lips’, no inglês, ao passo que no francês se mantém o equivalente ‘babines’ (i.e. beijos). Regista-se também a forma ‘s’en lécher les doigts’ correspondente ao português ‘lamber os dedos’, que remetem ao prazer posterior à degustação.

Relativamente a ‘refrear a língua’ e à sua variante ‘ter tento na língua’, estas expressões significam que alguém deve ter cuidado com o que diz e conter os seus impulsos de dizer o que pensa. Nas três LE, o lexema ‘língua’ mantém-se – ‘tongue’, ‘langue’ e ‘Zunge’ –, apesar de o verbo utilizado ser diferente nas várias LE: no inglês, ‘bite’; no francês, ‘tenir’ e ‘avalér’; e, no alemão, ‘hüten’, com a mesma significação. De referir que o alemão apresenta também uma variante que significa literalmente ‘manter a língua no arame’.

Por fim, ‘ter o coração na boca’ implica que alguém é impulsivo e diz o que pensa sem qualquer inibição. Os equivalentes em LE utilizam também o mesmo verbo ‘ter’ e o lexema ‘coração’ que identifica o centro da emoção e impulsividade. Somente divergem no órgão do paladar: em português, é ‘boca’, tal como, em inglês, ‘mouth’; em francês, surge ‘lèvres’ (lábios) e, em alemão, ‘Zunge’ (língua).

Tabela 4. Idiomatismos relacionados com o olfato

Sentido	5 Sentidos, 5 Senses, 5 Sens, 5 Sinne				
	PORTUGUÊS		INGLÊS	FRANCÊS	ALEMÃO
	Idiomatismo	Variantes/ Sinónimos			
<i>Olfato</i>	cheirar a esturro	cheirar a chamusco	<i>smell a rat/ fishy</i>	<i>sentir le brûlé</i>	<i>nicht ganz geheuer sein</i>
	dar com o nariz na porta	dar com a nariz na terra; bater/ dar com os burros/ burrinhos na água	<i>hit the wall/ a brick wall</i>	<i>se cogner le nez à la porte</i>	<i>die Tür vor der Nase zugeschlagen bekommen</i>
	meter o nariz em alguma coisa	meter o nariz onde não (se) é chamado	<i>poke/ put/ stick your nose into smth</i>	<i>s'en mêler de quelque chose</i>	<i>die Nase in alles stecken</i>
	ter nariz de cão perdigueiro	ter (bom) faro para; ter um faro aguçado	<i>have a (good) nose for smth</i>	<i>avoir du nez; avoir le nez creux/ fin</i>	<i>einen (guten) Riecher haben (für etw)</i>
	torcer o nariz a algo/ alguém		<i>wrinkle your nose</i>	<i>tordre le nez sur qq chose</i>	<i>die Nase rümpfen</i>

A Tabela 4 apresenta os fraseologismos relativos ao olfato, sendo os lexemas principais ‘cheirar’ e ‘nariz’. A primeira expressão ‘cheirar a esturro ou chamusco’ mantém o verbo que indica o sentido no inglês ‘smell’ e em francês ‘sentir’. No caso do alemão, não há referência nem ao cheirar nem a um cheiro específico, apesar de manter o significado de suspeição. No que se refere ao lexema que permite a comparação do cheiro, somente o francês mantém a ideia de algo queimado através de ‘brûlé’. No inglês, este termo comparativo é substituído por ‘rat’ (i.e. ratazana) ou ‘fishy’, que implicam uma ideia de desonestidade e falsidade.

‘Dar com o nariz na porta’ apresenta variantes: ‘dar com o nariz na terra’ ou ‘bater/ dar com os burros/ burrinhos na água’, cujo sentido se refere a algo que foi mal sucedido. As duas primeiras expressões mantêm a estrutura, alterando-se somente ‘porta’ e ‘terra’, enquanto a terceira surge totalmente diferente, mudando o verbo, assim como o equivalente de ‘nariz’ – ‘burrinhos’ ou ‘trombas’ – e o local onde este embate – ‘água’. Nas LE, somente o francês se apresenta como total equivalente do português, mantendo ‘nariz’ (‘nez’) e ‘porta’ (‘porte’). No inglês, não existe nenhuma referência a um órgão dos sentidos, apesar de o verbo se manter ‘hit’, sendo que a superfície de embate é ‘wall’ (i.e. parede) ou mesmo ‘brick wall’ (i.e. parede de tijolos). No alemão, a expressão mantém o mesmo significado, mas difere na direcionalidade, ou seja, receber com a porta no nariz – ‘die Tür vor der Nase zugeschlagen bekommen’.

O terceiro idiomatismo ‘meter o nariz em alguma coisa’ ou ‘onde não é chamado’ apresenta um sentido transparente que mantém os lexemas ‘meter’ e ‘nariz’ nas expressões inglesa e alemã –

‘poke/ put/ stick your nose into something’ e ‘die Nase in alles stecken’, respetivamente. O inglês apresenta três alternativas para o verbo utilizado. A expressão francesa oblitera o lexema ‘nariz’, mantendo-se a ideia de intromissão através do verbo ‘s’en mêler de’.

‘Ter nariz de perdigueiro’ afigura-se como uma expressão comparativa, sem o uso da conjunção, uma vez que apresenta uma ligação entre a capacidade de descobrir e o nariz de um cão perdigueiro, habitualmente utilizado na caça. As variantes ‘ter (bom) faro ou faro aguçado’ já dispensam a referência ao animal canino, destacando-se somente o órgão que simboliza a qualidade de descoberta – o faro que pode ser qualificado como sendo ‘bom’ ou ‘aguçado’. Os três equivalentes em LE refletem não só o mesmo significado, como a mesma estrutura – ‘have a (good) nose’ em inglês; ‘avoir du nez’ e ‘avoir le nez (creux/ fin)’ em francês; e ‘einen (guten) Riecher haben’ em alemão – todas com a possibilidade de qualificação do nariz como o órgão que permite a descoberta.

A última expressão ‘torcer o nariz a algo ou alguém’ significa desconfiar ou mostrar desagrado, sendo que os seus equivalentes em LE apresentam o mesmo significado e a mesma estrutura. De referir que os verbos nas expressões inglesa e alemã – ‘winkle’ e ‘rümpfen’ – fazem alusão a um movimento contínuo do nariz, enquanto o português e o francês se referem a um movimento único.

Tabela 5. Idiomatismos relacionados com o tato

Sentido	5 Sentidos, 5 Senses, 5 Sens, 5 Sinne				
	PORTUGUÊS		INGLÊS	FRANCÊS	ALEMÃO
	Idiomatismo	Variantes/ Sinónimos			
<i>Tato</i>	agarrar algo com unhas e dentes		<i>hold smth for dear life</i>	<i>prendre (l'occasion) par les cheveux</i>	<i>sich mit Händen und Füßen um etw. klammern</i>
	apalpar o terreno	preparar o terreno para algo	<i>prepare the ground for smth</i>	<i>préparer le terrain</i>	<i>die Lage sondieren</i>
	dar a mão a alguém	dar uma mão/ uma mãozinha	<i>give someone a hand</i>	<i>donner une main</i>	<i>jdm. die Hand geben</i>
	ficar com/ ter pele de galinha		<i>get/ have goose bumps/ flesh/ pimples</i>	<i>avoir la chair de poule</i>	Gänsehaut bekommen/ haben
	não mexer um dedo	não mexer uma palha	<i>not move a muscle; not lift a finger/ hand</i>	<i>ne pas bouger d'un doigt</i>	<i>(keinen) Finger rühren/ krummmachen</i>

A Tabela 5 estrutura as expressões relacionadas com o tato, apresentando diversos verbos, como ‘agarrar’, ‘apalpar’, ‘dar a mão’ e ‘mexer’, assim como outros lexemas – ‘unhas’, ‘dentes’, ‘dedo’ e ‘pele’.

A unidade fraseológica ‘agarrar algo com unhas e dentes’ encontra na expressão alemã o seu equivalente quase total, cuja ideia é agarrar algo com mãos e pés. No francês, a ideia transmitida é ‘agarrar a ocasião pelos cabelos’ que alude ao mito da deusa da Fortuna (ou Ocasão), ao passo que, no inglês, a ideia se relaciona com o esforço dispendido para salvar a vida de perigo.

A expressão ‘apalpar o terreno’ transmite a ideia de auscultar algo ou alguém como preparação para posterior desenvolvimento ou para verificação da viabilidade da empreitada. O francês e o inglês mantêm a mesma estrutura de ‘preparar o terreno’, enquanto o alemão utiliza o verbo ‘sondar o terreno’.

O idiomatismo ‘dar a mão a alguém’ não suscita grandes considerações, uma vez que todos os equivalentes seguem a estrutura e os lexemas patentes na expressão portuguesa – ‘give someone a hand’, ‘donner une main’ e ‘jdm. die Hand geben’.

Os equivalentes em LE da expressão portuguesa ‘não mexer um dedo/ uma palha’ não alteram a estrutura e a significação da expressão de entrada, ou seja, mantêm os lexemas ‘dedo’ e ‘mexer’, sempre na negativa. O inglês é a única língua que apresenta alternativas – ‘not move a muscle’ (i.e. não mexer um músculo) e ‘not lift a hand’ (i.e. não levantar uma mão).

Finalmente, o fraseologismo ‘ficar com pele de galinha’ significa ficar arrepiado devido ao frio ou a uma situação assustadora ou emocionante. Nas LE, os equivalentes mantêm a ideia de pele/ carne – no francês, ‘chair’; no inglês, ‘flesh’; no alemão, ‘Haut’, alterando-se o animal: ‘galinha’ em português e em francês (i.e. ‘poule’), enquanto em inglês e em alemão é o ‘ganso’ (i.e. ‘goose’ e ‘Gans’). No inglês, surgem ainda as variantes de ‘goose bumps’ e ‘goose pimples’, sendo que a primeira é específica do inglês americano e a segunda do inglês britânico. Convém ainda referir que a variante ‘ter pele de galinha’ significa deter uma condição dermatológica semelhante à pele de galinha (ou queratose pilar), áspera e esburacada.

Tabela 6. Idiomatismos relacionados com a visão

5	5 Sentidos, 5 Senses, 5 Sens, 5 Sinne				
	PORTUGUÊS		INGLÊS	FRANCÊS	ALEMÃO
	Idiomatismo	Variantes/ Sinónimos			
Visão	abrir os olhos (a alguém)		<i>open one's eyes; open someone's eyes</i>	<i>ouvrir les yeux (à quelqu'un)</i>	<i>jdn. gehen die Augen auf/ jdm. die Augen öffnen</i>
	fazer algo de olhos fechados		<i>do smth with your eyes closed/ shut</i>	<i>faire quelque chose les yeux fermés</i>	<i>etw. mit Augen zu machen</i>
	fazer vista grossa		<i>turn a blind eye to</i>	<i>fermer les yeux à/ sur quelque chose</i>	<i>ein Auge zudrücken vor etw.</i>
	num abrir e fechar de olhos	enquanto o diabo esfrega um olho	<i>in the blink/ wink/ twinkling of an eye; in a wink; in a flash</i>	<i>en un clin d'oeil</i>	<i>im Handumdrehen</i>
	ver com os próprios olhos	ver para crer	<i>see with your own eyes</i>	<i>voir de ses propres yeux</i>	<i>mit eigenen Augen sehen</i>

Por fim, a Tabela 6 apresenta as unidades relacionadas com o sentido da visão, que contêm os lexemas ‘olhos’, ‘vista’, ‘abrir’, ‘fechar’ e ‘ver’. A expressão ‘abrir os olhos’ ou ‘abrir os olhos a alguém’ significa descobrir a verdade e/ou alertar alguém sobre a verdade de alguma coisa. Os equivalentes em LE retêm não só o verbo ‘abrir’ como ‘olhos’.

De seguida, a expressão ‘fazer algo de olhos fechados’ significa fazer algo com muita facilidade, sentido este que permanece nas expressões em LE, assim como a composição destas expressões – o verbo ‘fazer’ e o órgão dos sentidos ‘olhos’, que estão fechados.

‘Fazer vista grossa’ equivale a ignorar algo ou alguém e, neste caso, utiliza não o órgão do sentido em causa, mas um equivalente de ‘visão’. Contudo, nas expressões em LE, o lexema é ‘olho’ – ‘eye’ em inglês, sempre no singular; ‘yeux’ em francês, sempre no plural; e ‘Auge’ em alemão que tanto pode estar no singular como no plural. A ideia de ‘vista grossa’ em português encontra o seu equivalente inglês em ‘a blind eye’ (i.e. olho cego), sendo que o verbo é ‘turn’. O equivalente francês já centra o sentido no verbo ‘fermer’ (i.e. fechar), assim como o alemão ‘zudrücken’.

O idiomatismo ‘num abrir e fechar de olhos’ possui uma variante ‘enquanto o diabo esfrega um olho’ que significa rapidamente. As expressões em LE utilizam a mesma estrutura que retém o órgão ‘olho’, com a exceção do alemão que usa ‘mão’, diferindo somente a expressão que antecede ‘olho’ – em português, são os verbos nominalizados ‘abrir’ e ‘fechar’; em inglês, existem várias variantes: ‘blink’ que inclui a ideia de abrir e fechar ambos os olhos; ‘wink’ que equivale somente a piscar um olho; ‘twinkling’ que se relaciona com a capacidade de algo brilhar; ‘flash’ que implica a ideia de rapidez; e, em francês, também o ‘ato de piscar’, a ‘piscadela’. Em alemão, o idiomatismo significa literalmente ‘num virar de mão’.

Por fim, a expressão ‘ver com os próprios olhos’, com a variante de significado transparente ‘ver para crer’, não oferece considerações profundas, uma vez que a sua composição não difere nas LE que mantêm o verbo ‘ver’, o órgão ‘olhos’ e a ideia de ‘próprio’.

5. Considerações finais

O nosso projeto centrou-se na fraseologia, mais particularmente da fraseologia contrastiva e da fraseodidática, visto que pretendemos desenvolver uma abordagem de unidades fraseológicas em língua materna – o português – e em LE, numa instituição de ensino superior. No âmbito dos cursos de línguas lecionados na ESEB, seleccionámos a temática dos cinco sentidos de forma a tentar estabelecer um diálogo idiomático entre as várias línguas trabalhadas.

O projeto que apresentámos e analisámos acima centrou-se nos sentidos, órgãos e verbos relacionados com os mesmos. Com base na recolha de unidades fraseológicas de fontes fidedignas, entre as quais dicionários de língua geral e de fraseologia, recolhemos aproximadamente 250 expressões referentes aos sentidos.

Nas expressões compiladas, verificámos, de modo geral, que existe uma regularidade marcada quer quanto aos lexemas usados, referentes aos sentidos, aos órgãos e aos verbos, quer quanto às estruturas sintáticas. Apesar de se afigurar como uma conclusão óbvia, deparámo-nos

com unidades fraseológicas cujo comportamento e composição se afastaram do espetável – ‘cheirar a esturro’, quase coincidente com o francês ‘sentir le brûlé’, mas distintamente concretizado no inglês ‘smell fishy/ a rat’ e no alemão ‘nicht ganz geheuer sein’.

Com efeito, os fraseologismos revelam restrições sintáticas e construções fixas, na linha do que os estudiosos da fraseologia mencionam (e.g. Navarro, 2007), facto este que nos motiva para continuar o nosso trabalho de reflexão e de intervenção didática. Assim, o nosso projeto didático multilingue prosseguirá em três fases. Uma primeira fase compreenderá outras áreas lexicais fundamentais, tais como partes do corpo, cores, comidas e bebidas, números, tempo (dias da semana, meses e estações), tempo meteorológico, comparações idiomáticas, entre outras. De seguida, avançaremos para a compilação das unidades fraseológicas das áreas mencionadas e, finalmente, a terceira fase centrar-se-á na criação dos materiais didáticos para a exercitação e consolidação do conhecimento destas expressões, em formato papel e em linha.

Referências bibliográficas

- Academia de Ciências de Lisboa. (2006). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Barata, A. M. (1989). *Dicionário prático de locuções e expressões peculiares da língua portuguesa – sinonímia e interpretação*. Braga: Livraria A. I.
- Cardoso, N., Falcão, C. & Martins, C. (2017). Faça-se luz! Let there be light! Que la lumière soit! Es werde Licht! – Fraseologismos com ‘luz’ em português e línguas estrangeiras. In C. Di Giovanni (Ed.). *Fraseologia e Paremiologia – Passato, presente, futuro* (pp. 333-344). Milão: Franco Angeli.
- Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. (2007). Lisboa: Temas e Debates.
- Falcão, C. & Martins, C. (2016). Em busca do provérbio pretendido: contributos para uma análise de produtos lexicográficos de fraseoparemiologia em português europeu. In E. Dal Maso & C. Navarro (eds.). *Gutta cavat lapidem. Indagini fraseologiche e paremiologiche* (pp. 285-302). Mantova: Universitas Studiorum.
- Galisson, R. (1984). *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions figées*. Paris: Clé International.
- González Rey, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84. URL: <<http://www.paremia.org/wp-content/uploads/07-GEZREY.pdf>>.
- Gross, M. (1988). Les limites de la phrase figée. *Langages*, 90, 7-22.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français – noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.
- Herzog, A. (2013). *Idiomatische Redewendungen von A-Z: Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Munique/Berlin: Langenscheidt.
- Kočourek, R. (1991). *La Langue Française de la Technique et de la Science*. Wiesbaden: Oscar Brandtetter.
- Mendes Silva, M. L. (1993). *Português Língua Viva*. Alfragide: Editorial Teorema.
- Moreira dos Santos, M. A. (comp.). (2000). *Dicionário de provérbios, adágios, ditados, máximas, aforismos e frases feitas*. Porto: Porto Editora.
- Navarro, C. (2007). Fraseología contrastiva del español y el italiano (análisis de un corpus bilingüe). *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 13. <https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm>.
- Neves, O. (1992). *Dicionário das origens das frases feitas*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- Neves, O. (1998). *Dicionário de expressões correntes*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Nogueira Santos, A. (1990). *Novos dicionários de expressões idiomáticas – português*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- O'Dell, F. & McCarthy, M. (2002). *English Idioms in Use Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dell, F. & McCarthy, M. (2010). *English Idioms in Use Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramalho, É. (1999). *Novo Dicionário Lello estrutural, estilístico e sintático da língua portuguesa*. Porto: Lello & Irmão.
- Rente, S. (2013). *Expressões idiomáticas ilustradas*. Lisboa: Lidel.
- Schemann, H. & Dias, I. (2005). *Dicionário Idiomático Português-Alemão. Idiomatik Portugiesisch-Deutsch*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos.

- Schemann, H. (2011). *Deutsche Idiomatik: Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext*. Göttingen: Hubert & Co.
- Simões, G. A. (1993). *Dicionário de expressões populares portuguesas – arcaísmos, regionalismos, calão e gíria, ditos, frases feitas, lugares-comuns, aportuguesamentos, estrangeirismos e curiosidades da linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Worsch, W. & Stolze-Stubenrecht, W. (2013). *Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (duden – Deutsch Sprache in 12 Bänden). Berlin: Duden.
- Wright, J. (1999). *Idioms organiser – organised by metaphor, topic and keyword*. Reino Unido: Thomson/ Heinle.

Sitografia

Instituto Camões. *Tecnologias da Língua*: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/area-traduzir>> (consultado a 1 de fevereiro de 2016).

“O Oceano parece um grande lago”: o mar e a diáspora cabo-verdiana

MARIA DO CARMO MENDES

Universidade do Minho

1. A emigração cabo-verdiana é, historicamente, uma exigência que procura ultrapassar contingências da insularidade. Os surtos migratórios – em especial para a América do Norte – começaram no início do século XVII e conduziram a uma diáspora que a literatura cabo-verdiana explorou exaustivamente.

Procurarei neste ensaio: identificar o papel da emigração no movimento fundador da literatura cabo-verdiana, *Claridade*, e em composições poéticas de alguns dos seus mais relevantes escritores; explicitar a importância do oceano Atlântico na configuração identitária do arquipélago cabo-verdiano, tomando como referência principal a poesia de Jorge Barbosa e a sua leitura do Atlântico como “um grande lago”; analisar a representação do oceano Atlântico em *Chiquinho*, de Baltasar Lopes (o primeiro romance cabo-verdiano); reconhecer de que modo os movimentos migratórios cabo-verdianos contribuíram para a construção de uma identidade multicultural moldada pelo contacto com outros povos e outras culturas.

A emigração e o exílio constituem traços determinantes da identidade cabo-verdiana. A crise económica que assolou o arquipélago, na segunda metade de Oitocentos, forçou muitos cabo-verdianos a abandonarem o seu país. Os Estados Unidos, o Brasil e a Europa tornaram-se destinos privilegiados da diáspora cabo-verdiana nos termos em que a definem Nicholas Hewitt e Dick Geary (2007, p. 7): “Travel and migration were not always by any means voluntary and were often

dictated by political persecution, economic necessity and, at its most extreme, enforced emigration in the form of slavery (...). This raises important questions of identity”.

Retratados na literatura e da pintura cabo-verdianas, o exílio e a emigração representam, sobretudo a partir da emergência, em 1936, do movimento *Claridade*, relevantes *topoi* que têm sistematicamente como referência – ora real, ora mítica – o Oceano Atlântico.

2. O valor simbólico do Oceano Atlântico na literatura cabo-verdiana remonta ao chamado “Período hesperitano”, quando diversos poetas do arquipélago procuraram revitalizar o mito da existência, no Atlântico, de um continente, a Hespéria: as ilhas cabo-verdianas constituiriam, de acordo com esta crença, as ilhas hesperitanas ou arsinárias (do Cabo Arsinário, antiga designação de Cabo Verde, na obra de Estrabão, que Camões recupera no canto V de *Os Lusíadas*). Foi muito provavelmente por este motivo que os fundadores de *Claridade* equacionaram a hipótese de dar a esta revista o nome “Atlântida”.

De acordo com Manuel Ferreira (1989, p. 187), “A criação poética do mito hesperitano, que deu origem a este segundo período, constituía uma forma de evasão da pátria portuguesa e de manifestação de um desejo de pátria íntima, simbolicamente representada pela lenda da Atlântida”.

O mito hesperitano surge representado em múltiplas obras literárias, sobretudo ao longo da década de 1920, desde as poesias *Jardim das Hespérides* (1926) de Pedro Monteiro Cardoso, passando pelas composições líricas *Hesperitanas* (1929) de José Lopes ou a coletânea poética *Arquipélago* (1934) de Jorge Barbosa.

Observe-se esta dimensão utópica das ilhas cabo-verdianas, as ilhas Hesperitanas, na seguinte composição lírica de Pedro Cardoso:

Já pois vistes, irmãos caboverdeanos
Que as nossas lindas e queridas ilhas
Contam a história de remotos anos
Da Atlântida, da qual elas são filhas.
Nós pisamos, nós filhos, e habitamos,
Talvez a mesma terra que o Atlantes.

Referem lendas antigas
Que lá nos confins do mar
As Hespérides ficavam
E o seu famoso pomar.
Paraíso de Ventura
Que de encantos lá havia!
Era a terra mais donosa
Que a roda do sol cobria! (Cardoso, 1930, p. 13)

As ilhas cabo-verdianas correspondem, nesta composição lírica de Pedro Cardoso, ao sentido simbólico da ilha como “símbolo por excelência dum centro espiritual, e mais concretamente do centro espiritual primordial. (...) A ilha é um mundo em pequeno formato, uma imagem do cosmos, completa e perfeita, porque ela representa um valor sagrado concentrado” (Chevalier e Gheerbrant, 1994, p. 374).

O texto de Pedro Cardoso revitaliza ainda o mito das Hespérides, as filhas de Atlas e de Hespéris, habitantes de um jardim de maçãs de ouro, enquanto representação de “uma espécie de Paraíso, objecto dos desejos humanos e de uma possibilidade de imortalidade (a maçã de ouro)” (*idem*, p. 366).

A dimensão utópica das ilhas cabo-verdianas é explicitada nesta representação de um lugar inexistente, porquanto “as utopias são sempre projecções num não lugar” (Vilas-Boas, 2002, p. 95). Esse não lugar, de contornos felizes, como se comprova na metáfora luminosa do sol, representa o sentido de utopia apresentado por Michel Foucault (1991, p. 49): “As utopias consolam, porque, se não dispõem de um tempo real, disseminam-se, no entanto, num espaço maravilhoso, abrem cidades e vastas avenidas, jardins bem cultivados, países fáceis, mesmo que o acesso a eles seja quimérico”.

O mito da Atlântida surge revitalizado na coletânea poética de José Lopes da Silva *Hesperitanas* (1929).

As ilhas de Cabo Verde constituem então, nas visões poéticas de poetas hesperitanos, restos desse misterioso continente.

Simbolicamente, o mito hesperitano veio dar um sentido à dimensão histórica da noção de pátria, preenchendo um vazio: essa noção funda-se, de acordo com a simbologia mítica, nas ilhas e não na metrópole.

Ao mesmo tempo, esse mito foi gerador de felicidade, como pode comprovar-se em expressões que qualificam o mundo das Hespérides: “florescente império”, “formoso pomar”, “paraíso de ventura”.

Num passado miticamente idealizado, utópico, o mito hesperitano revela uma preocupação essencial: a busca de identidade do arquipélago cabo-verdiano num contexto de alienação patriótica.

A importância deste mito prolonga-se temporalmente, chegando a atingir o próprio movimento claridoso: bastaria pensar que um dos nomes projetados para a revista *Claridade* foi *Atlântida*, como antes se assinalou; bem mais tarde, já na obra literária de Orlanda Amarílis, ele voltará a surgir na coletânea de contos de 1982 *Ilhéu dos Pássaros*.

3. No movimento claridoso, o interesse pelo Oceano Atlântico é indesmentível. A insularidade, as adversas condições climatéricas e o colonialismo projetaram um desejo de fuga no qual o mar é simultaneamente encarado como evasão e como aprisionamento. Liberdade e armadilha mortal são os dois polos dessa visão do oceano Atlântico e tornam-se especialmente significativos na obra poética de Jorge Barbosa e na concretização do motivo literário da viagem, que a domina. É o que se lê em “Panorama”, poema de abertura de *Arquipélago* (1935), a primeira coletânea poética do escritor, através das imagens das ondas destrutivas e criadoras, fomentadoras de sonhos e de desilusões. Numa espécie de rememoração histórica do arquipélago, o poeta lembra todos aqueles que o Atlântico trouxe às ilhas cabo-verdianas: aventureiros e marinheiros, escravos e representantes do poder colonial:

Ilhas perdidas
 no meio do mar,
 esquecidas
 num canto do Mundo...
 – Que as ondas embalam,
 Maltratam,
 Abraçam...
 [...]
 búzios multicores, calhaus hostis;
 praias
 onde naufragaram
 navios,
 aonde aportaram
 caravelas,
 onde saltaram
 marinheiros queimados,
 corsários, escravos, aventureiros,
 condenados, fidalgos, negreiros.
 donatários das ilhas,
 capitães-mores... (Barbosa, 2002, pp. 35-36).

Para Jorge Barbosa, o Oceano Atlântico é também uma “Estrada mítica” na caça da baleia (motivo que Baltasar Lopes recupera no romance *Chiquinho*). O tom aventureiro e voluntarista de algumas composições poéticas é contrabalançado por um sentimento profundo de medo, claramente exposto no título catafórico da poesia lírica “Vertigem”, publicada no segundo número de *Claridade*:

Metete medo
 a rocha talhada a pique.
 Lá baixo
 no fundo do abismo vertiginoso
 o Oceano parece um lago imenso estagnado e silencioso...

Se eu caísse
ou me lançasse
do alto daquelas penedias,
se fosse na rapidez da queda
como pedra desgarrada,
talvez não notasse
a sensação da dor,
talvez não sentisse o drama da morte.
porque seria insensível como uma pedra projectada! (lopes, 2002, p. 82)

“Poema do mar” (da coletânea “Ambiente” – 1941) é, creio, a composição poética de Jorge Barbosa que de forma mais exemplar sintetiza esta dupla simbologia do Oceano Atlântico:

O drama do Mar,
o desassossego do Mar,
sempre
sempre
dentro de nós!

O Mar!
cercando
prendendo as nossas ilhas
desgastando as rochas das nossas Ilhas!
Deixando o esmalte do seu salitre nas faces dos pescadores,
roncando nas areias das nossas praias,
batendo a sua voz de encontro aos montes,
baloçando os barquinhos de pau que vão por estas costas...

O Mar!
pondo rezas nos lábios,
deixando nos olhos dos que ficaram
A nostalgia resignada de países distantes
que chegam até nós nas estampas das ilustrações
nas fitas de cinema
e nesse ar de outros climas que trazem os passageiros
quando desembarcam para ver a pobreza da terra!

O Mar!
a esperança na carta de longe
que talvez não chegue mais!...

O Mar!
saudades dos velhos marinheiros contando histórias de
tempos passados,
histórias da baleia que uma vez virou a canoa...
de bebedeiras, de rixas, de mulheres,
nos portos estrangeiros...

O Mar!
dentro de nós todos,
no canto da Morna,
no corpo das raparigas morenas,
nas coxas ágeis das pretas,
no desejo da viagem que fica em sonhos de muita gente!

Este convite de toda a hora
 que o Mar nos faz para a evasão!
 Este desespero de querer partir
 e ter de ficar! (Lopes, 2002, pp. 72-73)

O mesmo Jorge Barbosa publica no número 1 de *Claridade* uma composição poética que traduz o sofrimento dos cabo-verdianos que atravessaram o oceano Atlântico:

Cruzaste Mares
 na aventura da pesca da baleia,
 nessas viagens para a América
 de onde às vezes os navios não voltam mais.
 Tens as mãos calosas de puxar
 as enxárcias dos barquinhos no mar alto;
 viveste horas de expectativas cruéis
 na luta com as tempestades;
 aborreceu-te esse tédio marítimo
 das longas calmarias intermináveis.
 Sob o calor infernal das fornalhas
 alimentaste de carvão as caldeiras dos vapores,
 em tempo de paz
 em tempo de guerra.
 E amaste com o ímpeto sensual da nossa gente
 as mulheres nos países estrangeiros! (Ferreira, 1986, p. 10)

4. Em *Chiquinho*, reconhecido como o texto narrativo fundador da ficção cabo-verdiana e obra narrativa que plasma os ideais do movimento da *Claridade*, Baltasar Lopes recupera a dimensão simbólica do mar como espaço que estimula a imaginação de uma nova vida, aquela que só pode ser realizada através do sonho americano. As memórias do protagonista deste *Bildungsroman* estão profundamente associadas à emigração do pai para os Estados Unidos:

Conheci bem Papai em casa, apesar de ele ter embarcado pela primeira vez para a América andava eu por cinco anos. Mesmo depois de ausente, ele era uma presença constante na nossa casa. Bastava olharmos para a mobília americana, o gramofone, os quadros na parede, para sentirmos Papai sentindo connosco, embora tão longe (...).

A América ficava bem perto de mim. Meu coração de menino não a colocava mais longe do meu círculo de afeições do que a Água-do-Canal ou o António Gegê, onde eu ia brincar com a meninência e correr navios de purgueira ou de cana de milho. (Lopes, 2006, pp. 35 e 38)

Mas se o mar é sinónimo de recordações felizes e expectativa de cumprimento do mesmo projeto que o pai realizara, ele é também evocação de escravatura e de outras tragédias humanas, especialmente quando Chiquinho recorda a infância e as muitas histórias que ouviu sobre o Oceano Atlântico: “Grande negreiro era nhô Maninho Bento, capitão de navios de escravatura. Ia buscar negros à Costa d’África para Cabo Verde, Brasil e Oeste da Índia. Os escravos vinham em- mastros, a monte, e dizia-se que em viagens muitos morriam e os botavam no mar” (*idem*, p. 47).

Para muitos jovens cabo-verdianos, a pesca da baleia representava o único meio de sobrevivência num país atormentado por um clima hostil e pela falta de recursos naturais. O protagonista do romance concluirá que os estudos que o habilitaram a uma carreira como professor na ilha da infância não lhe asseguram uma existência condigna em Cabo Verde, acabando por repetir o percurso muitos anos antes feito pelo pai: “No dia seguinte, não havendo calma no Tarrafal, montaríamos o Ilhéu do Boi. Depois abria-se o mar largo. Com rumo de nor-noroeste, a proa era a América” (*idem*, p. 209).

Esta descrição que encerra o romance de Baltasar Lopes corresponde ao conceito de navio como heterotopia:

The boat is a floating piece of space, a place without a place that exists by itself, that is closed in on itself and at the same time is given over to the infinity of the sea. (...) The ship is the heterotopia *par excellence*. In civilizations without boats, dreams dry up, espionage takes the place of adventure, and the police take the place of pirates. (Foucault, 1986, p. 27)

5. Numa perspetiva histórica, o Oceano atlântico representa em Cabo Verde (importante entreposto estratégico português até à abolição da escravatura) o tráfico negreiro para o Brasil.

Num enfoque literário, a figuração do mar é ambivalente na literatura cabo-verdiana: por um lado, simboliza para vários escritores do arquipélago – quer pré-claridosos, quer integrados no movimento de *Claridade* – o repositório dos sonhos e das fantasias; um espaço infinito no sentido que Michel Foucault atribui ao mar; por outro, é uma imagem de aprisionamento (quer literal, quer simbólico): a prisão de uma barreira natural e a prisão daqueles que, como escravos ou como náufragos, nele perderam a vida e os sonhos.

As duas visões contribuíram de forma determinante para moldar a identidade cabo-verdiana. Os surtos migratórios através do Oceano criaram uma identidade cultural multifacetada na qual o mar foi simultaneamente para os cabo-verdianos, nas palavras de Manuel Lopes (2002: 47) na composição poética homónima, o lugar “que nos dilata sonhos e nos sufoca desejos!”

Referências bibliográficas

- AA. VV. (1986). *Claridade. Revista de Arte e Cultura*. Organização, coordenação e direcção de Manuel Ferreira, Lisboa: A.L.A.C.
- Barbosa, J. (2002). *Obra Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Cardoso, P. (1930). *Hespéridas (Fragmentos de um poema perdido em triste e miserando naufrágio)*. Vila Nova de Famalicão: Minerva.
- Chevalier, J. e Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário de Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Ferreira, M. (1989). O mito hesperitano ou a nostalgia do paraíso perdido. *O Discurso no Percurso Africano*. Lisboa: Plátano, Vol. 1, 187-199.
- Foucault, M. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*, 16, 22-27.

- Foucault, Michel (1991). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Hewitt, N. and Geary, D. (2007). *Diaspora(s). Movements and Cultures*. Nottingham: Critical, Cultural and Communications Press.
- Lopes, B. (2006). *Chiquinbo*. Lisboa: Veja.
- Lopes, J. (1929) *Hesperitanas*. Lisboa: Livraria J. Rodrigues.
- Vilas-Boas, G. (2002). Utopias, distopias e heterotopias na literatura de expressão alemã. *Cadernos de Literatura Comparada*, 6/7, 95-118.

Relações entre o Português europeu e as suas variedades internacionais: um estudo com futuros profissionais da Educação

MARIA JOÃO MACÁRIO

LEIP/CIDTFF, Universidade de Aveiro

CRISTINA MANUELA SÁ

LEIP/CIDTFF, Universidade de Aveiro¹

CRISTINA VIEIRA DA SILVA

CIPAF, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti /
CIEC, Universidade do Minho²

Contextualização do estudo

O estudo que aqui apresentamos assenta em dois eixos: por um lado, a importância de formar para o ensino da língua portuguesa (LP) na sociedade do século XXI; por outro lado, a influência das representações sociais sobre essa mesma língua no contexto do seu ensino e aprendizagem.

Iniciamos esta contextualização partindo das recomendações provenientes de áreas como as Ciências da Educação (cf., por exemplo, Perrenoud, 1999) e as políticas educativas (cf., nomeadamente, Comissão Europeia, 2007), passando também pela economia (World Economic

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

² Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

Forum, 2016). Todas consideram essencial a aposta no desenvolvimento de competências como a autonomia e a iniciativa, a criatividade e a inovação, a curiosidade e a liderança, a persistência, a resistência à frustração e a adaptabilidade, bem como a capacidade de resolver problemas complexos, a aptidão para colaborar e comunicar e a sensibilidade às dimensões sociais e culturais em que o domínio linguístico desempenha um papel central. Estas recomendações advêm da constatação de que, no mundo atual, estamos imersos em informação que a todo o momento circula em diferentes formatos e suportes. Esta realidade exige indivíduos que saibam comunicar oralmente e por escrito, de modo a conseguirem dar resposta às exigências atuais. Neste contexto, o domínio da língua materna (LM) é basilar, tal como preconizado, no contexto da LP e do seu ensino/aprendizagem, nos recentes *Programas e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Dominar as competências linguísticas do Português envolve reconhecer, também, que se trata de uma língua que ocupa um lugar de destaque no mundo atual, a par de outras línguas (cf. Macário, Sá & Gomes, 2015). De facto, a LP é atualmente falada em cinco continentes e detém grande potencial cultural (decorrente da miscigenação com culturas africanas, asiáticas e da América do Sul), económico (por estar associada a potências económicas atuais, como o Brasil ou Angola) e político (por ser língua de trabalho em diversas organizações internacionais). É neste contexto que surge o conceito de *lusofonia*, enquanto “conjunto de países e de povos cuja língua materna, corrente ou oficial, é o português” (Pereira, 2008, pp. 1-2). É o espaço linguístico e cultural da LP (Pinho & Ançã, 2015) e, nessa medida, ultrapassa os aspetos linguísticos comuns, pressupondo uma identidade cultural partilhada.

No universo atual das línguas, a LP assume uma posição *supercentral* (Calvet, 2002) por ser uma das mais faladas no mundo (em 37 países de 4 continentes, sendo língua oficial em 8 deles), por ocupar o 8.º lugar no PIB mundial e em número de internautas e ainda por ser a 6.ª língua mais utilizada em negócios e língua oficial, de trabalho ou de documentação em mais de 20 organismos multilaterais ou regionais (Calvet & Calvet, 2012; Lewis, Gary & Fenning, 2016; United Nations, 2013). O potencial económico atualmente atribuído à LP (Esperança, 2009; Reto, 2012) e o universo de falantes a ela associado (Reis, Laborinho, Leiria, Filipe & Pinheiro, 2010) favorecem a sua afirmação linguística, o que lhe confere estatuto de língua internacional (Marques & Sebastião, 2013). Ainda que uma língua não represente um valor efetivo em moeda, beneficia de economias de rede, ou seja, se tiver muitos utilizadores, cada um deles pode extrair benefício da sua partilha (Reto, 2012). Portanto, o valor económico da LP resulta do benefício que representa para os utilizadores, da diminuição dos custos de transação nas trocas comerciais e de organização nas

empresas transnacionais e ainda das oportunidades de desenvolvimento económico, social e cultural das comunidades lusófonas que cria (Reto, 2012).

No entanto, a LP é, por muitos, vista como objeto acessório e preterida em relação ao Inglês, nomeadamente em contexto académico (Pinto, 2012), havendo ainda uma tendência para a perspetivar de forma ego/eurocêntrica devido ao relativo desconhecimento do seu valor internacional (Ançã, Macário, Guzeva & Gomes, 2014; Sá, 2015, 2018a, 2018b).

Por conseguinte, a Educação em Português é essencial na afirmação da LP junto dos seus falantes. Para que os alunos dos vários níveis de ensino se apropriem desta forma de ver a LP, é importante atuar junto de quem é responsável pela sua educação, formação e instrução, isto é, os professores, desde a sua formação inicial.

Nesse percurso, os futuros profissionais de Educação orientam a sua ação didática com base em saber profissional, mas também em representações (Jodelet, 2007), que partilham com o grupo social e com o grupo profissional de que fazem parte e que vão sendo construídas e sedimentadas ao longo de toda a vida.

Efetivamente, o saber de senso comum, ou seja, as representações socialmente partilhadas são interpretações simbólicas da realidade, que abrem caminho para a compreensão dos fenómenos sociais. A Educação é um desses fenómenos, pelo que as representações sociais sobre esta se constituem a partir de múltiplas experiências vividas, entre as quais se contam as que acontecem dentro do próprio sistema educativo, com grande influência na produção de uma determinada cultura educativa. Por isso, não é de estranhar que essas representações influenciem os próprios procedimentos de ensino.

Os professores, enquanto atores do espaço educacional, partilham representações com a sociedade em geral, mas, também, com o grupo profissional em particular. Os referentes (modelos, valores, ideias, imagens) influenciam as suas ações e resultam quer da interação permanente com os demais indivíduos da sociedade, pares e os alunos, quer ainda da sua situação perante a instituição e a sociedade. Segundo Jodelet (2007), esses referentes são também influenciados pelas experiências vividas ao longo da sua formação escolar.

O conhecimento científico que se tem construído em torno da docência e que é revelado aos futuros professores, durante a sua formação inicial, não é o único fator orientador da sua futura ação educativa. O saber de senso comum (as representações sociais), em articulação com o saber construído no contexto da formação inicial, tem claras repercussões no quotidiano escolar futuro (Cunha, 2007). Logo, quando ingressam na formação inicial, os futuros professores têm um determinado modo de ver a profissão docente e a sua atuação. A integração do saber que venham a adquirir ao longo da formação irá depender, por um lado, das experiências vividas e, por outro,

do significado que atribuem a esse saber (Rodgers & Scott, 2008). Este conjunto de crenças progressivamente construídas influencia a interpretação e a valorização das experiências vividas na formação inicial, que poderão não sentir como relevantes e, portanto, não tomar como ponto de partida para atuar na prática profissional (Marcelo, 2009). Se forem representações muito fortes e estáveis, muito dificilmente a experiência de formação inicial conseguirá modificá-las e serão precisamente essas as representações a serem ativadas para solucionar os problemas com que se vierem a deparar no exercício da profissão (Tardif, 2003).

Na qualidade de docentes e investigadoras de instituições de Ensino Superior, temos atuado em vários cursos de formação de profissionais da Educação, nomeadamente na Licenciatura em Educação Básica (primeiro ciclo de estudos de Bolonha) e em cursos de segundo ciclo de estudos de Bolonha de natureza profissionalizante e académica (estes últimos destinados a docentes já profissionalizados). Nesses contextos, temos desenvolvido estudos que nos revelam que a vivência de experiências a que atribuem significado permite aos estudantes valorizar modos de atuação didática conducentes a uma efetiva aprendizagem por parte dos seus futuros alunos (Macário, Sá & Gomes, 2015; Sá, 2015, 2018b). Por esse motivo, defendemos que a formação de professores – particularmente no campo da Educação em Português – necessita de promover experiências de ensino que veiculem esta imagem da LP, para que estes profissionais da Educação possam desenvolvê-la, também, junto dos seus alunos.

Características do estudo

Nos últimos 5 anos, o Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), estrutura do Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores*, tem desenvolvido estudos exploratórios sobre a importância da LP no mundo. O primeiro desses estudos, coordenado por Maria Helena Ançã, investigadora sénior desse laboratório, decorreu no ano letivo de 2012/2013, envolvendo – além da Universidade de Aveiro – duas outras universidades lusófonas – uma do Brasil e outra de Cabo Verde, daí resultando várias publicações (cf. Ançã, Guzeva, Gomes, Macário, Paiva & Ohuschi, 2013; Ançã *et al.*, 2014; Guzeva, Gomes, Macário Ançã, Paiva & Ohuschi, 2013)³.

Outros estudos se lhe seguiram: um, no 1.º semestre de 2013/14, em que participaram estudantes de um mestrado profissionalizante para formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (cf. Macário *et al.*, 2015); outro, no 2.º semestre do mesmo ano letivo, desenvolvido com professores já profissionalizados a desempenhar funções em

³ Nesse primeiro estudo, apenas participou uma das signatárias deste artigo.

Bibliotecas Escolares e a frequentar um mestrado académico (cf. Sá, 2015); um último (até ao momento), em que participaram estudantes de duas turmas de uma unidade curricular (UC) integrada no 2.º semestre do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica (Sá, Silva & Macário, 2018a).

Em comum, estes estudos têm o recurso a um mesmo questionário (Ançã, Macário & Guzeva, 2013), que permitia identificar as representações sobre a LP e incidia sobre os seguintes aspetos: i) línguas e LP, ii) internacionalização da LP e iii) valor da LP. Tivemos o cuidado de utilizar versões deste questionário tão semelhantes quanto possível nos diversos estudos, para podermos comparar as representações dos vários públicos-alvo e tirar conclusões sobre as semelhanças ou as diferenças entre elas. Mas, como é óbvio, foi preciso introduzir nele algumas alterações, para o adaptar ao público de cada estudo.

Adotámos, em todos estes estudos, uma abordagem de investigação qualitativa, com características de estudo de caso coletivo. Analisámos todos os dados recolhidos nestes vários estudos combinando estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e análise de conteúdo (cf. Bardin, 2007).

No presente trabalho, apresentamos o quarto estudo, que teve como participantes 85 estudantes de licenciatura (também futuros docentes de LP), através do qual pretendíamos determinar que representações sobre o Português europeu apresentavam face às suas variedades internacionais. Ao longo deste texto, quando apresentamos exemplos de respostas dadas pelos nossos inquiridos, usamos a sigla S – correspondendo a *sujeito* – seguida do número convencional que atribuímos a cada um dos respondentes. Logo, a sigla S1 designará uma resposta dada pelo primeiro respondente.

Resultados

Através das respostas dadas à primeira parte do questionário, pudemos caracterizar os inquiridos: tinham idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos, eram naturais de Portugal Continental, onde estavam fixados, e reconheciam o Português como LM (à exceção de dois, que indicaram também o Francês/o Alemão).

Também queríamos saber quais as representações dos nossos inquiridos sobre os países integrados no mundo lusófono.

Os resultados permitiram-nos perceber que estes participantes tinham dificuldade em definir o conceito de *lusofonia* (Questão 3.1.), já que metade não respondeu à pergunta e uma boa parte das respostas dadas não se adequava ao que era pedido. Assim, só 10 inquiridos (correspondendo a 11,8%) deram respostas válidas. Analisando essas respostas, constatámos que a

maioria das definições de *lusofonia* apresentadas (63,6%) estava associada ao espaço geográfico (como se pode ver nos enunciados *É os países onde se fala o português.* – S11 – e *Países que falam a língua portuguesa.* – S70). O espaço humano e o espaço cultural (presentes nos enunciados *É o conjunto de algumas identidades culturais existentes em países, regiões e cidades falantes da língua como Portugal, Brasil, Angola e Cabo Verde.* – S34 – e *Falantes da língua portuguesa* – S75) foram bem menos valorizados (18,2% das ocorrências para cada categoria).

Também tinham dificuldade em definir o conceito de *comunidade de países de língua oficial portuguesa* (CPLP) (Questão 3.2): ao todo, só 28 inquiridos (correspondendo a 32,9%) deram respostas válidas.

Ora, esta dificuldade em lidar com o conceito de *lusofonia* não deixa de nos surpreender, dado, por um lado, o nível de conhecimento geral ou de senso comum que seria expectável que estudantes manifestassem à entrada no Ensino Superior e, por outro, o facto de o significado do termo poder ser etimologicamente recuperado a partir da decomposição da palavra no étimo *luso*, referente a *lusitano* (*português*) e no sufixo *-fonia*, relativo a som ou idioma oral.

Um retrato algo idêntico, no que respeita à dificuldade em reconhecer este conceito, foi já traçado numa investigação realizada no Brasil (Fiamoncine, 2015), tendo por objeto de estudo a perceção da lusofonia por alunos do ensino médio, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, integrados em duas realidades socioeconómicas distintas (uma escola particular, localizada num bairro de classe média alta, e uma outra, do ensino público, localizada num bairro da periferia de S. Paulo). Apesar das diferenças, em ambos os universos, o investigador (Fiamoncine, 2015, p. 90) verificou que: “Num primeiro momento de discussão, constatamos o que já esperávamos, os alunos pouco ou nada sabiam do termo Lusofonia e da relevância dos países de Língua Portuguesa; para eles era Brasil e Portugal.”

Quanto à definição de CPLP, pensamos que as frequentes referências a esta organização na comunicação social, nomeadamente aquando do seu maior protagonismo, face à defesa da implementação do Acordo Ortográfico, podem ter contribuído para estes resultados ligeiramente melhores. Neste caso, cremos que o facto de esta sigla ser de interpretação mais hermética justificará igualmente os resultados obtidos.

O questionário incidia ainda sobre o valor económico da LP, aspeto contemplado em duas perguntas (Questão 3.3. – *Indique o que entende por valor económico de uma língua.* e Questão 3.4. – *Exemplifique focando-se na língua portuguesa.*). No Quadro 1, apresentamos os resultados da análise das respetivas respostas:

Natureza das definições	N.º de ocorrências	%	Natureza das justificações	N.º de ocorrências	%
Poder económico	9	30,1	Poder económico	4	20,0
Poder político	7	23,3	Poder político	4	20,0
Divulgação	7	23,3	Divulgação	5	25,0
Cultura	4	13,3	Cultura	0	0
Número de falantes	2	6,7	Número de falantes	5	25,0
Comunicação	1	3,3	Comunicação	2	10,0
Total	30	100	Total	20	100

Quadro 1. Natureza das definições de *poder económico da LP* e das respetivas justificações

Constata-se que há algum desfasamento entre as definições e os exemplos apresentados.

Relativamente às definições, há três dimensões que são favorecidas, o que não é de surpreender, porque estão intimamente ligadas entre si: o poder económico, associado ao uso da LP em transações dessa natureza, nomeadamente comerciais (como se pode ver nos enunciados *Qual o valor que determinada língua tem em contextos económicos no mundo. – S7 – e A importância de a língua tem a nível económico [sic]. – S55*); o poder político (presente nos enunciados *A importância que essa língua tem no estrangeiro. – S25 – e Quanto vale uma língua em diversos países, a sua importância. – S49*); a divulgação (dimensão subjacente aos enunciados *Uma língua é exposta mundialmente e assim tem o seu reconhecimento a nível mundial. – S29 – e É o valor que a língua tem a nível de levar pessoas para esse país. – S80*).

No que concerne aos exemplos, foram valorizados quase *ex aequo*: o poder económico (referido nos enunciados *A língua portuguesa tem como moeda o euro, portanto é conhecida mundialmente dessa mesma forma. – S29 – e O português tem um valor económico relevante pois os países em que falam português (Brasil, Luanda) são países com grande riqueza e importantes a nível económico. [sic]. – S63*), sendo de referir o facto de, no primeiro enunciado, se associar esse poder à Europa (através da UE) e, no segundo, à África e à América do Sul; o poder político (presente nos enunciados *Sei que em Portugal é tudo feito em Português, mas nunca se fala de Portugal lá fora, nunca é em Português. – S7 – e A língua portuguesa não é tão importante como o inglês, tendo, por isso, então menos valor económico. – S53 – em que detetámos a ligação estabelecida entre o poder político e o poder económico, com contornos negativos para a LP); a divulgação e o número de falantes (subjacentes aos enunciados *Pouco valor económico, pois é raro o país do estrangeiro que compreende a língua portuguesa. – S5 – e Como a língua portuguesa é pouco falada no mundo, o seu valor económico é baixo. – S49*).*

Também quisemos saber se os nossos inquiridos consideravam que a LP é uma língua em crescimento e como justificavam a posição assumida (Questão 3.5. *Considera que o português é uma língua em crescimento? Justifique.*).

A maioria (51, correspondendo a 60%) deu resposta afirmativa à primeira parte da pergunta. No Quadro 2, figuram os resultados da análise das justificações apresentadas para cada tipo de resposta dada à segunda parte da mesma:

Tipo de resposta	Justificação	N.º de ocorrências	%
Sim	Crescimento económico	1	1,3
	Cultura	0	0
	Número de falantes	3	4,1
	Movimentos migratórios e deslocações	10	13,5
	Divulgação/expansão	19	25,8
	Ciberespaço	6	8,1
	Importância mundial	4	5,4
	Evolução da língua	22	29,8
Não	Demografia	0	0
Sim	Relevância	5	6,8
	Dificuldades de aprendizagem	1	1,3
	Adulteração da língua	1	1,3
	Perfeição da língua	1	1,3
	Desinteresse pelo ensino-aprendizagem de línguas	1	1,3

Quadro 2. Justificações associadas às representações sobre o crescimento do Português

Este quadro revela-nos que o crescimento da língua portuguesa é essencialmente associado a aspetos como: a evolução da língua (presente nos enunciados *Sim, todas as línguas estão em crescimento porque existem sempre palavras novas.* – S20 –, *Considero, uma vez que esta língua está em constante alteração nas regras de aplicação e em termos gramaticais também por isso mesmo, esta língua está em constante atualização e em crescimento de dia para dia.* – S29 – e *Sim, todas as línguas se encontram em crescimento. Com estrangeirismos e com o novo acordo ortográfico devido à globalização.* – S67), sendo curioso o facto de as inovações mencionadas se prenderem com o léxico (podendo os estrangeirismos funcionar como uma fonte de renovação), a gramática (associada a regras) e o AO (que, finalmente, é encarado de forma positiva, como um contributo para uma maior aceitação da LP, cuja ortografia é geralmente vista como difícil de aprender, sobretudo na sua variedade europeia); a divulgação/expansão da língua (como é comprovado pelos enunciados *Sim, porque muitos portugueses [sic] estão a emigrar e há muitos descendentes de portugueses noutros países que se preocupam com Portugal e as suas raízes e isso no futuro pode vir a ter muita influência no crescimento da língua.* – S10 – e *Sim, cada vez mais está em maior crescimento pois existe muita emigração.* – S50); os movimentos migratórios e deslocações (como se pode depreender dos

enunciados *Sim, sem dúvida, pois cada vez existe mais portugueses a procurarem outros países e que vão passando a sua língua materna.* – S12 – e *Sim, porque há cada vez mais portugueses a emigrar e então a língua cada vez mais vai passando para outros países.* – S79).

Os enunciados relacionados com as respostas negativas focaram-se sobretudo na (falta de) relevância da LP (como se pode ver, por exemplo, em *Na minha opinião a língua portuguesa apesar de ser falada em muitos países hoje em dia esta não está em crescimento como por exemplo a língua inglesa.* [sic] – S35 – e *Não. Porque somos um país pequeno e a nossa língua tem pouco valor.* – S77). Escolhemos estes enunciados, porque o primeiro se foca na tónica das línguas quase vistas como “francas” na sociedade atual (como é o caso do Inglês) e o segundo associa a pouca importância atribuída à LP ao facto de o seu país de origem ser pequeno. Estranhámos a associação da pouca importância da LP às reduzidas dimensões de Portugal, dado que, na Europa, existem outros países ainda mais pequenos (como a Bélgica e o Luxemburgo), que são muito importantes, em termos económicos e/ou políticos, e também porque o Português é falado em países grandes (como o Brasil e Angola, muito referidos por estes inquiridos nas respostas a perguntas anteriores). Aparentemente, para estes estudantes, o único Português que conta é o que é falado em Portugal.

Quando se lhes perguntou em que zonas a LP estaria em crescimento (cf. Questão 3.6. – *Se responder SIM à questão anterior, indique em que zonas/países a língua portuguesa está em crescimento.*), privilegiaram: a Europa (22, correspondendo a 28,6%), certamente a pensar nos emigrantes; a África (10, correspondendo a 12,9%), provavelmente tendo em mente as ex-colónias portuguesas nesse continente; a América do Sul (9, correspondendo a 11,7%), certamente a pensar no Brasil. Logo, a maioria dos nossos inquiridos via os países europeus como um potencial espaço geográfico de expansão da LM, provavelmente tendo em conta o recente fenómeno de emigração de pessoal qualificado para países da UE (como os enfermeiros, para o Reino Unido, por exemplo). Em concorrência com esses destinos, temos o Brasil e países africanos lusófonos (normalmente associados a emigrantes com menos qualificações, como, por exemplo, trabalhadores da construção civil).

Também quisemos determinar de que forma os nossos inquiridos situavam a LP no mundo do trabalho e como justificavam a resposta dada (cf. Questão 3.7. *Considera que, ao nível global, o domínio da LP pode ser uma oportunidade no mundo do trabalho? Justifique.*). O grosso das respostas dividiu-se pelo Sim (28, correspondendo a 32,9%) e pelo Não (37, correspondendo a 43,5%). Houve ainda um número considerável de estudantes que não respondeu (16, correspondendo a 18,8%). No Quadro 3, apresentamos os resultados da análise das justificações dadas:

Tipo de resposta	Justificação	N.º de ocorrências	%
Sim	Economia/negócios	6	7,4
	Número de falantes	2	2,5
	Movimentos migratórios e deslocações	10	12,3
	Divulgação/expansão	8	9,9
	Potencial humano	17	20,9
Não	Relevância	25	30,9
	Número de falantes	11	13,6
	Dificuldades de aprendizagem	2	2,5
Total		81	100

Quadro 3. Justificações das representações sobre a LP como oportunidade no mundo do trabalho

Na sua maioria, os inquiridos que viam o facto de falar Português como uma mais-valia no mundo do trabalho valorizavam aspetos como: o potencial humano (contemplado nos enunciados *Sim. Apesar de se pedir, cada vez mais, pessoas com autonomia na língua inglesa, também, noutros países se pedem pessoas com autonomia a nível de português. [sic] – S18 –, Sim, porque hoje em dia quem sabe muitas línguas tem vantagens. – S23 –, Claro que sim. Existem muitos países que falam a língua portuguesa como os PALOP e é uma oportunidade de conseguir trabalho. – S24 –, Sim, porque o continente africano está em crescimento e é um dos sítios onde mais se fala português. – S33 –, Sim, é benéfico saber a língua portuguesa pois em alguns países é utilizada e é sempre positivo a nível do mundo do trabalho saber mais línguas. – S48 – e Claro, os portugueses são muito bem recebidos no estrangeiro e devido à globalização cada vez mais se procura pessoas de nacionalidades diferentes. – S67), conjugando justificações de cariz mais atual, como a procura no mercado do trabalho e a vantagem em falar várias línguas (por oposição ao recurso a uma “língua franca”, que geralmente é o Inglês), com justificações mais tradicionais, como a valorização económica de países lusófonos (entre os quais se conta Angola); os movimentos migratórios e deslocações (presentes em enunciados como *Sim, porque cada vez mais existem portugueses a construírem negócios no estrangeiro, o que contribui para a expansão do domínio da língua portuguesa. [sic] – S41 – e Sim, porque existem muitos portugueses espalhados pelo mundo. – S50); a divulgação/expansão da LP (visível em enunciados como Sim. Para além de quanto maior o número de línguas dominadas melhor para o enriquecimento de cada um, o português já é uma língua falada não só no seu país. – S29 – e Sim, porque no estrangeiro eles já começam a valorizar esse aspeto. [sic] – S56).**

Para concluir a terceira parte do questionário, dedicada à internacionalização da LP, pretendíamos saber a opinião dos nossos inquiridos sobre a importância da imigração e do turismo para o crescimento da mesma no espaço lusófono, em geral, e em Portugal, em particular (na Questão 3.10 – *Qual o contributo dos imigrantes e do turismo para o desenvolvimento/crescimento da língua portuguesa, em Portugal, e nos “países lusófonos”?*). Aqui o número de inquiridos que deram resposta

afirmativa (38, correspondendo a 44,7%) rivaliza com o dos que não responderam (34, correspondendo a 40%), havendo muito poucas respostas negativas (3, correspondendo a 3,5%). No Quadro 4, apresentamos os resultados de uma segunda análise, centrada nas áreas em que esses contributos se poderiam situar:

Justificação	N.º de ocorrências	%
Divulgação/expansão	25	40,3
Evolução da língua	2	3,2
Interculturalidade	12	19,4
Valorização	13	21,0
Número de falantes	7	11,3
Utilização da língua	1	1,6
Economia/sociedade	2	3,2
Total	62	100

Quadro 4. Áreas de contributo da imigração e do turismo

Este quadro revela que os contributos esperados tinham mais a ver com aspetos que podiam afetar diretamente a língua: a sua divulgação (visível nos enunciados *Os imigrantes têm um grande contributo uma vez que, dependendo do tempo que cá ficam, aprendem algo da Língua Portuguesa e a transmitem aos seus países de origem.* – S25 –, *Na minha opinião os imigrantes passam a falar a nossa língua e adequam a vida deles à nossa cultura, logo, quando voltam para o seu país de origem levam um pouco da nossa cultura e no meio onde vivem ensinam português. O mesmo pode acontecer com os turistas.* – S35 – e *Os imigrantes e o turismo têm contribuído muito pois os imigrantes levam a nossa língua para os outros países e os turistas também levam o que entenderam da nossa língua.* [sic] – S80); a divulgação da cultura a ela associada, alternando enunciados “patrióticos” centrados numa desejada hegemonia da língua portuguesa (tais como *O objetivo é essas pessoas ficarem a conhecer os nossos costumes e investirem no nosso país.* – S20 –, *Na minha opinião os imigrantes passam a falar a nossa língua e adequam a vida deles à nossa cultura, logo, quando voltam para o seu país de origem levam um pouco da nossa cultura e no meio onde vivem ensinam português. O mesmo pode acontecer com os turistas.* – S35 – e *Será um bom contributo pois passará a mensagem da nossa cultura ainda alguns feitos em dadas áreas.* – S55) e enunciados que valorizam a interculturalidade (como, por exemplo, *É muito importante pois aprendemos com eles e eles conosco e passam a cultura para o seu país e onde vão.* [sic]I – S30 –, *Trazem-nos costumes, novas tradições, contribuem para uma melhor economia.* – S53 – e *Interligação de culturas, costumes, tradições é muito importante para o crescimento de um país.* [sic] – S62); a sua maior valorização fora do país (como se pode ver nos enunciados *Expansão da língua portuguesa e da nossa cultura.* – S31 – e *Penso que assim se conseguirá promover mais o país chamando a atenção das pessoas do que temos de melhor em Portugal.* [sic] – S47). Os nossos inquiridos não pareciam associar esse contributo ao incremento da economia: só 2 (correspondendo a 3,2%) referem esse aspeto.

Apesar de este nosso estudo não ter abordado o estatuto socioeconómico ou cultural de proveniência dos participantes no estudo, combinando as respostas dadas com o nosso conhecimento dos inquiridos, podemos perceber uma generalizada falta de experiências, nas suas vivências culturais e sociais, que lhes permitiriam, eventualmente, ter uma outra perceção da LP nas diferentes facetas que a mesma assume, quer ao nível linguístico, cultural, geográfico e histórico, quer ao nível ideológico/político e económico.

As suas representações sobre a sua LM revelam uma grande falta de informação sobre a mesma, o que justifica uma intervenção no contexto académico que apoie a construção, por parte destes estudantes, futuros educadores e professores, de um mais sólido e adequado sistema de representações identitárias e culturais enquanto falantes da LP e docentes dessa mesma língua.

Conclusões

Este estudo permitiu-nos perceber que os nossos inquiridos se focam sobretudo no espaço nacional, para apoiar os seus conhecimentos sobre a LP. De facto, as definições de *lusofonia* apresentadas estavam maioritariamente ligadas ao espaço geográfico de Portugal (nomeadamente continental). Por conseguinte, embora reconhecessem que o Português é usado como língua oficial noutros países, espalhados pelo mundo – nomeadamente quando atribuíam à LP um poder económico e político e uma taxa de divulgação que só fazem sentido se pensarmos em potências emergentes, como o Brasil ou Angola, e no número de falantes do Português que vivem no seu território – consideravam essas variantes como “impuras”.

Os participantes no estudo a que se refere este texto viam a LP como uma mais-valia, tendo em conta o número de pessoas que a falam no mundo e a possibilidade de encontrarem emprego nesses países, que muitos cidadãos portugueses andam a explorar, neste momento de crise económica nacional.

Ainda, identificavam a divulgação da língua como decorrente de movimentos migratórios e deslocações, sendo que os respondentes que lhe negavam essa dimensão se justificavam evocando sobretudo a sua falta de relevância no mundo atual.

De um modo geral, revelavam um grande desconhecimento da sua LM, envolvendo aspetos como a posição que ocupa no mundo do séc. XXI (balançando entre, por um lado, um otimismo ligado ao apreço que atribuíam à antiguidade histórica e cultural da LP e, por outro, um pessimismo decorrente da sua visão negativa da relevância da sua LM na atualidade), o reconhecimento da existência de variedades (dentro e fora dos limites de Portugal) e da sua legitimidade (referindo-se frequentemente a uma “pureza” do Português europeu que curiosamente associavam à preservação do contacto com outras línguas).

Essas representações sobre a LM revelam um desconhecimento de aspetos linguísticos, culturais, histórico-geográficos e ideológicos que comprometem um adequado desempenho das funções docentes. Além disso, a desvalorização da LM que nelas está implicada põe em causa a afirmação da própria identidade linguística e social de cada indivíduo. Mais do que um mero veículo de transmissão da informação, a língua é um dos elementos que constrói a identidade social de cada um de nós, na forma como nos reconhecemos e aceitamos, respeitando o outro na heterogeneidade que nos caracteriza enquanto falantes de um mesmo idioma.

A realidade revelada por este estudo e os que o antecederam parece-nos apontar para graves problemas, não só no que diz respeito à adaptação destes inquiridos à sociedade do séc. XXI, como ainda ao papel que o ensino e aprendizagem da LM podem desempenhar nesse contexto. Não podemos esquecer que a adaptação a uma sociedade cada vez mais globalizada é uma das prioridades da Educação do séc. XXI, o que, a nível internacional, é sublinhado pelas políticas europeias (Conselho da Europa, 2010; European Commission, 2018) e, a nível nacional, pelo mais recente documento regulador das políticas educativas – o *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Martins *et al.*, 2017), focado no desenvolvimento de competências que tornem os cidadãos responsáveis em termos locais/nacionais/globais.⁴

Partindo do perfil dos estudantes traçado a partir deste estudo, defendemos que a formação de professores não poderá continuar a ignorar que a sociedade do séc. XXI não é estável, monocultural e linguisticamente homogénea (se é que alguma vez o foi). Face a esta realidade, o professor, nomeadamente de LP, necessita de mobilizar um conjunto de conhecimentos e competências, que passam pela sensibilidade à variação inerente a qualquer sistema linguístico (de natureza intraindividual e interindividual) e pelo conhecimento do que distingue linguisticamente variedades entre si, para poder não só reconhecê-las, descrevê-las e analisá-las, como ainda agir em conformidade com esse conhecimento.

Confrontadas com estes dados, temos como objetivo adotar uma abordagem ao nível do ensino que nos permita assegurar que os universos socioculturais e linguísticos destes alunos, futuros docentes, sejam ampliados. Partindo das lacunas detetadas, pretendemos identificar as potencialidades que estas situações apresentam, na formação de professores, nomeadamente daqueles estudantes cujos universos socioculturais e linguísticos conduzem a situações de maior risco de insucesso escolar e de recurso a práticas pedagógicas mais limitadas e menos desafiantes do que seria desejável. Por isso, é importante envolver os estudantes na coconstrução de conhecimento, que lhes permita (re)pensar cenários educativos e estratégias didáticas que

⁴ É de referir que uma das signatárias deste texto tem vindo a explorar estas relações no âmbito de outros estudos promovidos no Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP) da Universidade de Aveiro (Sá & Mesquita, 2018a, 2018b).

correspondam a objetivos de educação conducentes à formação de cidadãos ativos e informados do seu papel na sociedade. Nessa medida, a formação de professores poderá apostar em modelos de formação colaborativos, na senda dos pilares estruturantes do Processo de Bolonha, semelhantes aos propostos por Macário, Sá e Gomes (2015), em que, através de um fórum de discussão *online* denominado *Transversalidades* (Sá & Macário, 2014), os estudantes refletem e coconstroem estratégias centradas na promoção da língua portuguesa no panorama mundial.

Em jeito de conclusão, cabe dizer-nos que mais do que salientar e procurar explicações para as lacunas e distorções que estas representações sobre a LP encerram, estes resultados alertam-nos para problemas que não poderemos ignorar e encorajam-nos, enquanto formadoras de futuros professores, a integrar na formação de nível superior destes estudantes experiências que constituam outras tantas oportunidades de desenvolver e aprofundar conhecimentos, competências e uma sensibilidade para a sociedade multicultural e multilingue que uma vivência sociocultural mais consciente e uma escolaridade de doze anos poderiam ter assegurado de forma mais capaz e generalizada.

Referências bibliográficas

- Ançã, M. H., Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Paiva, Z., & Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa e lusofonia: na voz de universitários portugueses e brasileiros. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia* (p. 158-163). Seia: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia.
- Ançã, M. H., Macário, M. J., & Guzeva, T. (2013). *Questionário "Educação em Português: promoção e difusão da língua."* CIDTFF/LEIP (documento não publicado).
- Ançã, M. H., Macário, M. J., Guzeva, T., & Gomes, B. (2014). O papel da educação em português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona de Educação*, 27(27), 93-108.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico - 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Calvet, A., & Calvet, L. J. (2012). *Baromètre Calvet des langues du monde*. Disponível em: <<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>>.
- Calvet, L., J. (2002). *Mondialisation, langues et politiques linguistiques*. Disponível em: <<http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf>>.
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa. Disponível em: <http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf>.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Esperança, J. P. (2009). *Uma abordagem eclética do valor da língua: o uso global do Português*. Lisboa: ISCTE/Instituto Camões.
- European Commission. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission. Disponível em : <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>>.

- Fiamoncine, L. M. (2015). *A percepção de lusofonia entre alunos do ensino médio de realidades sociais diferentes* (Tese de Doutorado em Letras). Universidade Mackenzie de São Paulo, São Paulo.
- Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Ançã, M. H., Paiva, Z., & Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa no ciberespaço: difusão, crescimento e valores. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia* (p. 164-173). Seia, PT: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia.
- Jodelet, D. (2007). Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In L. Pardal, A. Martins, C. Sousa, A. del Dujo, & V. Placco (Ed.), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias* (p. 11-25). Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Ciências da Educação.
- Lewis, M. P., Gary, F. S., & Fenning, C. D. (2016). *Ethnologue: languages of the world, seventeenth edition*. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com/statistics/size>>.
- Macário, M. J., Sá, C. M., Gomes, B. (2015). Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação inicial de professores. *Revista da UIIPS*, V3(6), 370-384. Disponível em: <<http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS/issue/view/8>>.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista das Ciências da Educação*, 8(1), 7-22.
- Marques, I. S., & Sebastião, I. (2013). O papel dos manuais escolares no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva, & E. Mesquita (Ed.), *Encontros da língua portuguesa: ensinar e aprender português num mundo plural* (pp. 137-172). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém/Universidade Federal Uberlândia.
- Martins, G. d'O., Gomes, C. S., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., et al. (2017). *Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf>.
- Pereira, D. (2008). *O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa – tópicos de intervenção*. Disponível em: >https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOVAS_13NOV08.pdf<.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Pinho, J., & Ançã, M. H. (2015). A lexicultura na valorização e promoção da língua portuguesa. In M. H. Ançã, & M. J. Macário (Orgs.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (p. 27-43). Aveiro, PT: UA Editora.
- Pinto, S. M. A. (2012). *As línguas na universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Reis, C., Laborinho, A. P., Leiria, I., Filipe, M., & Pinheiro, F. (2010). *A internacionalização da língua portuguesa. Para uma política articulada de promoção e difusão*. Lisboa: GEPE.
- Reto, L. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Lisboa: Texto.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 732-755). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã e M. J. Macário (2015). *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*. (pp. 133-159). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 4. Aveiro: UA Editora.
- Sá, C. M. (2018a). Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação contínua pós-graduada de professores. *Palavras*, 52-53, 63-72.
- Sá, C. M. (2018b). Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação de profissionais da Educação. In *Atas do VI SIMELP*. Santarém: Escola Superior de Educação [no prelo].
- Sá, C. M. & Macário, M. J. (2014). *Transversalidades*: Fórum de discussão online não publicado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. & Mesquita, L. (2018a). *Conceptions of future teachers on global education and its implementation*. Comunicação apresentada no TEPE 2018, 17 a 19 de maio de 2018, Universidade do Minho, Braga (Portugal).
- Sá, C. M. & Mesquita, L. (2018b). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10 (1), 63-82. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>>.

- Sá, C. M., Silva, C. V. & Macário, M. J. (2018a). Representações sobre a língua portuguesa e sua promoção no mundo por futuros profissionais da Educação em formação. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, vol. 40. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/acta>> [Doi: 10.4025/actascilangcult.v40i1.35286]
- Sá, C. M., Silva, C. V. & Macário, M. J. (2018b). Estatuto do Português no mundo atual: reflexões sobre a sua abordagem na formação de futuros profissionais da Educação. In *Atas do VI SIMELP*. Santarém: Escola Superior de Educação [no prelo].
- Tardif, M. (2003). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13(1), 5-24.
- United Nations (2013). *World Population prospects, the 2012 revision*. Disponível em: <http://esa.un.org/unpd/wpp/unpp/panel_population.htm>.
- World Economic Forum. (2016). *New vision for education: fostering social and emotional learning through technology*. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf>.

A criação do contexto para o ensino do PLA

MARIA JOÃO MARÇALO

Universidade de Évora

CECÍLIA SANTANCHÈ

Università degli Studi di Chieti, Pescara

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa conjunta sobre o ensino do português como língua não materna na Universidade de Évora, como L2 e Università di Chieti – Pescara (Itália), como LE, e pretende-se fazer propostas de criação de contextos em sala de aula que permitam não apenas uma melhor compreensão da língua portuguesa, mas também uma produção rica e diversificada. O estudo começou com uma pesquisa de doutoramento (em curso) de Cecília Santanchè, orientada pela professora Maria João Marçalo. Nesse contexto foram feitas as seguintes atividades:

a) **Análise dos diários e planos de aula da doutoranda**, escritos no seu período de ensino desde 2003, na Universidade de Chieti- Pescara. Serviu como referência para essa análise o *Diary method* de Bartlett e Milligan. (2015). Embora nesse método os diários analisados não sejam os do próprio pesquisador, para o presente foram considerados os da pesquisadora para identificar questões relevantes ao ensino-aprendizagem do PLA (português como língua adicional) na Itália. Pretende-se dessa forma observar a verdadeira prática de ensino, quais são as problemáticas mais relevantes e portanto aproveitar da experiência de trabalho tanto da doutoranda como da orientadora. Nos

encontros com a professora Maria João Marçalo, foram discutidas essas problemáticas e comparadas com as do ensino de PL2 na Universidade de Évora. Esses encontros foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades seguintes.

b) **Observação das aulas de leitores de francês, inglês espanhol e alemão**, na mesma universidade, para se verificar qual é a abordagem mais frequente e a importância dada pelos mesmos às novas tecnologias e à língua em uso: essa observação começou em 2003 quando a doutoranda fez uma pós graduação sobre ensino-aprendizagem de italiano como LNM, e como estágio formativo observou as aulas dos colegas. A partir de então essa prática tornou-se constante sobretudo com os leitores de língua espanhola, já que com eles enfrenta problemáticas similares, como a questão da língua e estudos comparativos, além de, como se observará, a elaboração em atividades para a criação de novos contextos.

c) **Levantamento das universidades italianas que têm a língua portuguesa como disciplina curricular.**

d) **Levantamentos das principais publicações na Itália sobre ensino de PLNM dos últimos 5 anos.** Esse levantamento teve como objetivo verificar a metodologia mais comum e alternativas encontradas pelos professores para elaborar um plano teórico sobre a língua.

e) **Levantamento dos manuais de língua portuguesa publicado na Itália nos últimos 25 anos.**

O levantamento dos itens c), d) e e) não foi exaustivo e merece aprofundamento que não cabe nessa pesquisa.

f) **Entrevistas informais a leitores de PLNM das Universidades:** Università di Bologna, Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”, Università degli Studi di Perugia, Università di Pisa, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”, Università degli Studi di Roma 3. Università Degli Studi Internazionale di Roma (UNINT); além de professores do Instituto Português de Roma e do Centro de Estudos Brasileiros de Roma.

g) **Elaboração de inquérito para estudantes.** Esse inquérito foi enviado a todas as universidades que têm PLN, como matéria curricular e com a ajuda de colegas leitores e professores obtiveram-se 151 repostas, as quais foram fundamentais para as reflexões subsequentes.

Blended learning

Blended learning é a modalidade de ensino-aprendizagem que combina práticas pedagógicas de ensino presencial e ensino a distância e, portanto, lança mão de recursos presenciais e digitais *online* incluindo aplicativos de celulares.

Muitas universidades italianas oferecem o ensino de línguas estrangeiras pelo *blended learning*, e a Universidade de Pescara pretende aplicá-lo o português a partir de setembro de 2019. A doutoranda, que trabalha há 15 anos na Universidade de Pescara, combinou sua pesquisa de doutorado ao trabalho de elaboração da plataforma de português para a Universidade onde trabalha. Embora o termo *blended learning* não se limite à modalidade presencial ou virtual, mas tenha adquirido uma significação mais ampla, usa-se o termo “misto” também para ambientes diversificados: cafés cursos de capoeira, cinemas entre outros, ou atividades diferentes como teatro e leituras dramatizadas.

Perfil dos estudantes

Os estudantes não são todos iguais, cada um estuda português por um motivo particular, estuda com um próprio método, além de que há estudantes que frequentam e estudantes que aparecem apenas nas provas. Na Itália a frequência não é obrigatória e observa-se uma diminuição considerável da presença do aluno em aula.

Um professor antes de começar um curso deve delinear seus objetivos didáticos e portanto deve procurar identificar o que Diadori (2000, p. 89) chama de necessidades dos estudantes. Para esse fim, foi aplicado um inquérito a estudantes de diversas universidades italianas e foram obtidas 151 respostas. As perguntas eram divididas em grupos:

a) **Dados pessoais:** com essas perguntas pretende-se verificar se o estudante é de língua materna italiana; há muitos casos nas universidades italianas de estudantes estrangeiros, sobretudo de língua portuguesa que enriquecem as reflexões sobre a língua, ou têm parentes lusófonos, e viveram ou estudaram em algum país de língua portuguesa. Há também casos de estudantes com outra língua materna, por exemplo espanhol.

- b) **Motivos de estudo:** perguntas destinadas a identificar os principais motivos para o estudo da língua portuguesa. Essas perguntas são fundamentais para identificar os objetivos dos estudantes.
- c) **Modalidades de estudo:** questões que identificam as modalidades de estudo tanto presenciais como virtuais com ou sem a presença do professor. Como foi dito antes, há casos de estudantes que não frequentam e preferem a modalidade virtual. Os estudantes universitários estudam concomitantemente outras línguas, geralmente espanhol e inglês e lançam mão de estudos comparativos sobre as línguas de interesse.
- d) **Perguntas sobre as figuras de referência.** Como foi dito antes, nas universidades italianas cada cátedra deve ter ao menos um professor de língua e um leitor.

Os resultados desses inquéritos tiveram uma forte repercussão na pesquisa do doutorado em questão. A questão inicial era: por que os estudantes frequentam cada vez menos as aulas? A assiduidade, quando não é obrigatória é sempre menos comum, e muitas vezes o estudante está presente apenas fisicamente, porque, na verdade, se distrai continuamente com o seu celular ou computador. Que tarefas extra classe podem ser desenvolvidas pelos estudantes de forma motivadora?

As respostas demonstraram o que se observa com facilidade, os estudantes (e não apenas eles), destinam grande parte do tempo a atividades *online* ou aos aplicativos de celulares. Eles são fundamentais também nos tempos considerados mortos: na espera do ônibus, nas viagens de trem, de avião, na espera da comida... É comum observarmos que momentos de interação nos restaurantes, praças, são substituídos por interação virtual. De fato, à pergunta:

Você usou programas da internet (youtube, live mocha, Babel) ou aplicativos (Duolingo, tandem) para melhorar a sua aprendizagem?

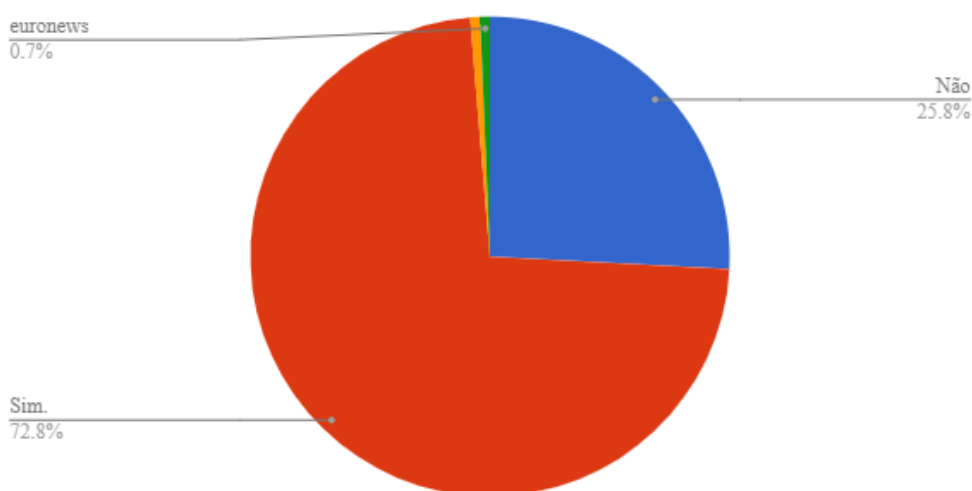
obtivemos as seguintes respostas:

Sim: 72,8

Euronews: 0,7%

Não: 25,8%

Contagem de Você usou programas da internet (youtube, live mocha, babel) ou aplicativos (duolingo, tandem) para melhorar a sua apren...



Percurso Duolingo

Nesse contexto, surgiu o interesse por esses aplicativos e depois do levantamento dos mais comuns a doutoranda partiu para o uso efetivo do aplicativo Duolingo, o mais citado como aplicativo para aprendizagem de línguas, em suas diversas modalidades, a pesquisa se desenvolveu da seguinte forma:

- a) Uso do aplicativo para estudar uma língua que não conhecia a partir do nível básico 1. Com um estudo diário de aproximadamente 15 minutos ao dia, completou 93% do curso em 6 meses.
- b) Criação de uma plataforma virtual *Duolingo Classroom*.
- c) Execução evento *Duolingo Pescara italian – portoghese*. A doutoranda foi convidada por membros da própria plataforma para ser *host Duolingo events*. Foram realizados 4 encontros bem-sucedidos.
- d) Uso do bate-papo virtual e jogos que fazem parte do aplicativo.
- e) Uso do aplicativo para uma nova língua alemão e para duas línguas que já conhece bem: espanhol e inglês.

Esse aplicativo tem uma modalidade bastante tradicional: associação de imagens a palavras para a aquisição de léxico, tradução de palavras e frases, audição e transcrição de pequenas frases e gravação de frases repetidas oralmente com avaliação imediata. O estudante estabelece o objetivo diário de quantas lições pretende fazer, e é recompensado quando consegue alcançá-lo. A ordem das palavras e frases apresentadas são iguais para todas as línguas, técnica comum a muitos cursos de autoaprendizagem linguística. Ao estudar uma nova língua o estudante toma como referência as línguas estudadas anteriormente, já que o contexto lexical e gramatical é semelhante. Isso faz com

que o estudante tenha facilidade de completar novas lições em uma língua desconhecida, o que aconteceu com a doutoranda com o alemão.

Com essa pesquisa, observou-se que muitos estudantes preferem métodos tradicionais: manuais com exercícios repetitivos e estruturalistas, o que justifica o interesse por esse tipo de aplicativo. A justificativa encontrada é que tomam como base o método usado nas línguas conhecidas e aplicam na nova. Como geralmente nas escolas os manuais enfatizam a parte gramatical com muitos exercícios, os alunos apreciam essa modalidade. O curioso é que nos aplicativos Duolingo não há reflexão gramatical, a aprendizagem acontece com a correção dos erros e repetição. A única forma de reflexão é feita nos comentários, mas o estudante pode terminar o curso sem usufruir desse tópico.

É importante ressaltar que esse aplicativo é destinado à compreensão escrita, o que justifica a tradução às vezes de frases sem sentido: *A vaca bebe antes do homem*, mas que no contexto geral facilitam a compreensão de textos informais.

Essa modalidade de aprendizagem não desenvolve no estudante a capacidade de interação, mas atinge uma das quatro metas educativas ilustradas por Diadori (2000, p.92)¹: a autopromoção.

Caso não se atinja a habilidade de produzir e interagir há a satisfação “de se aprender uma língua desconhecida, de colocar em jogo os próprios processos cognitivos e a capacidade de amadurecer em outros campos do processos do saber novo” (Diadori, 2009)².

Todavia o objetivo desse trabalho é a criação de novos contextos interativos para a aprendizagem e, com o aplicativo em questão, esses contextos são criados por meio de:

- a) **Bate-papo virtual:** no aplicativo pode-se entrar em contato com falantes da língua estudada, forma de interação comum no aplicativo Tandem;
- b) **Plataforma e eventos,** temas que serão aprofundados mais adiante;
- c) **Jogos virtuais.** Essa última modalidade faz parte do fenômeno da *gamificação*: cria um ambiente de interatividade em língua estrangeira comum nos jogos online:

Dentro desse contexto vemos surgir um novo fenômeno, chamado de gamificação (Werbach & Hunter, 2012), que consiste na utilização de elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens. (Kapp, 2012)

Conforme mencionado, a gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos. (Fardo, 2013, p. 2)

¹ As quatro metas educativas são: *socializzazione, autopromozione, culturizzazione e relativismo culturale*.

² Tradução da autora.

O jogo pode se tornar uma alternativa para motivar o estudante a criar estratégias linguísticas para alcançar objetivos, mas também para traduzir textos, compreender textos, ou mesmo fazer exercícios linguísticos de forma diversificada. Há também jogos que criam realidades virtuais como *Second life* que podem ser aplicados à didática, as situações, geralmente criadas em sala de aula são vividas de forma virtual. O interessante é que os estudantes criam seus próprios personagens, além da interação ser virtual os personagens são fictícios, isso dá maior liberdade de expressão aos estudantes.

Duolingo é apenas um dos tantos aplicativos que podem ser indicados para a aprendizagem: *Mondly*, *Babel*, *Busuu*, esses dois últimos são verdadeiros cursos de língua que procuram criar situações interativas autênticas. Há também aplicativos para ler revistas e jornais, ouvir músicas, ou facilitadores de tradução. Todos recursos que bem aproveitados podem enriquecer a aquisição linguística.

Aprendizagem online

As plataformas virtuais facilitam de forma considerável o ensino-aprendizagem *online*, porque podem criar aulas virtuais, conversas entre professor aluno, acompanhamento à distância. As plataformas *moodle* são consideradas as mais eficazes, mas de difícil elaboração, portanto muitos professores preferem usar plataformas mais simples e gratuitas, como o *Google classroom*, *Duolingo classroom*, *Edmodo* entre outras.

Para o presente trabalho foram analisadas apenas a *Duolingo classroom* e *Edmodo*. A primeira, como foi dito anteriormente, foi elaborada dentro do percurso *Duolingo*, há sempre uma proposta de *gamificação*, nesse âmbito dentro dum contexto de classe virtual criada pelo professor, contudo não houve tempo para um estudo mais detalhado. A segunda, *Edmodo* tem uma constituição semelhante à página Facebook, a vantagem é que o acesso se limita a estudantes adicionados pelo professor/criador da plataforma. Podem-se inserir vídeos, músicas, *links* para a pesquisa. Essa plataforma foi usada pela doutoranda para criar um diálogo virtual entre estudantes de italiano da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e estudantes de português da Universidade de Chieti Pescara. A interação com estudantes que falam a língua estudada foi muito motivadora e os estudantes procuram todas as estratégias para se comunicarem sem a ajuda do professor.

Essa atividade foi enriquecida com os vídeos criados no aplicativo *Flipgrid*. Os estudantes tiveram um grande interesse em elaborar vídeos. Prepararam um texto e apresentaram na tela.

Um recurso usado pela maioria dos estudantes é o Youtube; com ele os estudantes podem assistir a diversos vídeos, desde vídeos sobre culinária, dicas de beleza e aulas de português para

estrangeiros. Esses últimos vídeos geralmente são de aulas tradicionais e muito informais, geralmente precisam de outro acompanhamento, mas merecem referência.

A vantagem dos vídeos Youtube é que podem ser breves, há muitas montagens de cenas de filmes que há um tempo requereriam muito trabalho para se conseguir. Hoje o tempo para essas atividades é curto e os estudantes, mesmo se de nível avançado, não se concentram para assistir um filme inteiro, preferem assistir aos filme individualmente num momento oportuno. Outra vantagem é que os vídeos podem ser assistidos a qualquer momento e repetidos quantas vezes o estudante quiser.

Com as plataforma, o professor pode acompanhar os estudantes nas atividades extraclasse, sugerir músicas e vídeos. Observa-se que muitos estudantes não conseguem por si só individuar os recursos digitais que melhor atendem às suas necessidades, limitam-se aos aplicativos mais conhecidos. Por outro lado os professores sentem também a necessidade de conhecer melhor esses recursos digitais. É nesse contexto tem sido elaborado o conceito de *letramento digital*:

Letramentos digitais (LD) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (Buzato, 2006, p. 16)

D'Angelo (2012) enfatiza a importância do acompanhamento docente nas atividades discentes com internet, e sugere a *web quest* como atividade didática apropriada. Essa atividade é como um *power point* com indicações de links apropriados à pesquisa que o estudante deve desenvolver. No final o estudante deve elaborar um *power point* sobre o conteúdo estudado e apresentá-lo aos colegas. Essa apresentação pode ser feita também por vídeo.

É importante considerar que esse método não substitui de forma alguma o trabalho do professor, não são aulas virtuais, mas por meio de uma plataforma o professor pode acompanhar o estudante em atividades extra classe, levando em conta que há sempre um encontro docente/discente presencial ou virtual.

Interação presencial

Como foi dito anteriormente, no *blended learning* são importantes as aulas presenciais e essas são enriquecidas com as atividades virtuais que tornam os encontros mais intensos e motivadores.

É de notar a diferença de ensino do português em um país lusófono, no qual o estudante se encontra em contato direto com a língua, e o caso do ensino do português como língua estrangeira, porque no segundo caso é muito difícil que o estudante se encontre em situações onde

se fale espontaneamente o português; portanto o professor deve lançar mão de vídeos, imagens, revistas, filmes para poder enriquecer o contexto de sala de aula e não limitar o ensino da língua à apresentação de uma estrutura gramatical sem contexto. Com os recursos multimediais o professor pode apresentar apenas uma parte do filme em sala de aula e os alunos terminam em casa, sugerir *links* de filmes e novelas. É comum também que o aluno depois de escutar uma música em sala de aula crie interesse pelo cantor ou pelo estilo de música ouvido e passe a ouvir outras músicas em português fora da aula.

Todavia, nem todo estudante parte do zero. No contexto universitário é comum termos estudantes de origem lusófona. De fato, 7,3% dos estudantes que responderam ao inquérito têm origem em países nos quais se fala português. Há também um percentual – 1,4% – de estudantes de língua materna portuguesa que frequentam a universidade para ter uma graduação ou mesmo o reconhecimento de títulos estrangeiros.

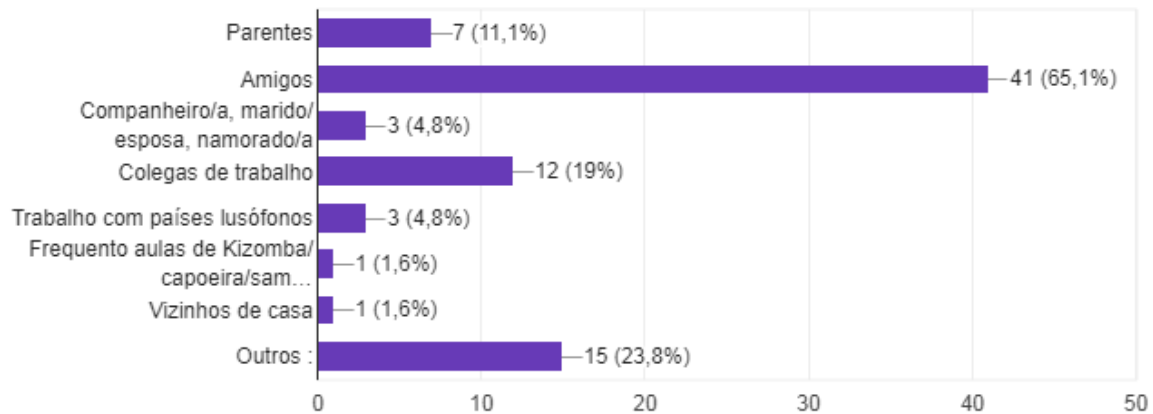
É importante considerar também os estudantes provenientes de convênios ou estudantes dos projeto Erasmus que interagem espontaneamente com os colegas. Nesse contexto são oportunos os encontros de *Tandem* linguísticos porque além da motivação do encontro presencial há uma interação espontânea tanto na língua materna como na língua estrangeira de interesse. Em Roma a associação META promove encontros entre brasileiros e italianos em locais públicos, geralmente bares ou restaurantes brasileiros. Esse tipo de atividade é adequado para a socialização, a primeira meta educativa proposta por Diadori (2000). Para a didática das línguas estrangeiras, essa meta desenvolve a competência comunicativa, com atenção especial aos aspectos pragmáticos e sociolinguísticos do uso da língua em contextos de interação.

A comunidade lusófona na Itália não é apenas um contributo importante para o ensino aprendizagem na Itália, mas também um fator de promoção do estudo da língua portuguesa. Muitos estudantes se interessam por essa língua, porque frequentam locais brasileiros, têm amigos ou mesmo fazem cursos de capoeira, zumba ou outras oferecidos referentes à cultura portuguesa.

De fato, 41, 1 % dos estudantes que responderam ao questionário tem contato com a comunidade lusófona na Itália, e as motivações são diversas:

Caso afirmativo, que tipo de relação?

63 respostas



Seria oportuno reforçar esse interesse e muitas vezes sair da sala de aula para ir ao encontro desses ambientes ou convidar falantes de português para participarem das aulas e falarem sobre as próprias vidas, comentarem sobre as atividades que desenvolvem.

Os eventos Duolingo realizados em Pescara tiveram essa característica. Além de muitos italianos, houve uma participação ativa de brasileiros e angolanos que moram na Itália. Como o motivo que todos tinham em comum era o uso da plataforma organizadora (de fato os convites são enviados a usuários Duolingo), houve afinidade entre os participantes, e foram ocasiões de trocas de experiências. No final, formou-se um grupo WhatsApp, no qual são frequentes as trocas de mensagens nas duas línguas, e os participantes se encontram frequentemente.

Experiência em países lusófonos

Certamente o melhor modo de se aprender uma língua é visitar um país lusófono e procurar interagir o máximo possível. Verificou-se que 71 dos 151 estudantes estiveram em um país lusófono, entre eles:

- 53 por menos de seis meses,
- 9 entre seis meses e um ano,
- 2 por mais de um ano e menos de 3,
- 6 por mais de três anos.

Desses estudantes, 23 participaram do projeto Erasmus, o que contribuiu positivamente para a aquisição.

Aprender a aprender

Com todos esses recursos e com o acompanhamento do docente torna-se importante desenvolver no estudante a capacidade de “aprender a aprender”, o que Balboni (1990) define como *competenza glottomatetica*:

Competenza Glottomatetica

Questo è il termine classico per indicare concetti quali "autonomia dell'apprendimento" oppure "imparare ad imparare", calcati su espressioni inglesi.

La competenza glottomatetica permette all'allievo due operazioni, una sincronica attraverso il meccanismo del transfer [>], per cui utilizza per una disciplina conoscenze o abilità di acquisizione che ha fatto proprie in altre discipline, e una diacronica, per cui il fatto di aver studiato una lingua insegna a proseguire per tutta la vita sia nel perfezionamento di quella lingua sia nell'acquisizione più agevole di altre lingue. (> Matema).³

É importante que o estudante se torne consciente do seu percurso de estudo, qual é o melhor método para si para poder delinear um percurso de aprendizagem de acordo com as suas necessidades. Nesse contexto torna-se interessante também torna-se interessante o que Richterich (1988, p.20) define como “negociação”:

Questa negoziazione delle interazioni tra partner costituisce l'elemento fondamentale della pedagogia [...]. Inserendo dei momenti e delle procedure esplicite di negoziazione nel programma di lingua, si aiuta l'insegnante e gli apprendenti a prendere coscienza dapprima dei dati relativi alla loro situazione, mediante le pratiche usate per l'identificazione dei bisogni linguistici, e a decidere insieme successivamente le modalità del loro insegnamento e apprendimento.⁴

Conclusões

Os meios das novas tecnologias facilitam a aprendizagem, mas não substituem a figura do professor, nem conseguem os resultados da interação interpessoal, mas o professor deve procurar sempre mais alternativas para trazer os alunos às aulas. Como diz a música “Todo artista deve ir aonde o povo está..”.

O professor deveria fazer o mesmo, sair dos limites de sala de aula e encontrar contextos nos quais se interage em línguas. Além dos exemplos citados há outras alternativas:

³ Tradução do autor: Este é o termo clássico para indicar conceitos como “autonomia da aprendizagem” ou mesmo “aprender a aprender”, calcados sobre expressões inglesas. A competência glottomatética permite duas operações ao aluno, uma sincrónica através do mecanismo de transfer [>], portanto usa para uma disciplina conhecimentos ou habilidades de aquisição que fez própria em outras disciplinas, e uma diacrónica, portanto o fato de ter estudado uma língua ensina a prosseguir por toda a vida tanto no aperfeiçoamento daquela língua como na aquisição de outras línguas. . (> Matema).

⁴ Tradução do autor do texto presente no artigo de Diadori (2000, p. 20): “Essa negociação das interações entre *partner* constitui o elemento fundamental da pedagogia [...] Inserindo momentos e procedimentos explícitos de negociação no programa de língua, ajuda-se o professor e os aprendistas a tomar consciência antes dos dados relativos à situação dos mesmos, mediante as práticas usadas para a identificação das necessidades linguísticas e a decidir sucessivamente em conjunto as modalidades de ensino/ aprendizagem dos mesmos.

- Encontros de leitura em língua portuguesa, como acontece na *Casa delle traduzioni* em Roma, esses encontros são organizados por dois tradutores, o que torna as discussões sempre mais interessantes.
- Visitas a mostras de pintura. No Instituto Português os alunos fazem performances de poesia em vernissages do mesmo Instituto.
- Teatro em língua portuguesa: Como acontece na *Università degli Studi di Bologna*, nesse contexto os estudantes, leem textos em português mas criam novos textos, sempre em português para apresentar.
- Oficinas de tradução literária: Uma ótima alternativa para se aproximar ao texto literário, como acontece na *Università degli Studi di Bologna*.
- Tradução de textos teatrais e leitura dramática, como aconteceu na *Università degli Studi di Chieti*, embora a tradução fosse do português para o italiano, foi interessante procurar alternativas de tradução para tornar a leitura natural e agradável.

As alternativas são muitas, cabe ao professor encontrar meios de aplicá-las.

Referências bibliográficas

- Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- Bartlett, R. & Milligan, C. (2015). *What is Diary Method*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Buzato, M. E. K. (2006). *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo, Brasil: Portal Educarede. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf>.
- Diadori, P. (2000). Bisogni, mete e obietivi. In: De Marco, A. (ed.) *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. (pp. 87-110). Roma: Carocci.
- D'Angelo, M. (2012). Considerazioni glottodidattiche sul concetto di digital literacy. In: Varennes, F. (ed.) *Diritti Linguistici* (pp. 115-131). Roma: Aracne. Disponível em: <https://www.academia.edu/30478611/Nuove_tecnologie_per_la_didattica_delle_lingue_e_dell_a_traduzione>.
- Fardo, M. L. A. (2013). Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE, Revista Novas Tecnologias na Educação*, 11, 1-9. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article>>.

Maria Velho da Costa: um mistério glososo

MARIA JOSÉ DIAS

Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa
FLUP, Universidade do Porto

“Ó vozes que entrais!” é uma interpelação que passeia pelo romance *Irene ou o contrato social*, mas bem podia erigir-se como título definidor do atravessamento textual a que se assiste na generalidade da ficção de Maria Velho da Costa.

De facto, os corredores de comunicação que se abrem nos seus textos são múltiplos e o trânsito de vozes que neles ocorre vai muito além das vozes enunciativas internas ao universo dos romances propriamente ditos, transformando a superfície textual numa espécie de zona franca onde se operam os mais variados cruzamentos, num *salatório* rico de referências, alusões e reminiscências múltiplas. Na verdade, a autora considera-se, tal como a personagem Elisa, de *Casas Pardas*, um “cedro habitadíssimo” (CP, p. 345) não só pelas vozes que nela falam, nesse *hortus inclusus* povoado de gente que reivindica o direito a dizer-se, mas também pela abundância e variedade de referências que lhe chegam da captação da realidade vista e ouvida, e ainda pelas reminiscências literárias e culturais de que se foi compondo o seu trajeto de vida pessoal (CP, p. 80), e a que a autora dá palco nas suas obras, num exercício textual desafiante e imbricado que fecunda o conceito de texto, expandindo-o.

Bakhtine defende a ideia de que cada discurso “is full of transmissions and interpretations of other people’s words” e que a maior parte do que dizemos não constitui expressão inédita, mas emerge a partir de “some indefinite and general source” (1981, p. 338) uma espécie de acervo virtual das palavras de outros que vai sendo atualizado, transformado, desconstruído, recontextualizado ou fecundado de novas incorporações semânticas. Ora, os textos de Maria Velho da Costa, abrindo-se aos mais variados discursos, ostentam essa presença outra de um *fora-do-texto* que é chamado a entretecer-se com outros fios, na tecelagem de novos contextos e na abertura de novas territorialidades semânticas.

A palavra contexto, derivada do latim, significa precisamente “tecido», metáfora que, não por acaso, é usada pela autora sob múltiplas variações. Na imagem dos dedos de Maina, no romance homónimo, tecendo silenciosamente as palavras sobre a faixa de renda de bilros do seu lençol - “E desliza-lhe na ideia, fina e clara, enquanto os dedos entretêm no bilreado do lençol, a palavra perfeita - ‘areal verde, praia velha, mar de mim” - (*MM*, p. 43), ou na alusão à “teia” de palavras de que se ocupa Ramos na sua atividade poética, no romance *Lúcialima* (*L*, p. 179). Mas são sobretudo as afirmações da personagem Elisa, aprendiz de escritora no romance *Casas Pardas*, que melhor ilustram o processo de tecelagem que se opera na escrita desta autora. Elisa afirma que, ao escrever, vai “por brechas de luz, os ratados da malha” (*CP*, pp. 89-90) e que escreve para “tecer um estandarte de confraria franjado” (*CP*, p. 78), frase em que perpassa claramente não só um gosto de partilha e de diálogo interliterário e interartístico, mas também a consciência de que a língua e a literatura são um património vivo e avesso a fronteiras ou a pretensiosos exclusivismos.

Este gosto dialogante está desde logo manifesto na variedade da escrita desta autora, que se reparte pela ficção - em contos e romances -, pela crónica, pelo teatro e pela escrita argumentista e até lírica, de que são exemplo *Da Rosa Fixa* e *Corpo Verde*. Além disso, a parceria com artistas plásticos como Júlio Pomar, Teresa Dias Coelho, Óscar Zarate ou Ilda David, confirma a sua sensibilidade plástica, espelhada nas ilustrações de algumas obras suas, como *Myra*, *O Mapa Cor de Rosa*, ou a primeira edição de *O Amante do Crato*, na banda desenhada construída a partir do conto “Pérola e os Porcos”, na colaboração que prestou na produção da obra fotográfica *Das Áfricas*, de José Afonso Furtado, ou ainda na abordagem que vários escritores portugueses empreenderam sobre a alegoria dos sentidos representada no conjunto de tapeçarias medievais “A dama e o unicórnio”, em que a autora colaborou explorando o sentido da visão.

A partilha verifica-se igualmente ao nível da escrita literária propriamente dita. Se *Novas Cartas Portuguesas* é livro emblemático também ao nível do processo autoral, embora não se tenha tratado de uma escrita a três, mas antes de uma decisão de organização de textos partilhada entre Maria Velho da Costa, Maria Teresa Horta e Maria Isabel Barreno, o roteiro cinematográfico *Inferno*,

escrito em parceria com António Cabrita, e *O Livro do Meio*, romance epistolar concebido e construído em coautoria com Armando Silva Carvalho, atestam a versatilidade e a capacidade de diálogo artístico desta autora.

O percurso de Maria Velho da Costa está aí, pois, para atestar o que a autora afirmou em *Desescrita*, nos anos setenta do século passado, que “a boa escrita nunca é coisa do umbigo de cada um” (*D*, p. 40), mas, tal como a boa arte – acrescente-se – nasce de um entretecer permanente de referências que coloca em relação uma multiplicidade de vozes outras, que nos seus cruzamentos e inter-relações fazem fulgurar sentidos.

É precisamente a voz que a autora erige como matéria e instrumento do seu labor artístico. Ora laboriosamente copiada a partir de uma fonte íntima que fala, ou construída e contorcionada a gosto, ora irrompendo caótica a partir de um alhures íntimo e impondo-se autonomamente no texto, ou deixando-se direccionar pela mão que escreve e molda o discurso, ora captada em errância pelo ouvido atento da entidade escrevente, ou ouvindo-se dentro de si em circumspecta escuta e auscultação refletida, ora convocada através de múltiplas estratégias de transtextualidade, a voz, na sua proliferação, modulação e aparato, impõe-se como traço maior desta poética, numa verdadeira pulsão rapsódica, de tal forma que se torna por vezes desconcertante determinar o detentor da batuta que a orquestra ou encena, pois, às vezes, como se afirma em *Missa in albis*, “Confundir é a única regra que convém, segundo o entendimento que tiverdes (*MA*, pp. 124-125). Atente-se nos seguintes excertos, retirados dos romances *Casas Pardas* e *Irene ou o contrato social*.

Que lindo dia, que lindo dia, margaridinhas de olho de oiro palmeirando mínimas os canteiros na berma da rua, tráfego, gentes, tudo vestido de roupa lavada, do bruto azul das nove, pressa limpa, pressa boa, deixai-me em paz e ao meu passo manso, cabeça azoadada de vozes de toda a noite fechada a ver se aprendo, leixai toda a esperança de onde vos tendes lavado e para onde ides, fugidos, correntes e determinados, ganhá-lo, ganhá-lo, - ganho, se o houver para mim, será aqui nesta clareza do não ter cegado de saltos de retina entre as noites cerradas,

Era já noite cerrada dizia o filho p’ra a mãe debaixo daquela arcada passava-se a noite bem, Canta o resto, canta, Lala, Agora Zizinha, deixe-me as fitas do avental, credo, que seca, olhe a sua mãezinha que vem lá, O pai deixa,

e esta ovação clara do dia passar passando, passo leve e ar já quente, tudo tão de recorte contra azul, o peito aliviado, a vista ardente a ver o exactíssimo contorno de tudo, prédios, [...], Há um carro de bois que atravessa a cidade com hortaliça todas as madrugadas, há, disse o Amigo.

Na janela aberta do eléctrico uma mocinha dactilógrafa acama a madeixa do cabelo para que vire assim e contempla como Eu o cão farfalho [...], pode-se inabusivamente sempre escrever o que se lê? o que é relevante?, tudo tem nas ardências dos meus globos de olhos tantíssimo relevo matinal de Eu ter ainda esta noite escapado,

– Ouve, são cinco da matina, esta merda sem horas não é vida para meninas, porque é que não voltas para casa da tua irmã, a gaja é chata? disse o Lúcio.

– O que é que tu disseste à miúda? fala mais alto, não se ouve nada com esta gigajoga aos berros,

Uó Gina, Ononly you, e a cor vermelho escuro de lâmpada de anginas ou era candeeiro de abat-jour que estremecia dos arranques do contrabaixo [...]. (CP, pp. 11-12)

A mim? A mim não me acontece nada. [...]

Chega Raquel. Você parece alguém que não sabe ceder ao bom trato, à medicação, ao sucesso. Parece alguém parindo palavras.

Estou grávida, escreveu então Raquel. O que talvez fosse a pura das verdades de alguma coisa acontecer. Cristóvão, o carregador, que também estava a aplinar uma tábua da estante na varanda fechada, suspirou:

– Tanta fantasia. Se deixe de partes, Kelly.

Faças o que fizeres, o predador espera-te. Para te rebaixar, para te exaltar, para te comer, ó suave carocha entalada às portas da morte, Credo!

Você até a escrever se debate, Raquel, não é seu ofício. Se acalma.

– Vai trabalhar, dentista. Tu achas que essa sirigaita lhe dá de comer? É que ela não sabe sequer fritar um ovo sem o desestrelar.

Chega, Raquel, de sublime barata. (ICS, pp. 108-109)

Pelo manuseio da voz constrói-se uma poética de dramaticidade enunciativa, com sujeitos enunciativos mutáveis e mutantes, que conferem à superfície textual o aparato caótico do falatório e introduzem o leitor em zonas intersubjetivas múltiplas. O texto e a entidade autoral tornam-se assim rapsódicos (a lembrar o autor rapsodo de Sarrazac), numa vocação *ex-cêntrica* e polifónica, também muitas vezes poliglota, que assegura a todas as vozes o seu espaço de enunciação. Sarrazac explica assim o seu conceito de “auteur-rhapsode”:

À travers la figure emblématique du rhapsode, qui s'apparente également à celle du “couseur de lais» médiéval – assemblant ce qu'il a préalablement déchiré et dépiçant aussitôt ce qu'il vient de lier –, la notion de rhapsodie apparaît donc d'emblée liée au domaine épique : celui des chants et de la narration homériques, en même temps qu'à des procédés d'écriture tels que le montage, l'hybridation, le rapiéçage, la choralité. (Sarrazac, 2005, pp. 183-184)

A proliferação de vozes e o seu manuseio segue, afinal, um mote que percorre os textos – “O meu nome é legião” – referência bíblica que circula nos romances *Casas Pardas* e *Missa in Albis* e que Barthes também utilizou para contextualizar o fenómeno da intertextualidade:

L'intertextuel dans lequel est pris tout texte, puisqu'il est lui-même l'entre-texte d'un autre texte, ne peut se confondre avec quelque origine du texte : rechercher les “sources», les “influences» d'une œuvre, c'est satisfaire au mythe de la filiation ; les citations dont est fait un texte sont anonymes, irréparables et cependant *déjà lues* : ce sont des citations sans guillemets. [...] Aussi, face à l'œuvre, le Texte pourrait bien prendre pour devise la parole de l'homme en proie aux démons (Marc, 5,9) : “Mon nom est légion, car nous sommes plusieurs». (Barthes, 1984, p. 76)

Esta é também uma das formas de Maria Velho da Costa exercitar a metaliterariedade e o metatexto, exibindo processos de construção ficcional, refletindo e dando a ver diferentes posturas autorais, muitas vezes refazendo e reutilizando personagens ou frases, num processo de intertextualidade interna e autorreferencial, de que o excerto seguinte é exemplo:

- É pronome, ou nome, a cadela?
- *Eure, Oira*. Vossa. Maina.
- Coitadinha. É nome de livro com desgraça.
- Eu sei. Só li depois. (*ICS*, p. 189)

A intratextualidade é um processo frequentemente usado pela autora e que se insere, como outras estratégias textuais, num trabalho mais vasto de composição de dramaticidade enunciativa e de aparato cénico que não cabe tratar no âmbito desta abordagem¹, mas que se invoca aqui para melhor salientar a forma como cada texto da autora se dispõe quer a reutilizar quer a albergar outros textos seus, ou fiapos desses textos, num exercício de atravessamento interno que instaura interessantes diálogos. Tal processo pode ocorrer na reutilização de frases dentro do mesmo romance, com ou sem variações, como é o caso da frase “Perdeste para sempre a maravilhosa unidade do teu espírito”, que em *Casas Pardas* é utilizada nas páginas 55, 57, 65, 68 e 74, para dar apenas um exemplo. De obra para obra retoma-se o processo, como é visível, por exemplo na reutilização da frase “O mau gosto é obsceno” que surge em *Casas Pardas* (*CP*, p. 310) e em *Irene ou o contrato social* (*ICS*, p. 54). Já a expressão “já não acredito em nada do que visto” lê-se em *Lúcialima* (*L*, p. 178) e em *Madame* (*Md*, p. 81).

Este artifício é no entanto mais aparatoso quando movimenta de obra para obra as mesmas citações literárias ou citações dos mesmos autores, o que, de passagem, vai (d)enunciando as afinidades literárias de uma (mesma) instância autoral (empírica). É assim que a expressão “pedacinhos de ossos”, do poema de Camilo Pessanha, surge em *Lúcialima* (*L*, p. 127), *Madame* (*Md*, p. 71), *Irene ou o contrato social* (*ICS*, p. 63) e em *O Livro do Meio* (*LM*, p. 82). Já o excerto “Debaixo daquela arcada passava-se a noite bem”, do poema “Miséria” de João de Deus, circula por *Maina Mendes* (*MM*, pp. 101 e 152), *Casas Pardas* (*CP*, p. 11), *Lúcialima* (*L*, p. 138) e *O Mapa Cor de Rosa*, na variante “sabe-se lá por debaixo de que arcadas em que se passara a noite bem” (*MCR*, p. 191), da mesma forma que *Os passos em volta*, título de Herberto Helder, surge em *Casas Pardas* (*CP*, p. 90), *Irene ou o contrato social* (*ICS*, pp. 63 e 80), *Myra* (*M*, p. 76) e *O Livro do Meio* (*LM*, p. 44).

Trata-se aqui de um interessante fenómeno inter e intratextual que, além de servir objetivos dramáticos, estabelece uma relação mais estreita com o leitor, ativando-lhe a memória de outras passagens e de outras obras e, nesse passo, criando uma dinâmica interna no conjunto da ficção desta autora pelo aparato de trânsito permanente ou de obra sempre em construção.

O facto de ser, como a designa Armando Silva Carvalho, uma “arca de sons” (*LM*, p. 131), ilustra mas não esgota o potencial polifónico da sua escrita, porquanto o “ouvido dizer” de que esta se alimenta é frequentemente complementado pela captação de um olhar poliédrico sobre a

¹ Veja-se Dias, Maria José Carneiro (2018), “A ficção é um palco: Comme au théâtre”, parte III de *Maria Velho da Costa, uma poética de au(c)toria*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 199-344.

realidade que produz imagens verbais inusitadas, numa associação simbiótica feliz que gera o *omnisto*, em que o texto se faz polifônico e poliédrico para melhor se constituir em texto do mundo. As potencialidades da língua e da escrita literária são então exercitadas num *ludus verboso* refrescante, hospedando múltiplas referências e fazendo jus à afirmação de Maria Velho da Costa, de que “sempre est(e)ve cheia das palavras dos outros” (LM, p. 56).

As suas personagens estão aí para atestar que esta é uma escrita dialogante e plural: Elisa, em *Casas Pardas*, assume-se como “amadora de registos” (CP, pp. 239-240), uma “carregadora ambulante do sétimo sentido que é o ouvido-dizer” (CP, p. 11), alguém “transportando ditos” (CP, p. 18) e que se sabe sujeita a uma “polinização intensa e miscigenante” (CP, p. 367), habitada por “tantas referências” (CP, p. 349). Elisa é apenas a personagem onde mais fulgorantemente sobressai o rendilhado de referências, mas outras personagens noutras obras evidenciam a mesma porosidade discursiva e igual apetência dialógica. Maina Mendes, por exemplo, é “uma criatura demasiado habitada por heranças outras” (MM, p. 24), Ramos, em *Lúcialima*, tem “mais referências do que a imaginação comporta” (L, p. 340), Ziza, em *Irene ou o contrato social*, está a escrever uma coisa compósita, um “mistério glososo” (ICS, p. 157-158), Myra tem a cabeça habitada por “Tantos livros, tantos contos” (M, p. 117) e os vários autores textuais-narradores-personagens de *Missa in Albis* consideram-se imersos num “poluído poço” (MA, p. 168).

Esta é uma verdadeira poética de atravessamento textual, onde se dissolvem fronteiras e se atualizam em permanência os conceitos de pluralidade, polifonia, diálogo e influência sem angústia, exaltando a intertextualidade como estratégia de alargamento de sentidos, num *dar-a-ler* relacional.

Numa das crónicas que escreveu a partir de Londres, nos anos 80, Maria Velho da Costa diz: “há dias em que nos parece que escrevemos todos uns para os outros, uma feira franca, praça das ribeiras, tanto mar” (MCR, p. 96). É por se saber parte de uma vasta confraria de autores e artistas que mutuamente se influenciam que a autora pratica uma escrita compósita, homenageando não só as suas afinidades eletivas, mas também os mais diversos autores e artistas. É, por isso, comum, o leitor cruzar-se a cada passo nas suas obras com fiapos de poemas de Camões ou de outros autores consagrados, surpreender-se com réplicas de Shakespeare, ou até com frases emblemáticas de filmes ou de canções, que acordam no leitor reminiscências várias que o transportam para outra dimensão cultural, artística e autoral, que fecunda de sentidos o texto.

Atente-se nalgumas destas inclusões, vindas de Herberto Helder, dos filmes *E tudo o vento levou* e *E.T.*, de Zeca Afonso, Tony de Matos, João de Deus, Camões, Shakespeare, Bob Dylan e Joan Baez, Anton Tchekov, Fred Zinnemann e Nana Mouskouri: “Myra entende que o dia foi de passos em volta” (M, p. 76); “*Fiddledee*, lérias, diz Myra, continuando aos tropeços. Sabia de cor tiradas de Vivien Leigh em *Scarlett*” (M, p. 89); “Eu não fujo, eu vou contigo para algum lado. *Home*,

disse como o ET, *home*” (M, p. 89); “À distância ainda, numa clareira já brotada de trevo em campainhas amarelas e rosmaninho vivaz e tenaz, debaixo de uma azinheira *que já não sabia a idade e frondosa*, era um quadro de estranha paz e beleza” (M, p. 89); “O destino marca a hora” (M, p. 97); “Debaixo daquela arcada / passava-se a noite bem” (MM, pp. 101 e 152) “Todos conhecemos gente inteligente que reza, mas não rezam ao Pai. Rezam a ela e só a ela por prémio pretendida (ICS, p. 14); “Hamlet sem fantasmas com a mãe afinal enfim feliz, feliz, feliz. E irmãos moiros, meio loiros. Como Vânia-Vanessa que punha e dispunha do pobre mito. *O woman thy name is not frailty*” (ICS, p. 49); “My love. *My love loves me, O look the wonders I see, A rainbow locked in my window, My love loves me. [...], berceuse d’amour, Chagrins d’amour durent toute la vie*” (ICS, pp. 139-140).

Noutro excerto do mesmo romance, as línguas fulguram, à mistura com referências culturais e artísticas:

Raquel põe o CD da Callas mais alto. Nunca tinha ouvido que o mesmo são a música e as palavras. No amor, ninguém fala sozinho e até os mortos vão ao nosso lado.
Croce e delizia O sink hernieder Nacht der Liebe my fair lady Meu amor não tenhas pressa longi di bo ke mi tem sofrido Croce e delizia al cor Si tu meurs et tu vas loin de moi Misterioso altero.
 Raquel ouviu dizer que um dos sinais certos de possessão demoníaca é a poliglossia. Raquel acha que está delirante. (ICS, p. 169)

Aqui, o texto literário transporta o leitor até Lopes Graça, Maria Callas em *La Traviatta*, *Tristão e Isolda*, de Wagner, George Cukor e o filme *My fair lady*, o fado *Vianinha*, de Mariza, a canção *Lua Nba*, de Dani Silva e Edith Piaf, em *Hymne à l’amour*.

Neste *dar a ler* relacional, que glorifica a transtextualidade ou transcendência textual, procede-se a um deslocamento textual que não só alarga semanticamente o horizonte textual, como opera um endosse subjetivo e autoral, desalojando o autor textual do seu posto de autoridade enunciativa ou, pelo menos, esbatendo essa autoridade, num processo de partilha de responsabilidades com outras instâncias.

Posta em diálogo permanente, a língua, e no caso aqui em apreço a língua literária, abre-se a uma semantização contínua que, naturalmente, será tão mais alargada e fecunda quanto mais vasto for o substrato literário e cultural de cada leitor.

A este nível, é ainda muito produtivo o uso de epígrafes, pelas suas potencialidades dialógicas. Muito usadas por Maria Velho da Costa, elas transportam para os textos atmosferas de leitura que fecundam sentidos, ao mesmo tempo que homenageiam as suas afinidades eletivas. No caso de *Missa in albis*, por exemplo, as epígrafes em latim prolongam a aura sacra do título da obra e conferem a esta um certo caráter solene e sacrificial, muito embora nalguns casos elas se coloquem ao serviço de uma intenção puramente paródica que dilui o sagrado e se oferece em estratégia textual disruptiva. Já em *Maina Mendes*, onde as epígrafes fulguram como em nenhuma outra obra,

elas antecipam sentidos em comentário simbólico aos diversos capítulos da obra. Os autores convocados são inúmeros e representativos de várias áreas do conhecimento ou sensibilidades, como Pedro Tamen, Pablo Neruda, Paul Éluard, Herberto Helder, Marguerite Duras, Goethe, António Gedeão, Raúl Brandão, Alexandre O'Neill, Fiama H. Pais Brandão, Freud, Agustina Bessa-Luís, Jorge de Sena, Sophia de Mello Breyner Andresen, Shakespeare, Virgínia Woolf, John Lennon e Paul Mc Cartney, Almeida Faria, Miguel de Cervantes, Garcia Lorca, João Cabral de Melo Neto, Gil Vicente, Luiza Neto Jorge, António Maria Lisboa, António Ramos Rosa e tantos outros.

Nesta profusão de corredores dialogantes que se abrem na superfície textual, ganha ainda particular importância o trabalho de desconstrução ou de transgressão operada sobre a linguagem, no que ele comporta de ilustração de uma prática de escrita movente, irrequieta e sempre seduzida pela metamorfose. Veja-se como a transformação paródica pode operar uma recontextualização e um reordenamento de convenções: “A experiência é a cicatriz de todas as coisas” (CP, p. 22); “a disseminação da peste borbónica” (CP, p. 28); “Eu bem sabia que não se devem pedir porcos às pérolas” (CP, p. 110); “enlatada a fé e o império” (CP, p. 240); “o abominável homem das verves” (CP, p. 341); “A rata abriu as pernas e pariu-se o monte” (L, p. 44); “*Pretidão de amor, tão brava a figura*” (L, p. 251); “Para tão curto amor tão porca a cena.” (ICS, p. 49); “Bolsei muita pena e muito dano” (M, p. 85); “O rapaz ri e os dentes são pérolas contadas” (M, p. 91).

Estes exercícios de transgressão ou de variação sobre adágios, frases feitas ou excertos literários, inverte, perverte ou joga com a voz coletiva dos ditados e dos provérbios, comprovando uma apetência autoral pelo malabarismo linguístico, uma “jonglerie verbal”, como é designado em *Casas Pardas* (CP, p. 242), onde a língua protagoniza combinatórias inusitadas, dialogantes e descentradas, como acontece com a tradução brejeira do nome de Shakespeare, tornado “Pera tremente”, “Abana a Pera”, “Tio Guilherme – The Shakes” (CP, pp. 13 e 109) ou a transformação das “Nursery Rhymes” em “Histery Rhymes”, pelos efeitos devastadores da doença de Alzheimer (ICS, p. 45).

As personagens comprazem-se neste malabarismo verbal e investem no jogo linguístico da variância paródica. Atente-se nestes dois excertos:

Subi aos meus quartos. A cadela seguiu-me. Raiava na piscina uma madrugada acrílica e escarlate. No espelho, a palidez de barro de um abexim, as olheiras roxas de um dervixe. Sou bem eu esta alma-penada? E um auto-colante de Nasi, jocoso e terno, que não o fez sorrir: *Quando trazes a perigosinha para tua mãe botar defeito nela? Um beijo. Mummy.* Porquê o giro crioulo-brasileiro da frase? Funcionavam já os *tantans* dos *télélés* das colunáveis? Mas Nasi não era sarcástica, nem metedicha, pelo menos com ele. Quando era, era raro e merecido; ouvira-a uma vez dizer a um deputado enfatuado, que já ia, na mesma frase, na terceira *vertente*:

– Olhe, a mim, vertente faz-me sempre pensar em urinóis.

– É doença? – perguntou a esposa do arguente.

- Não, *verter*, 'tá a ver? – Vanessa explicitou, sacudindo o inexistente, e sumindo.
- São interessantes os seus *piquenos*. *D'vera*. (ICS, pp. 178-179)

- Mas toda a gente escreve, Irene: no pano da loiça, no rego do tractor, no cabo da vassoura, na tecla da caixa e na *Imitação dos Pássaros*.
- Na limpeza da pele, no traço de *Kohl* e na pinta da testa; toda a gente escreve que se farta e não é só nas paredes e nas lenga-lengas – entrei eu.
- Tudo é literatura? Vocês acham?
- Não, Iria, isso é o que acompanha as embalagens dos medicamentos; literatura inclusa. Rimos. Éramos assim. (ICS, p. 200)

Os socioletos e a movimentação de diferentes línguas ajudam à variância e ao solavanco linguístico, celebrando o crioulo galáctico tão caro à autora:

- Álcool, *zilib*. Passados, um nada. Identificação? Nem nada. Mas bastava olhar para eles. Um mulato, mas pouco, bem-falante:
- Senhor comandante, disse ao cabo – já que as coisas são o que são e a minha imberbidade lhe permite tratar-me por tu, aliás, como sabe, os negros são relativamente glabros, posso pedir-lhe o favor de retirar o *s* da segunda pessoa do singular? Não é *tu que andastes a fazer*? É *tu que andaste*. É assim que se dá cabo da língua, do Império, da autoridade.
 - [...]
 - Chega, Orlando, Herr Rolf foi bem explícito: *Letztes Mal. And no personal offense. Aux autorités*.
 - Ora muito bem, disse o cabo. Com ar entendido.
 - Orlando, de saída, deu-lhe o golpe de misericórdia, ensinou-lhe o ódio que não se desaprende: Já pensastes, ó bófia, que teres razão, se não teres grão, não te dão o galão? Fôrassemos nós merda e tu cagar-nos mais. Porrada e tudo. (ICS, p. 72)

- Vou fazer chichi, disse Vânia-Vanessa, não mexas em nada.
God forbid, disse Orlando.
 Mas vai pensando, disse ela.
 [...]
Vas-y vite, disse Orlando.
Ma bo ca ta mixe.
Deus livre. (ICS, p. 46)

Dando voz a múltiplas vozes e fazendo-se palco de processos e cruzamentos textuais também eles múltiplos, o discurso literário desta autora não conhece poiso enunciativo certo, mas apenas, como diz Sara de *Missa in Albis*, “paradeiros”, constituindo-se em superfície textual movente e irrequieta, muitas vezes íngreme, ativando afinal os conceitos de variância e de dissonância caros à autora desde muito cedo. O exercício de textualidade partilhada a que se assiste nesta ficção faz da escrita de Maria Velho da Costa um “mistério glososo” (ICS, p. 158) onde a palavra se erige como “lugar do ser mais e do ser justo” (D, p. 40), experimentando o fascínio de “dizer em outros sons” pois, como explica em *Desescrita*, “o sonido do dito certo é que faz o lugar amado da vida possível” (D, p. 42).

Referências bibliográficas

Bibliografia ativa

Maria Velho da Costa

- (1969). *Maina Mendes*. Lisboa: Moraes Editores, (4.^a edição, 2001, prefácio de Eduardo Lourenço, Lisboa: Dom Quixote).
- (1973). *Desescrita*. Porto: Afrontamento.
- (1976). *Cravo*. Lisboa: Moraes Editores (2.^a edição: 1994, Lisboa: Publicações D. Quixote).
- (1977). *Casas Pardas*. Lisboa: Moraes Editores (2.^a edição: 1979, Lisboa: Moraes Editores).
- (1983). *Lúcialima*, Lisboa, Edições “O Jornal”.
- (1984). *O Mapa Cor de Rosa* (Cartas de Londres), com desenhos de Óscar Zarate. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- (1988). *Missa in Albis*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- (2000). *Irene ou o Contrato Social*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (2.^a edição: 2001, Lisboa: Publicações Dom Quixote).
- (2002). *O Amante do Crato*. com um desenho de João Cutileiro, Porto: Edições Asa.
- (2006). & Armando Silva Carvalho. *O Livro do Meio*. Lisboa: Editorial Caminho.
- (2008). *Myra*, pinturas de Ilda David. Lisboa: Assírio e Alvim.

Crítica

- Bakhtine, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Four Essays. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Essais critiques IV. Paris: Éditions du Seuil.
- Compagnon, A. (1979). *La seconde main – ou le travail de la citation*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dias, M. J. C. (2018). *Maria Velho da Costa – uma poética da au(c)toria*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Sarrazac, J.-P. (2005). [dir.] *Lexique du drame moderne et contemporain*. Belvel: Circé.
- Topia, A. (1979). Contrapontos Joycianos. *Intertextualidades* («Poétique», n.º 27). Coimbra: Livraria Almedina, 171-208.

Linguagem-Trauma e resistência: o caso de moradoras de rua

MARIA JOSÉ CORACINI

Universidade Estadual de Campinas-IEL/DLA

À procura de fios...

“Tá bom pra você?” é a frase que se repete no dizer de uma das participantes de pesquisa, uma das ex-moradoras de rua, que, no momento da entrevista-relato, se encontrava residindo na Casa Santa Clara, ligada à Karitas. A Casa Santa Clara abriga em média, por um ano mais ou menos, de 20 a 23 moradoras de rua que demonstram forte interesse em assumir sua vida, retornando à sociedade, ao trabalho, enfim, às responsabilidades como cidadãs e mães, embora, no último caso, muitas vezes desconheçam quem é o pai das crianças.

Parte de uma pesquisa mais ampla, apoiada pelo CNPq, sobre a identidade de mulheres que ainda moram ou moraram nas ruas, em pleno século XXI, século marcado pela tecnologia e pelo apelo ao consumo, este texto objetiva trazer resultados parciais da análise de narrativas, verdadeiras histórias de vida, de mulheres à deriva em ruas de Campinas (SP, Brasil), cidade onde trabalho, focando questões como língua-cultura, a relação entre linguagem-trauma e gênero, dentre outras.

A perspectiva filosófica de apoio baseia-se nos aportes de Michel Foucault (sobre as noções de discurso e relações de poder), de Jacques Derrida (quanto à problematização das dicotomias que caracterizam a epistemologia ocidental e, portanto, quanto à racionalidade que constitui a cultura ocidental desde a Antiguidade. Esta marca nosso modo de pensar, de ser e agir com consequências importantes de reforço à discriminação, ao preconceito, à marginalização de muitos) e da psicanálise freudo-laciana (particularmente, no que diz respeito à concepção de sujeito – dividido, constituído pela linguagem, efeito entre significantes – sujeito da falta e do desejo, cuja realização se vê sempre adiada, além da noção de verdade, a verdade que não se sabe porque a ela

o sujeito não tem acesso, a verdade de cada um, que se encontra no inconsciente, lugar sem lugar ao qual o consciente não acede). Embora ciente das diferenças entre as três linhas de pensamento, reúnem-se as noções que interessam para a pesquisa em torno do que as une (linguagem, sujeito cindido, descentrado, e verdade), sem fazer *tabula rasa* das diferenças.

Entrelaçando os fios...

Quanto à coleta de registros que não costumo chamar de “dados” porque eles não me “dão” nada, apenas trabalho e muita reflexão, ela se realiza na rua ou em abrigos da prefeitura ou ainda na Casa Santa Clara, que, até uns anos atrás, era um lugar de acolhimento diurno para moradores de rua em geral, que tomavam lanche, conversavam, eram assistidos por uma psicóloga e uma assistente social, assistiam a filmes e participavam de debates, tomavam banho, lavavam e secavam suas roupas. Nessa ocasião, chamou minha atenção o reduzido número de mulheres que frequentavam a Casa. Por essa razão, perguntei a uma delas que concordou em me conceder entrevista e testemunhou:

R1

Pesq.: e como é que as mulheres / tem muita mulher na rua?

Sandra: na rua? Tá tá aparecendo cada vez mais [...] meninas nova bonita aí tem muitas menina bonita que tá aí na rua e tá sabe / os morador de rua fica brigando por causa as mais velha são agredidas por causa das mais nova [...]

De fato, percebe-se um aumento do contingente feminino nas ruas, sobretudo moças, embora as mulheres sejam vistas como mais fortes, corajosas, mais maleáveis para suportar o sofrimento da vida em favela, sem dinheiro suficiente para ter e dar uma vida digna aos filhos, trabalhando em casas de família, cuidando sozinhas da prole... Mas, a verdade é que isso parece estar mudando, embora ainda se divulgue que apenas 15% do total de moradores de rua são mulheres (segundo estatística do IBOPE).

Depois de 2012, a Casa Santa Clara mudou completamente; mudou de local e passou a ser uma residência para mulheres em situação de rua, que se dispõem a mudar de vida; elas podem ficar por aproximadamente um ano, conforme o caso, recebem assistência psicológica, aprendem a viver em grupo, ou melhor, em família, almoçam e jantam juntas. Podem sair, desde que informem o diretor da Casa, que está convencido de que elas precisam assumir a própria vida sem se sentirem prisioneiras de um sistema institucional (apesar de, ainda assim algumas reclamarem da falta de liberdade por terem que dar satisfações de sua vida). Numa conversa preliminar, explico a todas a razão da entrevista que estamos solicitando e para a qual pedimos adesão sem impor a elas nenhuma obrigação: se não quiserem, sua vontade será respeitada. E, de fato, 20% delas recusam:

não querem falar de si, expor sua vida a outros... Quando entram na salinha reservada para a entrevista, leio para cada uma delas um documento de consentimento livre e esclarecido que elas assinam, assim como eu como pesquisadora e o diretor da Casa. Em seguida, peço-lhes que falem livremente sobre (su)a vida na rua. Intervenho apenas quando percebo que o silêncio aponta para uma certa paralisação da narrativa, ou, então, para mostrar que estou acompanhando o que estão dizendo, com interesse e atenção. Retomo, então, a frase anterior e elas continuam... Acreditamos, dessa forma, respeitar cada uma das participantes de pesquisa, não conduzir o relato individual e, sobretudo, proceder a uma escuta que consideramos rara, em função de sua posição marginalizada e discriminada pela sociedade dita hegemônica. Escutar atentamente, com interesse, parece-nos, com base na psicanálise freudo-laciana, uma atitude relevante, que, além do respeito pode implicar o falante no que ele diz, na sua própria vida, nos acontecimentos que o levaram ao álcool, à droga, à rua... e – quem sabe? – incentivá-lo a mudar alguns aspectos de sua vida.

Antes de apresentarmos alguns recortes das falas que indiciam resultados parciais de pesquisa, consideramos importante definir trauma como um evento inesperado e reprimido que, entretanto, pode, *a posteriori*, no só-depois, como disse Freud, ser simbolizado e, portanto, verbalizado. Segundo Schermann (2006, 64),

[p]ara Freud, o trauma se encontra no domínio do impensável, do choque, da impressão de uma marca indelével, de um colapso. Caracterizada por uma dispersão, a excitação destacada por Freud nada mais seria do que índice do hiato instalado no psiquismo pela pulsão.

Há, nas situações traumáticas, um excesso que nem o simbólico consegue contornar. Daí o sofrimento que causa a sua lembrança, ainda que saibamos que o sujeito necessita falar como forma de fazer borda, de proceder à simbolização, conferindo algum sentido ao acontecido, e à organização dos acontecimentos.

Os traumas narrados pelas participantes de pesquisa resultam de aspectos sócio-culturais de discriminação e desprezo pelos pobres, drogados e marginalizados, e/ou da atitude de mães e, por vezes, de pais, que deixaram as filhas nas ruas e/ou as discriminaram, rejeitando uma por ser preta (filha de pai preto), outra, por exemplo, por ter caído nas mãos de algum homem (não raro da própria família, padrasto, pai, tio), ainda na (pré-)adolescência, levando-as à prostituição, incentivadas por seu pai ou sua mãe, seja porque não têm capacidade de encontrar emprego, seja porque a família precisa de dinheiro para comprar alimentos e fraldas para um irmãozinho ainda bebê.

O sofrimento da memória desses acontecimentos traumatizantes provoca resistência à verbalização, silenciando-as por vergonha, comportamento resultante, possivelmente, da discriminação social que as exclui e da dificuldade de colocar em palavras o que aconteceu. Sua

autoimagem se viu e se vê destruída para sempre: preconceito, tratamento desigual pela sociedade e por familiares (pai e mãe). As autonarrativas, no caso femininas, apontam para marcas de trauma(s) na constituição subjetiva das participantes. Dentre outros enunciados, são analisados aqueles que se repetem como expressão de resistência, peculiares ao silenciamento decorrente da situação traumática, dolorosa, física e psiquicamente falando, vivenciada pelas participantes: “Tá bom pra você?”, “Não quero me lembrar”, “Chegal!”, “Não quero / gosto de falar disso”, apesar de a narrativa prosseguir momentos depois.

“Tá bom pra você?” é uma expressão da linguagem coloquial, com a qual Rilda finaliza sua narrativa, expressão recentemente usada no estado de São Paulo (Brasil), que aponta para uma espécie de desafio lançado por aquele que fala para aquele que ouve. No caso do corpus da pesquisa em pauta, o desafio é uma constante, sobretudo no caso de Rilda que dá prosseguimento à sua narrativa, criando, com suas palavras, expectativas no ouvinte. Observe-se a fala de Rilda:

R2

Rilda: se for pra ficar sentada num lugar quieta eu já não entro / tenho que tá me gesticulando por que trabalhando eu penso melhor // aí esse curso eu fiz quatro meses / e agora tô fazendo o / estágio // e aí acabou

P: ai que ótimo

R: acabou // ótimo pra quê? Calma aí cê tá achando que tá bom? [risos] cê vai acabar virando bordão se eu fizer meu livro

P: [risos]

Bordão, no dicionário Priberam da Língua Portuguesa (*online*), significa “1. pau que serve para apoio de quem caminha (exemplo: *um dos peregrinos passou agarrado a um bordão*). CAJADO, VARAPAU 2. [Figurado] Aquilo que ajuda. = ARRIMO, AUXÍLIO. 3. [Linguística] Palavra ou locução esvaziada de sentido e sem função morfossintática, que se repete no discurso, geralmente de forma inconsciente ou automática (por exemplo: os bordões *portanto* e *é assim* são característicos do registo coloquial)”.

No caso em questão, as acepções trazidas pelo dicionário (consultei, inclusive, o Houaiss) não parecem fazer sentido, a não ser que, retomando a primeira acepção (varapau, cajado, apoio) aponte para o seguinte sentido: “você vai ficar duro, sem saber o que dizer, com a surpresa que vai ter”.

E Rilda prossegue, repetindo a mesma frase (com algumas mudanças sintáticas: “cê acha que tá bom?”

R3

Rilda: ai deus // cê acha que tá bom? Metida né / achando que eu tô podendo // primeiro mês com um salário mínimo / recebi num dia no outro dia saí de casa / aluguei um quartinho / rachava com o namorado que já dividia a casa era meu marido né / aí tá tudo bem isso / nunca o que eu vivi tava TÃO bom / tava ótima a vida // pra que fazer isso? / podia ter ido sozinha né? / levei ele junto / lá caio de novo // no crack / cabeí com a minha vida [...] NÃO / ele também / eu na

rescisão de danos e ele aproveitou de novo / não deu certo nós dois // [inc.] eu fui teimosa [inc.] até o último minuto // [...] aí aconteceu separou [...] nã:o / quebrando o pau eu fui pará no hospital / ele cortou / me deu um pau eu fui pará no hospital / ele cortou um pedaço do meu cabelo / eu peguei e fui no cabeleireiro fazer um corte bonitinho // [...] tá muito não não porque acostumei sempre ele grande / entendeu [...] [ele] cortou / me deu um pau que eu tô roxa até agora // eu vim pedir socorro aqui / daqui eu fui pará lá na unicamp / da unicamp fui pará lá no caps / pra depois vim pra cá de novo // pra REcomeçar // e agora eu tô aqui // esse é o resumo porque se eu for contar detalhes nós vai ficar aqui até amanhã [risos] [...] na rua você não tem perspectiva né? / porque / você quer sabê de agora? Aí agora eu tô com fome aí agora eu quero tomar uma pin uma cachaça / aí na hora que der sono aí meu deus vou dormir aonde vou ali arrumar um papelão já passa ali pega

“Tá bom pra você?” se transforma, ao longo da narrativa, em “cê acha que tá bom?”, “cê tá achando que tá bom?”, frase que funciona como uma dobradiça que permite a passagem de um momento a outro da narrativa num crescendo de sofrimento da parte daquela que testemunha e de surpresa provocada por esta naquela que escuta. Passagem de silêncio e de reflexão, de trauma e de violência para uma outra experiência ainda mais dolorosa ou tão dolorosa quanto a precedente. Pergunta retórica que, justamente por ser retórica, não espera resposta do interlocutor, ou melhor, a resposta já se encontra embutida na pergunta: sim, está bom, chega. E aí vem o desafio: pois não termina aí; tem mais: eu achava que tava tudo bem, mas Rilda prosseguiu, mostrando a mudança que construiu para sua vida: saiu, arrumou um quartinho, levou o namorado junto e aí se meteu no crack; depois, brigaram e, com raiva, ele cortou o seu cabelo... Sabe-se que o cabelo é um índice de feminilidade, de onde vem a importância dada a ele pela mulher. Mais para o final da narrativa, Rilda continua no presente, narrando momentos de sua vivência antes de vir para a Casa de acolhimento: “você quer saber agora?” e ela mesma responde: fome, frio, sono, pinga, papelão para dormir no chão, rotina do dia a dia na rua. E a vida degradingolando...

Tomemos a cena do estupro de Sandra:

R4

Sandra: um dia aconteceu uma coisa / quando eu nem sabia que eu tinha me perdido / o rapaz tinha tirado segurou a porta numa cerca né? / [inc.] e desceu sangue quando ele viu o sangue ele se assustou e vestiu a roupa né e [...] aí eu peguei me limpei e vesti a roupa / aí depois que uma / minha mãe soube de uma amiga dela [...] disse assim ó aconteceu isso com a sua filha eu nem sabia P: porque era criança quantos anos você tinha?

S: nove dez onze ano doze ano [...] é [...] é foi um estupro é [...] aí é ela começou a ficá... quando ela não sabia ela não conversava comigo sabe essas coisa assim aí meu padrasto brigando isso isso e aquilo invés de conversa meu padrasto não deixava nenhuma amiga conversá comigo / quando eles saía eu ficava sozinha com as minha amiga [...] ele forçou / [foi] em frente à casa / ficava conversando em frente à casa / lá chegava da escola daí parava ficava enci:ma de mim / ficava pegando no meu seio essas coisa / falava assim [...] / é foi isso / depois minha mãe me mandou fazê programa [...] depois eu fiquei grávida também saía muito pras discoteca fui ficando grávida // comecei a trabalhar / ah depois de alguns dia o neném nasceu

P: o nenê nasceu / o primeiro tinha que idade?

S: treze ano [silêncio] ah / não quero falá dessas coisa não // [...] é eu fiquei com trauma né eu saí da casa das pessoa né mexe nas coisa dos outro aí acontece isso [silêncio] não quero falá disso não

[...] é porque as pessoa diz assim ai é porque não qué saí da vida das ru:a assim não qué pará de usá droga ainda mais na idade que eu tô né é duro isso aí

Sandra, envergonhada, provavelmente com sentimento de culpa – pelo estupro, pelos filhos, pela miséria, por mexer nas coisas dos outros – demorou para começar a falar do que mais lhe doía: “não quero falá” foi a frase inicial, depois de ter aceitado fazer a narrativa de si e assinado o documento de consentimento. Quando tomou coragem, falava baixinho sobre os acontecimentos da sua vida e, sobretudo, sobre o estupro. No excerto acima, observe-se que ela repete duas vezes, depois de interromper a narrativa por uns instantes de silêncio, virando o rosto: “não quero falá dessas coisa não” e “não quero fala não”. Em ambos os casos, a frase funciona como um gesto de resistência e, ao mesmo tempo, de recusa à lembrança de quando nasceu seu segundo filho, momento em que a mãe dela já premeditava levar o bebê a um orfanato porque não queria cuidar desse também. Observe-se que a frase da pesquisadora não foi entendida pela participante, que respondeu com a idade que ela tinha ao dar à luz seu segundo filho.

No segundo caso, outro acontecimento traumático: ela perdeu seu emprego porque mexeu nas coisas da patroa e esta a acusou de ter roubado para continuar a se drogar e voltar para a rua. O trauma vem certamente do sentimento de injustiça sofrido por Sandra, já traumatizada por ter sido estuprada e levada à prostituição pela mãe que a discriminava por ser negra.

Paula, por sua vez, não diz que não quer falar, mas que não gosta de lembrar: o retorno ao passado traumatizante causa-lhe sofrimento:

R5

P: como que foi isso? que que você sentiu? o que aconteceu? cê lembra das coisas?

Maura: ah MUIto não

P: não?

M: muito não

P: por que não lembra?

M: ah é porque eu não gosto assim sabe lembrar muito do meu passado / eu passo eu vou chorar eu vejo alguém dormindo na rua assim agora quando eu passo pra ir pra escola ali tem uma a igreja universal e tem ô uma onde as pessoas trabalha numa firma aí eu vejo as pessoa na rua e tenho vontade de chorar eu vejo assim menina novi:nha / com um monte de coisa na rua / eu num eu não gosto de lembrar do meu passado

P: mas foi sofrido?

M: foi/ sem tomar banho comer / nossa / tinha um monte de coisa

A resistência a se lembrar do passado que indicia a resistência a falar aponta para o desejo de esquecer o tempo que passou na rua, recalcar as situações traumatizantes, interromper o seu relato antes mesmo de começar. Observe-se que ela afirma não lembrar “MUIto” das coisas, cujo efeito de sentido, reforçado pela entonação, aponta para uma interrupção no dizer, silenciando as lembranças que quer abafar: “eu não gosto de lembrar do meu passado”. É interessante que quase todas as participantes de pesquisa falam da fome, da falta de banho como um fator de sofrimento,

que, sem querer, ela retoma ao ver jovens morando na rua, repetindo a sua história. O cuidado com o corpo, vale lembrar, é uma marca do discurso feminino.

Alinhavando...

Para finalizar, cabe lembrar que a língua é cultura; ela aponta para o modo de viver, de pensar, de ser; afinal, a língua não existe sem a cultura e vice-versa. Criam-se termos, frases, modifica-se o sentido de outros, conforme o ambiente em que se vive: por exemplo, as participantes de pesquisa usam a palavra “farinha” para se referir ao crack, que constitui um modo de “amenizar o sofrimento”, como afirma uma de nossas participantes. As experiências, fraturas que se abrem na linguagem e, portanto, no corpo, constituem a história de vida de cada uma, que precisamos conhecer para respeitar e apreciar... porque o sofrimento dessas mulheres aponta para nossa fragilidade que é também força, para a nossa vulnerabilidade transformada em coragem e resistência.

A repetição de frases como: “Tá bom pra você?”, “não quero falá dessas coisa não”, “eu não gosto de lembrar do meu passado” dão conta da divisão do sujeito, da dificuldade de verbalizar as situações traumáticas. Mas, como tentamos mostrar neste texto, a linguagem é porosa e permite que fagulhas do inconsciente aflorem no e pelo dizer que, por isso mesmo, diz do sujeito mais do que ele diz, extrapola os sentidos previsíveis apontando para a polissemia e para a equivocidade da língua(gem).

Referências bibliográficas

- Freud, S. (1937). Construções em análise. In: *Obras Completas* (pp. 255-270), v. XXIII. Rio de Janeiro: Editora Imago.
- Schermann, E. Z. (2006). Sobre a angústia, o trauma e a fantasia. *Revista Pulsional*, Revista de Psicanálise, ano XIX, n.º 186, 63-77.

Rir junto é um abraço pelos mares da Língua Portuguesa

MARTINS JOSÉ CHELENE MAPERA

Universidade Zambeze

“Rir junto é um abraço” é uma frase extraída do livro *O bebedor de horizontes* (2017) da trilogia de Mia Couto. Este livro romanesco conforma uma espécie de memórias que funciona como procedimento de evitação de esmaecimento da história, na medida em que o romancista escreve uma história dividida em três volumes intitulados *As Areias do Imperador*, girando, obviamente, em torno do imperador Ngungunyane. Constrói-se, nessa narrativa histórica, uma vasta imagem do imperador de Gaza que, nesse processo de retoma revisionista, vai deixando traços que nos permitem estabelecer não somente simples contacto de espírito artístico com o objecto literário configurado em obra romanesca, mas pelo contrário, desenhar um percurso de “lembranças-imagens” (cf. Bergson, 2006, p. 155) da história oitocentista da expansão portuguesa em Moçambique. Nesse aspecto, o autor faz referência ao descaso forçado entre Ngungunyane e o seu reino, o Estado de Gaza, em 1895, depois de sobreviver a muitas batalhas protagonizadas pela cavalaria portuguesa, comandada por Joaquim Augusto Mouzinho de Albuquerque e sofrer, em Txaimite, o seu último golpe.

O recurso à personagem do chefe da corte de Gaza para a construção de uma obra épica não é um acto novo na literatura moçambicana. Tal como *Ualalapi* (1987) e *Gungunhana* (2018), de Ungulani Ba Ka Kosa, *O bebedor de horizontes*, de Mia Couto, remete-nos a uma leitura *sui generis* pela qual vivemos o presente partindo de “lebrança-pura” do Império de Gaza. Esta publicação, que já recebeu críticas nacionais e internacionais, de que se destaca a intervenção de Carlos Maria

Bobone, segundo a qual, “pior do que não ter feito um bom romance”, Mia Couto “faz de um bom tema um mau romance”, começa com um resumo magnificamente incisivo:

Em Dezembro de 1895 um pequeno grupo de soldados portugueses, comandados pelo Capitão Mouzinho de Albuquerque toma de assalto a povoação real de Txaimite e prende Ngungunyane. Com o rei de Gaza são detidos o filho, Godido; o tio e conselheiro, Mulungo e o cozinheiro Ngó. Permitem que o imperador se faça acompanhar por sete das suas mais de treze esposas. Num outro local, na margem do rio Limpopo, prendem igualmente o chefe dos Mpfumos, o Nwamatibjane Zixaxa que é enviado para o exílio juntamente com os presos da corte de Gaza. Zixaxa é preso na companhia de três das suas esposas. (Couto, 2017: 9)

Apesar de considerar a crítica que tem vindo a esmerar-se com argumentos de natureza historicista da personagem principal da narrativa, não se trata, na minha opinião, de um romance biográfico nem de um ensaio da exegese da história, embora apresente características similares, sobretudo por causa da inclinação política e antropológica das personagens que desencadeiam a trama romanesca. Compreende-se, claramente, que o nervosismo da crítica advém de uma base ontologicamente paternalista, decorrente da relação histórica entre Moçambique e Portugal e, por essa razão, da dificuldade em situar Mia Couto no contexto da literatura contística, que, como se sabe, é o seu campo primacial da escrita. Mia Couto é um escritor muito conhecido pelas incursões polémicas do seu arguto inventivo e, sobretudo, pela transformação de questões da realidade em temáticas que, na base de interpretações comuns, incendeiam apetites políticos na sociedade intelectual.

Eu declino-me a fazer parte dessa plêiade de críticos, porque, se estou certo, a obra literária é um submundo de significados misteriosos. Na verdade, o que mais impressiona no romance de Mia Couto é o facto de *As Areias do Imperador* constituir uma narrativa que continua presa ao passado por suas raízes profundas e pela forma como a trilogia foi construída, não se sentir a sua virtualidade original, se não fosse concomitantemente um aspecto do passado. Caso contrário, não o reconheceríamos jamais como um romance de lembrança, que funciona como uma novela que capta as imagens e o ambiente tal como objectivamente se apresenta. Ao provocar uma discussão desta natureza, Mia Couto não se deixa dominar por um misticismo disfarçado de uma traidora limitação da consciência pela consideração de aspectos que, involuntariamente, evoluem para um desprezo orgulhoso da obra literária.

Friedrich Wilhelm Nietzsche define uma bem conseguida imagem do mal, num trecho intitulado “Nós, os outros», inserto na colectânea de textos inéditos com o título *Além do bem e do mal*: “a influência tardia de Schopenhauer na nova Alemanha – por seu furor pouco inteligente contra Hegel, chegou a separar a última geração de alemães de seu laço com a cultura alemã, cultura que, bem examinada, havia produzido uma elevação e uma subtilidade divinatória do sentido

histórico” (Nietzsche, 2013, pp. 141-142). Nota-se claramente que, neste aspecto, Schopenhauer era “pobre, insensível anti-alemão até a genialidade (sic)”. A elevação e a sutileza da crítica geram contradições mais autênticas e profundas da condição humana. Talvez seja essa a razão de persistência da crítica como epílogo de análise romanesca. A equiparação, por exemplo, entre Gungunhana e Mouzinho de Albuquerque surge, no romance *O bebedor de horizontes*, como uma das reificações mais profundas da sensibilidade e do calor humano. Essa equiparação é expressa no último desejo de Ngungunyane a D. Carlos I de Portugal e Algarves:

Por favor, transmita uma mensagem ao capitão Mouzinho de Albuquerque. Diga-lhe que não recordo com raiva. O capitão prendeu-me não como inimigo (sic) mas como um companheiro de armas que se insubordinou. Sou um sargento do mesmo exército. Viajei com Mouzinho durante vários dias. E constatei que há uma moléstia que nos irmana: os joelhos. Mouzinho caiu de cavalo no exercício das suas funções. O meu sofrimento não tem a mesma glória. Sofro apenas do meu próprio peso. (Couto, 2017, pp. 102-103)

Ora, reflectamos um pouco sobre dois aspectos que diferenciam Mia Couto de Schopenhauer neste contexto comparístico: a sensibilidade/o humanismo do autor de *A espada e a azagaia*, e a insensibilidade do “anti-alemão”, considerando o posicionamento de Nietzsche. Mas, como é visível, a irmandade entre Ngungunyane e Mouzinho de Albuquerque não se limita apenas a domínios conceptuais pelo facto de ambos terem sido determinantes nos seus exércitos como comandantes, mas também a aspectos de natureza fisiológica, num caso, por conta da obesidade que o fustiga e noutro, pela moléstia sofrida num acidente de guerra. Estas comparações reforçam o sentido conceptual da arte romanesca e a riqueza dos procedimentos de organização da narrativa: “A relação entre os procedimentos de composição e os procedimentos estilísticos gerais”, como defende Chklovski *apud* Todorov (2003, p. 33). A consideração de aspectos fisiológicos como razão que aproxima os dois guerrilheiros da sua relação de “irmandade” é, portanto, um dos factores que contribuem para o surgimento dos momentos em que a desolação e o isolamento são circunstâncias privilegiadas para construir amizades; mesmo quando se sabe que está em perigo de morte, porque, muito pior do que a impossibilidade de o fazer é, evidentemente, a incapacidade de reverter a situação da prisão, que já era uma realidade insuprível. O texto serve, portanto, para explodir o profundo desencanto que atormenta as personagens, se quisermos considerar a imperfeição da verosimilhança dos eventos literários, pois, segundo defende Roland Barthes, “a clareza não é um atributo da escrita, é a própria escrita, a plenitude da escrita, todo esse desejo que está na escrita” (Barthes, 1997, p. 33). Sem dúvida que o escritor enfrenta uma série de dificuldades em estabelecer fronteira entre a realidade e o seu próprio mundo de conhecimentos.

Apesar da profunda relação que Mia Couto tem com Portugal, por razões que têm que ver com as suas raízes matriciais, funda a trilogia numa base puramente construtivista e humanista, ao

ironizar a prisão do filho de Muzila como um convite formulado pelo Rei: “Ninguém toca no Ngungunyane! Este africano é um convidado do Rei de Portugal” (*ibid.*: 103).

Transpondo os conceitos do mal e do bem para a realidade romanesca, Mia Couto contrapõe o simulacro da narrativa de desolação para além da moral, que estabelece valores que não representam a essência da alteza do ser humano, se quiser usar a linguagem de Ciro Mioranza (cf. 2013, p. 7). A filosofia que o escritor sugere consiste no que ele próprio considera como sendo benéfico para a humanidade: “Rir junto é um abraço” (*ibid.*, p. 335), e eu acrescento, pelos mares da língua portuguesa. Ou seja, rir colectivamente permite respirar outra atmosfera da vida, como quem voa para além dos limites do bem e do mal. Na verdade, o conceito formulado por Nietzsche é, em grande medida, extensível ao romance de Mia Couto, não apenas no que à invenção temática e ao tratamento do ambiente humanístico diz respeito, mas também em outros domínios onde a imagem se expande, como por exemplo, as revelações feitas pelas personagens sobre os aspectos da sua vida, as amizades que costumam ao longo da história da narrativa, o cuidado que o narrador concede ao diálogo entre personagens através de diferentes formas de comunicação artística. Mia Couto é um escritor distinto nesse aspecto de invenção de espaços sociais, colocando as personagens num quase à vontade. Fez isso em *Jesusalém*, em que as personagens encontram um local de refúgio ante o mal que as atormenta no território da narrativa. Neste caso, poder-se-á considerar a Ilha dos Açores como o espaço de presentificação das personagens de *O bebedor de horizontes*, onde aprendem a falar e a escrever em língua portuguesa e se reúnem em convívios multiculturais com outros povos:

Esta carta é uma surpresa. Sou eu, o Nwamatibjane Zixaxa, que te escrevo dos Açores. Como vês, foi muito bom ter aprendido português. Na viagem aprendi a falar. Agora, na ilha, ensinam-me a escrever. Nesta primeira carta ainda sou ajudado por um soldado que se tornou meu companheiro. Chamo-lhe Mungana. E ele ri-se, desconhecendo que o chamo exactamente de “amigo», na minha língua. (Couto, *ibid.*, p. 331)

O local de exílio é, sempre, um local do outro, independentemente das condições que nos são dispostas. Porém, não negligenciando todos os aspectos negativos que decorrem da prisão de Ngungunyane e da sua deportação para os Açores (suas “ossadas” foram “exumadas” depois da independência de Moçambique e depositadas na cripta dos heróis, em Maputo), o que para mim me interessa nesta confissão de Nwamatibjane Zixaxa – Na viagem aprendi a falar. Agora, na ilha, ensinam-me a escrever –, é dar conta do valor da língua portuguesa, que, hoje, reúne estudiosos e povos de vários países do mundo, de regiões separadas por oceanos e mares, tornando-se na principal “interface” das culturas da lusofonia.

Ao longo do texto, revela uma ideia sublime que mostra a importância da convivência de personagens com civilizações culturais distintas: “Passo mais tempo na companhia dele do que

com qualquer um dos que vieram de Moçambique”, chegando, mesmo, a o considerar “Mungana”. Essa consideração revela um aspecto importante na relação intercultural das personagens, na medida em que reduz a narrativa a uma significação moral e a um encadeamento da história promovida pelas personagens. Vejamos um exemplo claro dessa relação intercultural no extracto seguinte:

Na ilha Terceira fomos recebidos de maneira especial: não houve insultos nem ameaças como aconteceu em Lisboa. Disseram-nos que éramos hóspedes, não prisioneiros. Deram-nos uma casa dentro do forte. Somos autorizados a circular no grande recinto da Fortaleza. Num dos edifícios caiados a branco gravaram a ferro uma frase que, para nós, os exilados, só nos pode fazer rir. Estava escrito assim: “Antes morrer livres que em paz sujeitos”. (*Ibid.*, p. 332)

Os deportados foram “recebidos de maneira especial” nos Açores, revela Nwamatibjane Zixaxa. Nesta revelação, o “homem-narrativa”, como chama Tzvetan Todorov (2003, p. 94), cumpre um dos princípios defendidos por Henry James no seu célebre artigo “The art of fiction» (1884) *apud* Todorov (*ibid.*), segundo o qual é a personagem que determina a acção da narrativa. Com efeito, o romance de Mia Couto só pode ser percebido quando situado nestas balizas de interpretação. Há uma relação imperecível entre as personagens e a acção. No caso do romance em estudo, nota-se claramente que não há personagens sem acção, nem acção sem personagens. Apesar de se encontrarem na condição de “hóspedes”, em terras longínquas, as personagens não se esqueceram da sua tradição cultural, os hábitos míticos por que os moçambicanos são conhecidos: o riso, a gargalhada, mesmo em situações de grande aflição.

E, em coexistência com a espantosa recepção que tiveram, as personagens foram surpreendidas por uma frase carregada de uma densidade filosófica muito importante, escrita num dos edifícios penitenciários dos Açores: “Antes morrer livres que em paz sujeitos”. A complexidade semântica da frase, aliada ao desejo de uma liberdade disfarçada, deflagrou a chama irónica do riso das personagens. Aqui, está, sub-repticiamente, patente a ideia principal da crítica que o romance pretende veicular. Ou seja, a frase esconde o profundo desalento que aprisiona as personagens, impedindo-as de viver a plenitude das condições fornecidas pelo vasto recinto da Fortaleza, pois, elas preferem liberdade a paz forçadas.

O que conforta Mia Couto nesta prisão é uma coisa muito simples, mas profunda, que consiste na plenitude de argonautas tranquilizadores para qualquer prisioneiro. Com efeito, a psicologia romanesca de Couto altera, de certa forma, o paradigma de compreensão das personagens, porque o encadeamento temático tem que ver não apenas com uma determinada visão do maquinismo do mundo, mas igualmente com o espírito da comunidade inerente à obra e à personalidade do autor. Vejamos, em seguida, os liames semânticos desta frase: “se a ilha é uma prisão então eu partilho com milhares de açorianos esse castigo” (Couto, *ibid.*, p. 334). E,

acrescenta: “Sou aqui tudo menos um prisioneiro”. Neste trecho está, claramente, subjacente um fenómeno muito importante da psicanálise de que apenas se condena, porque, como diz Roland Barthes, “ela fala” (Barthes, 1997, p. 25). A força discursiva do romance de Mia Couto é tanto quanto menos entorpecida, porquanto não deixa escapar o carácter intolerável das situações, na medida em que, precisamente, transforma uma relação banal numa relação fundamental.

Num artigo sobre a poesia de Eugénio Lisboa, coligido no livro *Sinais de cinza; estudos de literatura* (2012), António Manuel Ferreira (p. 483) considera as entidades que acompanham o autor do livro, “seus sábios”. Na verdade, as personagens são cientistas sociais muito cultivadas, porque ensinam *a saber ser e a saber estar* perante as adversidades e a complexidade do estado de coisas no mundo. Essa sabedoria nota-se pela destreza com que elas se articulam e se movimentam no terreno da narrativa – Ngungunyane não se descalça para entrar na floresta –, pois, é estranho que isso aconteça, porque na sua terra matricial, e segundo as tradições antigas, a floresta é um lugar sagrado, onde repousam os deuses da natureza. O simbolismo de floresta é muito bem caracterizado por Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2010, p. 330), quando afirmam que é um “santuário” e encerra um lugar “agradável”, porque os santos encontram nele o seu repouso. Poder-se-á considerar a atitude da personagem como um acto de auto-revolta, porque tem plena consciência das suas consequências nefastas.

Esta moldura pictórica do universo “histórico” do imperador de Gaza consubstancia o carácter genológico do romance coutista, que se funda num discurso caracterizado por segmentos semânticos do conto. Em secreta vida das imagens, Al Berto escreve um poema sobre a lição de Giotto, que julgo fundamental para qualificar as imagens que o discurso romanesco de Mia Couto procura abordar nas entrelinhas do texto: “a pintura afunda-se naquilo que alguns pintaram para seduzir o olhar dos ignorantes e não subtil prazer do espírito” (Berto, 2009, p. 421). Reitero é, certamente, essa a intencionalidade do texto literário – pintar as imagens para ludibriar os menos atentos, os incautos e leigos em matéria de leitura e interpretação textual; os que usam o texto para exercer a sua profissão judicativa em prejuízo da labuta intelectual e das belas artes – que interessa ao mundo de criação artística: que estabelece uma relação saudável entre o autor e o leitor.

A jornada de caça que Ngungunyane faz “sem pedir licença por entre as árvores que desconhece” (Couto, *ibid.*, p. 334), na periferia da cidade de Angra do Heroísmo, representa, mesmo na prisão, o homem que viveu realmente a vida, pois, como diz o narrador, “os loucos estão dispensados de temer os deuses” e “para matar coelhos, o Ngungunyane usa um pau que trouxe de Moçambique” (*Ibid.*). São relevantes os pormenores do aparente à vontade que caracteriza o último imperador do Estado de Gaza, porque, no momento em que toma consciência da sua prisão efectiva, faz uma revelação surpreendente que reifica o homem bravo que sempre

foi: “Um dia, lançará esse pau [mágico] de encontro ao oceano. Em vez de coelhos matará baleias. Beneficiará, então, do respeito devido aos caçadores do mar”. Voltando a Todorov (2003, p. 96), poderia dizer que “A supressão da psicologia se dá [...] no interior da oração narrativa”. Com efeito, o enredo, na narrativa de Mia Couto, progride com maior sucesso no campo das relações entre revelações e episódios protagonizados pelas personagens.

A relação de amizade que Zixaxa costura com o português que o ensina a escrever era estranhada pelos portugueses “brancos”, porque eles não compreendiam a razão principal da afeição, considerando que o prisioneiro devia ficar com os restantes “pretos”. Só que eles não sabiam que Zixaxa era um “mfumo”¹ e os restantes presos pertenciam à casta de “realeza dos zulus”. Estes pormenores de estratificação classista são muito importantes para a progressão temática e para a compreensão da polissemia do romance; é, exactamente, este tipo de pormenores que, como refere António Manuel Ferreira, “acentua a seriedade do pensamento do autor” (Ferreira, 2012, p. 47), e expande a sua reflexão a um contexto em que se considera o pluriculturalismo étnico, pois a sua herança terá contaminado os estereótipos que estruturam o sistema político-antropológico da contemporaneidade. É óbvio que tal estratégia encantará a muitos e, também, arreliará outros, por razões igualmente óbvias.

Escrevo este artigo consciente da grandeza da crítica, mas aproveitando as considerações de Julio Cortázar, em “Arnaldo: aqui tens o texto de que necessitavas para pré-anunciar o livro», “Nunca aproveite o impulso”² (Cortázar, 2010, p. 447), para afiançar que não se pode aproveitar as fragilidades do acaso para tecer as malhas da crítica literária com base em argumentos da história da humanidade. Sinto que é preciso pôr as “coisas” em “pratos-limpos” e dizer que o acaso tece as suas malhas com os mais variados tipos de fios.

Escrevi na tese de doutoramento sobre o pensamento de George Lukács em relação à génese e às idiosincrasias que distinguem o romance das antigas epopeias clássicas. Na verdade, o romance moderno surge como resultado da combinação de factores “histórico-filosóficos» (Lukács, 1989?, p. 61) que, há vários séculos, configuram a forma e a natureza das sociedades, suportando os factores de subjectividade do homem e “interpondo-se à sua criação» (ibid.). Com efeito, o romance é visto como narrativa épica da contemporaneidade, uma vez que a situação actual do mundo não fornece condições sustentáveis para a exaltação de heróis colectivos, expandindo impérios, tal como aconteceu no passado em que muitas terras foram alegadamente descobertas e seus povos subjugados sob pretexto de disseminação da fé e da civilização. Por outras palavras, o romance moderno está intrinsecamente relacionado com as manifestações do espírito

¹ “Mfumo” é a designação que se atribui a um chefe das terras, ou a um imperador como foi o caso de Ngungunyane.

² A frase original é “Ne jamais profiter de l'élan acquis”.

subjectivo que o homem vivencia, procurando encontrar no “mapa-mundi das realidades triviais», segundo Georg Lukács (1989?: 64), a sua elevação ao nível da grande epopeia. Enquanto narrativa que se preocupa com os problemas do quotidiano das pessoas, o nível de abordagem linguístico-pragmática do romance é caracterizado pela elasticidade e pelo rigor livres do ritmo exigível pela arquitectura sintático-estrutural do verso épico, privilegiando a encenação de acções tendo em conta a natureza dos objectos do mundo interior, numa visão heterogénea, como sustenta Charles Peirce, em *Semiótica*:

Os objetos estão divididos em ficção, sonho, etc., de um lado, e realidades, de outro. Os primeiros só existem na medida em que o leitor, eu ou alguém os imagine; os últimos possuem uma existência que independe da mente do leitor ou da minha ou de qualquer outra pessoa. O real é aquilo que não é e que eventualmente pensamos dele, mas não é afetado por aquilo que possamos pensar dele. (Peirce, 1990, p. 319)

Em termos práticos, o romance está inteiramente habilitado a interpretar com profunda liberdade o sofrimento e a redenção, a melancolia e a nostalgia, o progresso e a consagração dos sacrificados da vida, projectando, depois, a realidade que irradia com o seu valor imanente. Como instrumento que se dedica à interpretação dos problemas que angustiam as pessoas na realidade quotidiana, o romance fixará o seu olhar em “todas as concepções necessárias: o espaço, tempo, relação, causa e semelhanças» (Peirce, 1990, p. 323).

Revindo ao romance de Mia Couto, é justamente neste ponto que está o núcleo trágico da questão – os problemas que afligem as personagens quotidianamente. A matriz de desassossego permanente parece propiciar condições para uma revolta interior das personagens, ao ponto de que, de acordo com o narrador, reina nelas um clima de cepticismo, isto é, para elas, “viver é já uma guerra” (Couto, *Ibid.*, p. 333). Estas circunstâncias em que se encontram são tanto quanto preferíveis porque, afinal, elas desejam “uma outra vida”, uma vida diferente. O vocábulo “outra” está carregado de significados que nos remetem ao velho problema das diferenças.

O capítulo que dá título ao romance “*O bebedor de horizontes*» termina com uma confissão cortante de Nwamatibjane Zixaxa, que nos obriga a considerar que a vida é cíclica e a história repete-se: “Não quero terminar esta carta sem te falar daquilo que sei que te atormenta. Os três prisioneiros que foram fuzilados na viagem. Pois agora te quero dizer: não te tortures, Imane Não (sic) és culpada. Fui eu quem, no barco, denunciei os planos de Machava. Fui eu que impedi que o meu grande rival fosse assassinado. Fiz isso com o medo da reacção que a morte do Leão de Gaza iria provocar” (*ibid.*, p. 336). A história repete-se, porque, segundo julgo, Mia Couto convida-nos a pensar que o que hoje acontece é a repetição dos hábitos e costumes, da história, decorrentes da condição humana de viver dominado ou a dominar o outro. Mas a crítica não deve nunca dominar

a criatividade, pelo contrário, estes dois elementos da arte literária cruzam-se no espaço de interpretação, e riem-se juntos no abraço da subjectividade.

Referências bibliográficas

- Barthes, R. (1997). *Crítica e verdade*. Lisboa: Edições 70.
- Berguson, H. (2006). *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes.
- Berto, A. (2009). *O medo: trabalho poético 1974-1997*. (4ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (2010). *Dicionário dos símbolos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Coetázar, J. (2010). *Papeis inesperados. Escritos inéditos*. Lisboa: Cavalo de Ferro Editores Lda.
- Ferreira, A. M. (2012). Adão e Eva na obra de Paulina Chizeane. *Teografias*, 2, 41-52.
- Ferreira, A. M. (2012). *Sinais de Cinza: estudos de literatura*. Braga: Opera Omnia.
- Lukács, G. (1989?). *Teoria do romance*. Lisboa: Presença.
- Lukács, G. & Bakhtin, M. M. (1976). *Problemi di teoria del romanzo*. Torino: Giulio Einaudi.
- Mia Couto (2017). *O bebedor de horizontes*. Vol III da trilogia “As areias do imperador”. Maputo: Fundação Leite Couto.
- Mioranza, C. (2013). Apresentação. In. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Editora Escala Lda.
- Peirce, C. S. (1990). *Semiótica* (2.ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Todorov, T. (2003). *Poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes.

O suporte digital na leitura e compreensão textual

MATILDE GONÇALVES

FCSH /CLUNL, Universidade Nova de Lisboa

RUTE ROSA

FCSH /CLUNL, Universidade Nova de Lisboa /FCT

Introdução

O seguinte trabalho¹ tem como ponto de partida, por um lado, um projeto de pós-doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e, por outro, o projeto de investigação *Promoção da Literacia Científica*², financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa de Investigação nos domínios da Língua e Cultura portuguesas (2016-2017). Este último projeto centrou-se na criação de estratégias que possam incrementar o nível de literacia científica em fases cruciais do desenvolvimento escolar, nomeadamente no Ensino Básico e Secundário. Neste sentido, partiu-se da hipótese de que a promoção da literacia científica pode passar pelo desenvolvimento de ferramentas de leitura e de compreensão, para as quais a investigação em linguística (dos textos e dos discursos) e em didática do português terá um papel decisivo. Subjacentes a esta hipótese estão os pressupostos de que: i) a abordagem do estudo da língua pode ser feita a partir da observação de textos empíricos associados a atividades sociais; ii) a

¹ O presente trabalho é financiado por fundos nacionais portugueses, através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, como parte do projeto do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa – UID/LIN/03213/2019 e da bolsa de investigação de Rute Rosa, PD/BD/113974/2015, ao abrigo do Programa de Doutoramento FCT “KRUse – Knowledge, Representation & Use”.

² <www.literaciacientifica.pt>

aprendizagem da língua em contexto formal passa pela observação desses mesmos textos e pela reflexão sobre a sua dimensão textual e contextual.

No seguimento do exposto, o objetivo deste trabalho é evidenciar as potencialidades e os desafios do suporte digital no desenvolvimento de capacidades de leitura e compreensão textual. Assim, a questão que se coloca é se o suporte digital potencia ou inibe a compreensão e a construção do conhecimento. Para cumprir o objetivo a que nos propomos, a partir do estudo de um *corpus* de textos de divulgação científica pertencentes ao projeto *Promoção da Literacia Científica* (disponível em: <<http://www.literaciacientifica.pt/corpus>>), apresentamos uma análise que contempla o plano de texto, ou seja, a organização textual e a organização temática (Bronckart, 1997, 2008; Gonçalves, 2011, 2012, 2014; Jorge & Coutinho, 2017; Rosa, 2017; Rosa *et al.*, 2018) e suas implicações na leitura/compreensão, através da observação das semelhanças e diferenças nos textos em função do suporte (impresso e digital). Este trabalho sustenta-se numa metodologia de investigação de carácter predominantemente qualitativo e interpretativo (Rastier, 2001) e propõe contribuir para o que é recomendado quer nas Aprendizagens Essenciais³, quer no Perfil do Aluno.

No que toca à sua organização, o presente artigo está dividido em quatro secções: depois da introdução, que constitui a primeira, segue-se o primeiro ponto, dividido em três subsecções, nas quais abordamos as noções de *leitura*, *compreensão*, *suporte* e *plano de texto*, integradas na sustentação teórica. O segundo ponto, terceira secção do artigo, é dedicado à análise textual. Por fim, a última secção, considerando os resultados obtidos, integra as nossas considerações finais.

1. Sustentação teórica

1.1. Leitura e compreensão

A leitura e a compreensão são domínios essenciais na aprendizagem e no desenvolvimento de todo o ser humano. Se numa fase inicial a temática da leitura/compreensão consubstanciava-se numa hierarquização das capacidades a adquirir, muito centrada num posicionamento passivo do leitor, numa segunda fase, o leitor passou a ter um papel relevante e ativo, a partir das possíveis interações com o texto (cf. Eco, [1979]1981, Giasson, [1990]2000, Sim-Sim, 2009). É nessa segunda aceção que o nosso trabalho se situa. Ainda no âmbito desta temática, sublinhe-se a diferenciação, que efetuamos, entre leitura – que incorpora decifração e recolha de informação explícita – e compreensão – que atende a construção de sentido (Rastier, 2001, Coseriu, 2007), realizada durante a inter-relação semiótica entre o leitor e o texto, sustentando-se nas representações (sobre o mundo

³ As Aprendizagens Essenciais para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico foram homologadas a 19 de julho de 2018 e estão disponíveis aqui: <<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>>.

e sobre os diferentes modos de textualização) e no material linguístico disponível no texto.

A questão da leitura/compreensão passa, necessariamente, pelo conteúdo temático (Gonçalves & Teixeira, 2014), do qual depende, e igualmente do suporte, enquanto materialização desse mesmo conteúdo.

1.2. Suporte

Com o grande desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, surgiram novos meios e suportes de comunicação e, conseqüentemente, novas formas de construção textual. Tal como sublinha Maingueneau (2002: 70), a emergência dos meios audiovisuais e o grande desenvolvimento da informática mudaram a natureza dos textos e, por isso, também os modos de produção e receção textuais. Deste ponto de vista, se até há algumas décadas a questão da existência material dos textos estava confinada à dicotomia oral/escrita (Bronckart, [1997] 1999: 184-185), isto é, às duas modalidades de produção textual, atualmente é relativamente consensual que todos os textos têm um suporte e que este é essencial para a sua circulação na sociedade, constituindo uma das propriedades que maior influência tem nos textos. Também Maingueneau (2002: 70-71) sublinha que o suporte constitui uma dimensão essencial da comunicação verbal, não podendo, por isso, ser entendido como mero meio de transmissão do discurso, dado que este influencia os conteúdos e usos que fazemos dele.

Se, por um lado, a oposição oral/escrita é cómoda, tendo em conta que dá conta de diferenças importantes entre estes dois modos de produção dos textos, por outro, como observa Maingueneau (2002: 70), é uma distinção simplificadora e sumária, dado que não considera, por exemplo, as diferenças entre os textos impressos e manuscritos, revelando-se também insuficiente na descrição das especificidades das formas de construção textual emergentes.

Para além do ponto explicitado anteriormente, importa esclarecer o que é o suporte e os aspetos que esta dimensão dos textos envolve. Para Marcuschi, um dos autores que mais tem trabalhado esta questão, a definição de *suporte* implica os seguintes aspetos:

- (a) *suporte é um lugar físico ou virtual;*
- (b) *suporte tem formato específico;*
- (c) *suporte serve para fixar e mostrar o texto.* (Marcuschi, 2003: 11)

Desta definição, destacam-se três aspetos definidores do suporte: materialidade, formato e função. A materialidade (física ou virtual) é inerente ao suporte, embora seja mais difícil apreender a materialidade dos textos orais. Por outro lado, os suportes têm sempre um formato específico, como, por exemplo, livro ou revista. Essa especificidade decorre do facto de os suportes serem criados para fixar os textos. Nesta perspetiva, o suporte como fixador do texto é o que nos permite

produzir, divulgar e aceder aos textos, assegurando, assim, a sua existência no espaço e no tempo. Embora o suporte de produção possa coincidir com o suporte de circulação, em alguns casos, os suportes são diferenciados e, conseqüentemente, textos distintos, como, por exemplo, os textos orais (suporte de produção) e as transcrições desses textos (suporte de circulação) (Miranda, 2010: 55).

Subjacente ao primeiro aspeto referido por Marcuschi está também a natureza diferenciada da materialidade dos textos impressos ou manuscritos da materialidade dos textos produzidos em suportes digitais. Isto significa que a materialidade dos textos produzidos em suportes digitais apresenta especificidades que devem ser consideradas. Assim, importa, então, observar as mudanças que decorrem da passagem do suporte impresso para o suporte digital, conforme observa Rossana De Angelis (2017: 480):

Au passage d'une culture du texte imprimé – dont le support matériel est bien visible – à la culture du texte numérique: on ne considère pas encore les retombées que cette matérialité peut avoir sur les caractéristiques formelles des textes linguistiques.

Apesar de não ser ainda possível considerar nem avaliar as conseqüências da passagem do impresso ao digital, pode-se, desde já, avançar algumas características dos textos digitais que têm repercussões na leitura/compreensão.

Existem nos textos digitais várias características que influenciam profundamente a leitura e a compreensão (Bolter, 2001, Gonçalves, 2011, 2012, 2014). Dar-se-á primazia a duas em particular: a primeira, a não linearidade, faz com que haja uma grande flexibilidade nas ligações entre as diversas páginas que constituem as práticas digitais. O utilizador/leitor pode realizar vários percursos de leitura e, conseqüentemente, diversas maneiras de construir o sentido. Existe nos textos digitais uma deslinearização. Estes não têm uma única maneira de serem lidos, visto haver múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir a navegação, a leitura e a compreensão. De sublinhar ainda a natureza topográfica destes textos, referida por Bolter (2001: 36):

A text as a network may have no univocal sense. It can remain a multiplicity without the imposition of a principle of denomination. In place of hierarchy, we have a writing space that is not only topical; we might even call it “topographic”.

Atenta-se, assim, numa outra forma de organização dos diversos recursos semióticos (linguísticos e imagéticos), com implicações nos percursos de leitura, de compreensão e construção do conhecimento (Gonçalves, 2013).

Atualmente, embora os textos possam ser produzidos em suporte digital e circular apenas em suportes impressos, como, por exemplo, alguns jornais, livros e revistas, grande parte dos textos digitalmente produzidos circulam também em suportes digitais. Neste sentido, uma mudança de

suporte implica uma alteração do objeto que transporta o texto e, conseqüentemente, a escrita que organiza a existência do texto no espaço. A questão que se coloca é saber em que medida uma mudança de suporte dos textos condiciona e/ou determina as escolhas do produtor e de que modo essa alteração do objeto que transporta o texto se reflete na organização textual e temática. No âmbito desta questão, a noção de *plano de texto* torna-se especialmente relevante, dada a sua importância para a apreensão da globalidade textual.

1.3. Plano de texto

Assumindo que os textos são altamente complexos, Adam sublinha que é necessário distinguir os níveis que constituem a sua globalidade. Assim, para analisar o texto como um todo complexo, o autor propõe um modelo dos planos da organização textual, no qual situa o plano de texto no macronível da estrutura composicional, distinguindo-se, assim, do micronível em que se integram as *sequências prototípicas* (Adam, 2013: 20).

O plano de texto é responsável, desta forma, pela estrutura composicional, uma das propriedades dos géneros identificadas por Bakhtin (1984), correspondendo ao que a Retórica Clássica designava por *dispositio* (disposição), “parte da arte de escrever e da arte oratória que regrava a ordenação dos argumentos tirados da invenção” (Adam, 2008: 255) e integra a componente composicional, uma das oito componentes de género referidas por Adam (2001). Para o autor, “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis” (2008: 254). Porém, Adam (2002: 434; 2008: 256), tendo em conta a impossibilidade de o modelo da Retórica dar conta de todas as possibilidades de planos de texto, distingue os planos convencionais dos planos ocasionais, consoante o grau de estabilização dos géneros. Isto significa que “um plano de texto pode ser convencional, isto é, fixado pelo estado histórico de um género (...)” ou “(...) ocasional, inesperado, deslocado em relação ao género (...)” Adam (2008: 256).

Para Gonçalves (2011: 9), a análise do plano de texto passa pela identificação das secções que organizam o texto, bem como pela descrição da forma como estas se inter-relacionam e segmentam o espaço textual. Destacando também o papel da segmentação, Silva (2016: 193) sublinha que o plano de texto “consiste na distribuição dos conteúdos manifestados e, em suporte escrito, na segmentação formal atestada num texto”. Na perspetiva do autor, a segmentação corresponde à divisão formal do texto, quando produzido em suporte escrito, e a distribuição diz respeito à articulação e ordenação dos conteúdos (Silva, 2016: 194). Neste âmbito, Silva (2016: 194) refere ainda que, na maioria dos géneros, os mecanismos de segmentação dependem dos conteúdos tematizados e a distribuição dos conteúdos depende da sua seleção prévia. Deste ponto de vista, a

segmentação textual integra o conceito de *plano de texto*, não constituindo apenas um fator que está ao serviço da distribuição (Silva & Rosa, 2019).

Neste sentido, o plano de texto corresponde, assim:

ao modo particular como a forma evidenciada pela segmentação organiza os conteúdos na superfície textual. Isto significa, por um lado, que a mesma forma pode organizar diferentes conteúdos e, por outro, que os mesmos conteúdos podem ser organizados por diferentes formas. (Rosa, 2018)

Para Adam (2013: 25), “le “tissu du discours” subit deux tensions constitutives: une tension entre segmentation et liage des unités, et une tension entre répétition et progression”. Por um lado, as unidades textuais são desagrupadas através de operações de segmentação e, por outro, são agregadas, através de operações de ligação, tornando, assim, o texto contínuo no descontínuo (Adam, 2013: 28). Neste sentido, a interação entre estas duas tensões (entre segmentação e ligação das unidades e entre repetição e progressão) é inerente à textualização (Adam, 2013: 25).

Como ilustra o esquema que se segue, o “tecido do discurso” é, assim, construído por operações de ligação e segmentação, em três níveis: microtextual, mesotextual e macrotextual.

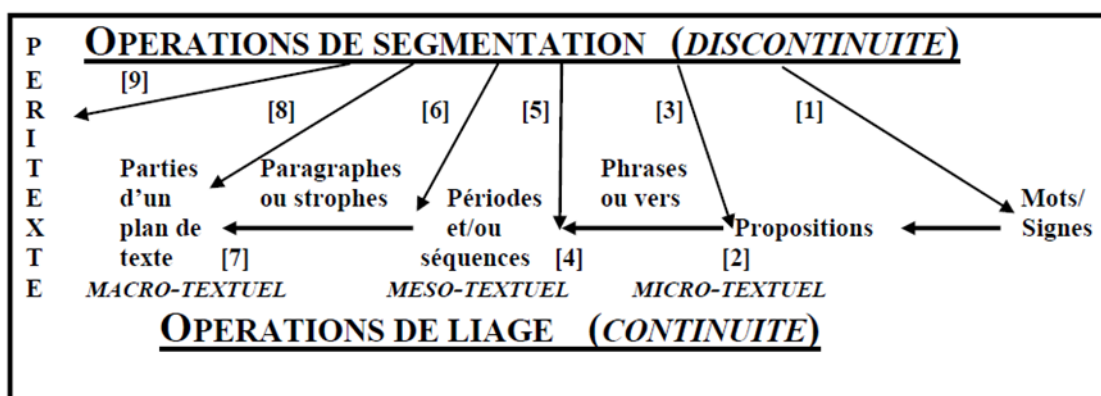


Figura 1. A tensão entre a segmentação (descontinuidade) e a ligação (continuidade); extraído de Adam (2013: 29)

Neste esquema de Adam, as setas na horizontal ilustram as operações de ligação/continuidade entre os três níveis e as setas verticalmente oblíquas evidenciam as operações de segmentação. Conforme evidencia o esquema de Adam, as operações de ligação situam-se num *continuum* que vai da textura assegurada pelas ligações microtextuais [2] à estrutura das ligações macrotextuais [7], através da ligação mesotextual intermediária (cf. Adam, 2013: 29).

No que concerne ao foco do nosso trabalho e, em particular, ao plano de texto, é no nível macrotextual que vai incidir a nossa análise (cf. Ponto 2).

Les liages [7] du schéma 1 unifient les parties d'un plan de texte. La structuration compositionnelle des textes prend la forme de plans de textes soit conventionnels – imposés par l'état historique d'un genre –, soit occasionnels. (Adam, 2013: 37)

Neste esquema, para além do nível macrotextual, os componentes peritextuais e elementos não verbais aparecem também associados ao plano de texto:

Je propose d'intégrer dans le concept de plan de texte les composantes péritextuelles verbales (titre et sous-titre, mais aussi intertitres, dédicaces, signatures, systèmes de notes) et éventuellement iconiques (vignette, illustrations), en particulier dans les iconotextes plurisémiotiques de type recettes de cuisine, articles de presse écrite, publicités, affiches, etc. (Adam, 2013: 37)

De acordo com Adam, o peritexto, situando-se ao nível das operações de macro segmentação [9], é responsável pela marcação das fronteiras do texto. O linguista sublinha igualmente a relevância dos fenómenos gráficos responsáveis pela marcação do plano de texto.

Les phénomènes de démarcations graphiques locales et de marquage global du plan de texte (segmentation) sont des aspects de la spatialisation écrite de la chaîne verbale, un premier lieu d'instruction pour l'empaquetage et le traitement des unités linguistiques. Je range dans ce plan particulier d'organisation textuelle [connectivité] non seulement les indications de changement de chapitre et de paragraphe, mais les titres et sous-titres, la mise en vers et strophes en poésie, la mise en pages en général, le choix des caractères typographiques, la ponctuation. Organisateur textuels et connecteurs peuvent également venir souligner un plan de texte. (Adam, 1992: 28)

Ainda que pareça ser dado maior destaque aos fenómenos gráficos, ou seja, àqueles que são responsáveis pela segmentação visível, Adam não deixa de sublinhar o papel que determinadas formas linguísticas podem assumir na sinalização do plano de texto⁴. Neste sentido, o plano de texto é visível na leitura e (re)construído na escrita (assim como na escrita e oralidade), tendo, desta forma, um papel fundamental na orientação da leitura, interpretação e produção textuais.

Deste ponto de vista, a questão que se coloca é saber, por um lado, como é que a passagem do suporte impresso para o suporte digital influencia a configuração do plano de texto, isto é, que mudanças é que se observam na distribuição dos conteúdos temáticos no espaço textual, e, por outro, que consequências e desafios decorrem dessas mudanças, no que respeita ao desenvolvimento de capacidades de leitura.

⁴ Referimo-nos aos organizadores textuais e conectores que, tal como os fenómenos gráficos e pontuação, desempenham a função de organização textual. Em trabalhos anteriores, observámos que função dos organizadores textuais é revelada textualmente, ou seja, uma forma linguística pode assumir diferentes funções no plano de texto, como, por exemplo, a conjunção *e*, tida como organizador aditivo na proposta de Adam (1999), pode assumir a função de marcador de mudança de topicalização, ao assinalar a passagem de um objeto do discurso a outro (cf. Rosa, 2017; Rosa, *et al.*, 2018).

2. O suporte digital na leitura e compreensão textual

Para responder às questões levantadas no ponto anterior, selecionámos um *corpus* constituído por dez textos de divulgação de ciência, cinco em suporte impresso e cinco em suporte digital, de três jornais portugueses, a partir do *corpus* do projeto *Promoção da Literacia Científica*, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1. *Corpus*

Título	Jornal	Suporte	Data
Portugueses desvendam mistério com 80 anos sobre infertilidade http://www.literaciencia.pt/pdf_files/DN_0001_P_4.pdf	DN	Impresso	27/05/2016
Portugueses desvendam mistério com 80 anos sobre infertilidade http://www.literaciencia.pt/pdf_files/DN_0001_D_91.pdf	DN	Digital	27/05/2016
Demonstrado em ratinhos que o vírus Zika danifica o cérebro dos fetos http://www.literaciencia.pt/pdf_files/PB_0002_P_9.pdf	Público	Impresso	12/05/2016
Demonstrado em ratinhos que o Zika passa a placenta e danifica cérebro dos fetos http://www.literaciencia.pt/pdf_files/PB_0002_D_8.pdf	Público	Digital	13/05/2016
As células têm um padrão geométrico que avisa para o risco de cancro http://www.literaciencia.pt/pdf_files/PB_0005_P_14.pdf	Público	Impresso	13/05/2016
As células têm um padrão geométrico que avisa para o risco de cancro http://www.literaciencia.pt/pdf_files/PB_0005_D_13.pdf	Público	Digital	13/06/2016
Carros podem ter de decidir se vamos “contra um muro ou uma pessoa” http://www.literaciencia.pt/pdf_files/PB_0028_P_43.pdf	Público	Impresso	27/06/2016
Carros autónomos: “Vou contra um muro ou contra uma pessoa?” http://www.literaciencia.pt/pdf_files/PB_0028_D_42.pdf	Público	Digital	27/06/2016
“Desvendamos um mistério de infertilidade que vinha de 1930” http://www.literaciencia.pt/pdf_files/EXP_0010_P_123.pdf	Expresso	Impresso	26/05/2016
Cientistas portugueses desvendam mistério de fertilidade feminina http://www.literaciencia.pt/pdf_files/EXP_0010_D_122.pdf	Expresso	Digital	26/05/2016

Tendo em conta que o objetivo é identificar as diferenças ao nível do plano de texto, procedemos a uma análise dos textos supramencionados que contemplem os mesmos conteúdos nos dois tipos de suporte, seguindo um percurso descendente, ou seja, que parte do contexto de produção para o texto (Rastier, 2001). Por questões de espaço e de maior explicitação, optamos por apresentar a análise de dois textos nos dois suportes: 1) O título no suporte impresso é “Carros podem ter de decidir se vamos “contra um muro ou uma pessoa”, em suporte impresso e 2) “Carros autónomos: Vou contra um muro ou contra uma pessoa?”, em suporte digital, ambos publicados no jornal Público a 26 de junho de 2016. Atente-se que, apesar de o título ser diferente, o conteúdo tematizado nos textos é o mesmo.

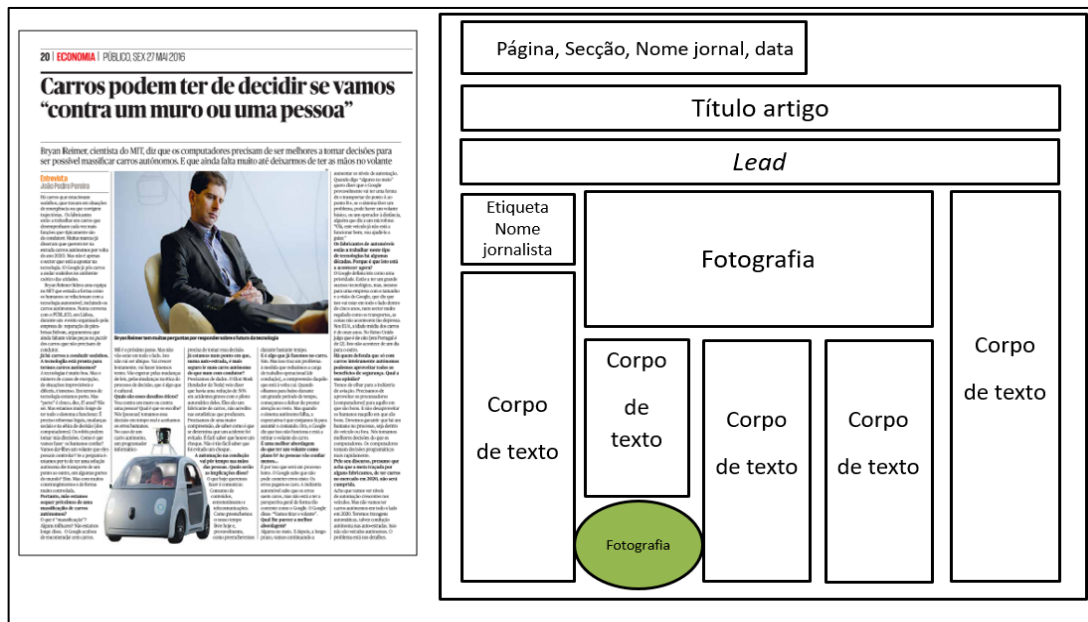


Figura 2. Configuração do texto em suporte impresso

O primeiro movimento de leitura centra-se na fotografia que ocupa um lugar central e de destaque no espaço textual, contribuindo, assim, para a criação de um *horizonte de expectativas*⁵ em torno de uma pessoa (um homem). A compreensão do todo textual passa necessariamente pela articulação entre a materialidade linguística organizada em diversos blocos textuais dispostos e hierarquizados e pela imagem. Assim, o percurso de leitura não se fará linearmente (de cima para baixo), mas sim em função de uma hierarquia determinada pelas práticas jornalísticas, observáveis pela escolha da forma gráfica (tamanho, cor e tipo de letra): Fotografia 1 > Título do artigo > Lead > Fotografia 2 > Corpo do Texto > Outras secções e outras unidades, como se pode ver abaixo:

⁵A expressão *horizonte de expectativas*, difundida por Hans Robert Jauss nas décadas de 70 e 80, remete para obras já lidas pelo leitor, colocando-o numa determinada situação emocional e criando “logo desde o início, expectativas a respeito do ‘meio e do fim’ da obra que, com o decorrer da leitura, podem ser conservadas ou alteradas, reorientadas ou ainda ironicamente desrespeitadas, segundo determinadas regras de jogo relativamente ao género ou ao tipo de texto” (Jauss, [1970] 1993: 66-67).



Figura 3. Percurso de leitura do texto em suporte impresso

A leitura é orientada hierarquicamente quer pela posição das unidades semióticas principais – fotografias, títulos – quer pela posição e ordem dos blocos textuais que entram na composição do todo textual. Esta leitura, que se efetua na superfície textual, só é completada pela leitura dos diversos blocos textuais, assim como pela identificação da macroestrutura semântica de cada um deles, bem como no estabelecimento de relações de coerência entre os blocos textuais que constituem o texto. Para o presente trabalho, deter-nos-emos essencialmente na superfície textual, como se verá posteriormente.



Figura 4. Configuração do texto em suporte digital

A figura 3 representa a configuração do plano do texto em suporte digital. Tal como no suporte impresso, o primeiro movimento de leitura detém-se na fotografia de um homem que ocupa uma parte substancial do ecrã (tendo em conta o meio de circulação no qual circula este texto – *internet*) e que desencadeia diversas inferências implicadas na criação do horizonte de expectativas. O percurso de leitura segue, tal como no suporte impresso, uma hierarquia demarcada pelas práticas jornalísticas, todavia, o percurso é mais linear, como se pode ver na figura 4: Fotografia 1 > Título do artigo > *Lead* > Unidades instrucionais > Corpo do Texto, este percurso é orientado pela natureza das unidades (fotografia) e pela forma gráfica (tamanho, cor e tipo de letra).

Carros autónomos: "Vou contra um muro ou contra uma pessoa?"

JOÃO PEDRO PEREIRA | 27/05/2016 | 07:30

Bryan Reimer, cientista de MIT, diz que os computadores precisam de ser melhores a tomar decisões para que seja possível massificar os carros autónomos.

1

2

3

4

TÓPICOS

- Transportes
- Google
- Empresas
- Automóveis

Há carros que estacionam sozinhos, que travam em situações de emergência ou que corrigem trajectórias. Os fabricantes estão a trabalhar em carros que desempenham cada vez mais funções que tipicamente são do condutor. Muitas marcas já disseram que querem ter na estrada carros autónomos por volta do ano 2020. Mas não é apenas o sector que está a apostar na tecnologia. O Google já pôs carros a andar sozinhos no ambiente caótico das cidades.

Bryan Reimer lidera uma equipa no MIT que estuda a forma como os humanos se relacionam com a tecnologia automóvel, incluindo os carros autónomos. Numas conversas com o PÚBLICO, em Lisboa, durante um evento organizado pela empresa de reparação de para-brisas Belros, argumentou que ainda faltam várias peças no puzzle dos carros que não precisam de condutor.

Já há carros a conduzir sozinhos. A tecnologia está pronta para termos carros autónomos?

A tecnologia é muito boa. Mas o número de casos de excepção, de situações imprevisíveis e difíceis, é imenso. Em termos de tecnologia estamos perto. Mas "perto" é cinco, dez, 15 anos? Não sei. Mas estamos muito longe de ter todo o sistema a funcionar. É preciso reformas legais, mudanças sociais e na ética de decisão [dos computadores]. Os robôs podem tomar más decisões... Como é que vamos fazer os humanos confiar? Vamos dar-lhes um volante que eles possam controlar? Se a pergunta é: estamos perto de ter uma solução autónoma de transporte de um ponto ao outro, em algumas partes do mundo? Sim. Mas com muitos constrangimentos e de forma muito controlada.

Portanto, não estamos sequer próximos de uma massificação de carros autónomos?

O que é "massificação"? Alguns milhares? Não estamos longe disso. O Google acabou de encomendar 100 carros. Mil é o próximo passo. Mas não vão estar em todo o lado. Isto não vai ser ubíquo. Vai crescer lentamente, vai haver imensos testes. Vão esperar pelas mudanças de leis, pelas mudanças na ética do processo de decisão, que é algo que é cultural.

Quais são esses desafios éticos?

Vou contra um muro ou contra uma pessoa? Qual é que se escolhe? Nós [pessoas] tomamos essa decisão em tempo real e aceitamos os erros humanos. No caso de um carro autónomo, um programador informático precisa de tomar essa decisão.

Já estamos num ponto em que, numa auto-estrada, é mais seguro ir num carro autónomo do que num com condutor?

Precisamos de dados. O Elon Musk [fundador da Tesla] veio dizer que havia uma redução de 30% em acidentes graves com o piloto automático deles. Eles são um fabricante de carros, não acredito nas estatísticas que produzem. Precisamos de uma maior compreensão, de saber como é que se determina que um acidente foi evitado. É fácil saber que houve um choque. Não é tão fácil saber que foi evitado um choque.

A automação na condução vai pôr tempo nas mãos das pessoas. Quais vão ser as implicações disso?

O que hoje queremos fazer é comunicar. Consumo de conteúdos, entretenimento e telecomunicações. Como preenchemos o nosso tempo livre hoje e, provavelmente, como preencheremos durante bastante tempo.

E é algo que já fazemos no carro...

Sim. Mas isso traz um problema: à medida que reduzimos a carga de trabalho operacional [de condução] a compreensão daquilo que está à volta cai. Quando olhamos para baixo durante um grande período de tempo, começamos a deixar de prestar atenção ao resto. Mas quando o sistema autónomo falha, a expectativa é que estejamos lá para assumir o comando. Ora, o Google diz que isso não funciona e está a retirar o volante do carro.

É uma melhor abordagem do que ter um volante como plano b? As pessoas vão confiar menos...

É por isso que será um processo lento. O Google sabe que não pode cometer erros nisto. Os erros pagam-se caro. A indústria automóvel sabe que os erros saem caros, mas não está a ter a perspectiva geral de forma tão coerente como o Google. O Google disse "Vamos tirar o volante".

Qual lhe parece a melhor abordagem?

Algures no meio. E depois, a longo prazo, vamos continuando a aumentar os níveis de automação. Quando digo "algures no meio" quero dizer que o Google provavelmente vai ter uma forma de o transportar do ponto A ao ponto B e, se o sistema tiver um problema, pode haver um volante básico, ou um operador à distância, alguém que diz a um microfone "Ola, este veículo já não está a funcionar bem, vou ajudá-lo a guiar".

Os fabricantes de automóveis estão a trabalhar neste tipo de tecnologias há algumas décadas. Porque é que isto está a acontecer agora?

Google. Definiu isto como uma prioridade. Estão a ter um grande sucesso tecnológico, mas, mesmo para uma empresa com o tamanho e a visão do Google, que diz que isto vai estar em todo o lado dentro de cinco anos, num sector muito regulado como os transportes, as coisas não acontecem tão depressa. Nos EUA, a idade média dos carros é de onze anos. No Reino Unido julgo que é de oito anos [em Portugal é de 12]. Isto não acontece de um dia para o outro.

Há quem defenda que só com carros inteiramente autónomos podemos aproveitar todos os benefícios de segurança. Qual a sua opinião?

Temos de olhar para a indústria de aviação. Precisamos de aproveitar os processadores [computadores] para aquilo em que são bons. E não desaproveitar os humanos naquilo em que são bons. Devemos garantir que há um humano no processo, seja dentro do veículo ou fora. Nós tomamos melhores decisões do que os computadores. Os computadores tomam decisões programáticas mais rapidamente.

Pelo seu discurso, presumo que acha que a meta traçada por alguns fabricantes, de ter carros no mercado em 2020, não será cumprida.

Acho que vamos ver níveis de automação crescentes nos veículos. Mas não vamos ter carros autónomos em todo o lado em 2020. Teremos travagens automáticas, talvez condução autónoma nas auto-estradas. Isso não são veículos autónomos. O problema está nos detalhes.

Figura 5. Percurso de leitura do texto em suporte digital

Comparando os dois textos, que contêm o mesmo conteúdo temático, uma primeira diferença, entre os dois suportes, ressalta. De facto, observam-se percursos de leitura distintos (cf. figuras 3 e 5). Em suporte impresso, a leitura é orientada alternadamente e simultaneamente, da esquerda para a direita, no sentido descendente, ascendente, obrigando o leitor a um vaivém de movimentos de leitura, detendo-se, pontualmente, em focos específicos evidenciados pelo negrito. Em suporte digital, a organização sequencial e linear orienta a leitura apenas no sentido descendente. Contudo, ao contrário do que se observa no exemplar em suporte impresso, o leitor para aceder à globalidade do texto tem de recorrer à função *scroll*, pois o texto excede os limites do ecrã, o que se observa na maioria dos casos. Sendo também de salientar que esta funcionalidade não é explicitamente anunciada, ao contrário das unidades instrucionais que ocorrem numa posição expetável para o leitor e prévia ao corpo do texto.

Uma segunda diferença, mais substancial, prende-se com a presença de unidades semióticas, no suporte digital, abaixo da fotografia que permitem ao leitor “agir”, de duas formas. Uma primeira forma de ação incide sobre o texto, nomeadamente, na possibilidade de partilhar, comentar, imprimir, como se pode ver na figura 5 (ver detalhe na figura 6).



Figura 6. Unidades não-verbais (instrucionais) do jornal Público

Uma segunda forma de ação diz respeito à presença de “Tópicos” relacionados com o tema desenvolvido no texto, aos quais estão associados *links* que reenviam para outros textos do jornal:



Figura 7. Tópicos com links

Outro aspeto que interessa discutir incide na relação entre as imagens /fotografias e os títulos. Em ambos os textos, após a imagem, o leitor foca-se no título “Carros autónomos: “Vou contra um muro ou contra uma pessoa?” ou “Carros podem ter de decidir se vamos contra um

muro ou uma pessoa”, e não consegue estabelecer de imediato uma correlação entre a fotografia da pessoa e o conteúdo temático construído no título, uma vez que este menciona um carro. Porém, enquanto no exemplar impresso temos uma segunda imagem (um carro) que liga os dois elementos, imagem da pessoa e título, no exemplar em suporte digital, a correlação entre o conteúdo temático construído no título e a imagem da pessoa, isto é, entre o verbal e o não-verbal, só pode ser estabelecida, se for lido o *lead*: “Bryan Reimer, cientista do MIT, diz que os computadores precisam de ser melhores a tomar decisões para que seja possível massificar os carros autónomos”. Como se pode observar nas figuras 4 e 5, uma mudança para o suporte digital implica algumas alterações na organização dos conteúdos no espaço textual e, conseqüentemente, no percurso de leitura.

Além disso, embora em suporte digital sejam também evidenciados focos de leitura no texto, o facto de o leitor não ter acesso imediato à globalidade do texto pode também constituir um constrangimento no que respeita à interpretação textual e à construção de conhecimentos sobre o texto. No caso do exemplar em suporte impresso, mesmo que o leitor não faça uma leitura integral do texto, este tem acesso a todos os focos destacados, podendo, desta forma, ter um conhecimento mais abrangente dos principais conteúdos tematizados.

A partir destes exemplos, verifica-se que o suporte influencia a configuração do plano de texto. Em suporte impresso, a disposição textual na página é sequencial, mas em colunas, observando-se que as secções mistas (imagens legendadas) são emolduradas pelos conteúdos do corpo do texto, existindo, assim, uma maior simbiose entre o verbal e o não-verbal, o que diminui a tendência natural para secundarizar o verbal. Esta disposição, como já referimos, favorece um percurso de leitura que possibilita uma apreensão global do texto e, conseqüentemente, uma maior construção de conhecimentos.

Em suporte digital, a disposição textual propicia uma apreensão parcial do texto, dado que é sequencial, mas linear, por influência do ecrã, pois o leitor terá de fazer *scroll* para aceder à globalidade do texto, sendo ainda de destacar a já referida secundarização do corpo do texto em relação às unidades não-verbais, também sublinhada pela separação mais evidente no espaço textual da imagem do corpo do texto.

Neste sentido, enquanto em suporte impresso, o texto e a sua organização são estáticos, pois a sua leitura e apreensão global não dependem de ações do leitor, em suporte digital, o texto é dinâmico, pois o acesso à sua globalidade depende da ação do leitor. O papel ativo do leitor é também evidenciado pela possibilidade de este aceder de imediato a outros textos (de divulgação científica ou não), seleccionando os temas e os tópicos pretendidos. Se, por um lado, isto significa que o leitor tem acesso a um maior e mais diversificado número de informação, podendo agir sobre a mesma através dos textos, por outro, este acréscimo de informação não é sinónimo de mais

conhecimento, pois, como vimos, a organização textual dos exemplares em suporte digital potencia a leitura parcial e superficial dos textos, restringindo, desta forma, a construção de conhecimentos sobre os mesmos.

Considerações finais

Como referido inicialmente, o objetivo deste trabalho foi evidenciar as potencialidades e os desafios do suporte digital no desenvolvimento de capacidades de leitura e compreensão textual. Para tal, procedemos a uma análise textual comparativa de exemplares produzidos em suporte impresso e suporte digital, considerando o plano de texto, tendo em conta a sua relevância para a leitura e compreensão textual. Os resultados obtidos demonstram que uma mudança de suporte tem implicações no plano de texto, quer nos conteúdos tematizados, quer na forma como estes estão organizados no espaço textual. Observámos, deste modo, que a sequencialização linear dos conteúdos, a presença de unidades não-verbais, numa posição prévia ao corpo do texto e o acesso parcial à globalidade do texto que caracterizam os exemplares em suporte digital implicam mudanças na organização dos conteúdos e, conseqüentemente, no percurso de leitura dos textos, na interpretação textual e na construção de conhecimentos.

Neste sentido, parece-nos fundamental que a Escola, como promotora e facilitadora da aprendizagem e principal transmissora de conhecimentos, tenha em conta os desafios e potencialidades do suporte digital, nomeadamente o papel ativo no aluno ao aceder a textos produzidos em suporte digital, pois são eles que determinam o que querem ler e as ações que pretendem realizar com os textos. Deste ponto de vista, quanto mais familiarizados estiverem com as plataformas digitais, maiores serão as capacidades de leitura e compreensão. Por outro lado, a Escola poderia desenvolver atividades que potenciassem percursos de leitura (e de compreensão) e a busca de informação eficientes, pois, como já referimos, mais informação não representa, necessariamente, um acréscimo de conhecimento. Para tal, uma das abordagens possíveis é a implementação na sala de aula de percursos de leitura contrastiva de textos produzidos em suporte digital e suporte impresso, para que os alunos saibam identificar, selecionar e interpretar a informação de que necessitam nos dois tipos de suporte.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. (1.ª éd.). Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (org.). *Analyse des discours. Types et genres: communication et interpretation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.
- Adam, J.-M. (2002). Segmentation graphique. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (orgs.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Adam, J.-M. (2005). *La Linguistique Textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Adam, J.-M. (2013). Problèmes du texte. In *Pré publications*. Université d'Aarhus. Disponível em: <http://cc.au.dk/fileadmin/dac/Arrangementsfoto/Prepub_no_200_-_nov_2013.pdf>
- Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bolter, J. D. (2001). *Writing space: computers, hypertext and the remediation of print*. 2.ed., New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bronckart, J.-P. ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2008). A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In Guimarães, A. M. de Matos; Machado, A. R. & Coutinho A. (ed.), *O interacionismo sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 19-42). Campinas: Mercado de Letras.
- Coutinho, M. A. (2004). Organizadores textuais – Entre língua, discurso e género. In Oliveira, F. & I. M. Duarte (orgs). *Da língua e do discurso* (pp. 283-298). Porto: Campo das Letras.
- Coutinho, M. A. (2011). Macroestruturas e microestruturas textuais. In Duarte, I. & O. Figueiredo; *Português, língua e ensino* (pp. 189-220). Porto: Porto Editorial.
- Coseriu, E. (2007). *Linguística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco Libros.
- De Angelis R. (2017). Textes et textures numériques. Le passage de la matérialité graphique à la matérialité numérique. *Signata 2017: Sémiotique de l'écriture*.
- Eco, U. ([1979]1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Giasson, J. ([1990] 2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: ASA.
- Gonçalves, M. (2011) Espécie de texto: contributo para a caracterização do sítio web. *Hipertextus*, pp. 1-12. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-Matilde-Goncalves.pdf>>
- Gonçalves, M. (2013). Organização textual e (des)linearidade: o caso dos sítios web. *Estudos Linguísticos/Linguistics Studies*, 8 pp. 133-147. Disponível em: <<http://clunl.fcsh.unl.pt/wpcontent/uploads/sites/12/2017/07/M.Gon%C3%A7alves.pdf>>
- Gonçalves, M. (2014). Similitudes et différences textuelles dans les genres numériques: blog et site web. *Studii Lingvistica* vol. 4., pp. 75-91. Disponível em: <<https://doaj.org/article/9ad10ed96b18450abec2d71752055d45>>
- Gonçalves, M. & Teixeira C. (2014) (orgs) O tema em questão. *Estudos Linguísticos /Linguistic Studies*, 9. Disponível em: <<http://clunl.fcsh.unl.pt/edicoes/estudos-linguisticos/numeros-publicados/no9-2014/>>
- Gonçalves, M. & Jorge, N. (submetido). Potencialidades do plano de texto no ensino da língua materna. In *Atas do II Encontro APL/ESSE*. Universidade de Letras do Porto.
- Jauss, H. R. ([1970] 1993). *A Literatura como Provocação*. Trad. de Teresa Cruz. Lisboa: Vega.
- Jorge, N. & Coutinho, A. (2017). Percursos (linguísticos) de leitura (literária). *Palavras*, pp. 50-51. Lisboa: APP.
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marcuschi, L. A. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV - Vol. 1, N.º 1*, João Pessoa, pp. 9-40.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCT/FCG.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Rosa, R. (2017). O plano de texto do comentário linguístico: uma proposta de análise. In Brocardo, M. T.; Correia, C. N. *Cadernos WGT. Comente o seguinte texto* (pp. 15-20). Lisboa: Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa. Disponível em: <http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/16wgt/16wgt_cadernos/3_rosa_cadernos16wgt.pdf>
- Rosa, R., Fidalgo, M., Gonçalves, M., Leal, A. & Jorge, N. (2018). Organizadores textuais e plano de texto: o caso da forma e. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 4, 240-253..
- Rosa, R. (2018). O plano de texto do artigo científico: conteúdos e segmentação. Comunicação apresentada no *VII Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, Universidade do Minho, 17 de jul, 2018, submetido para publicação In *atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*.
- Silva, P. N. d. (2016). Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*. Revista do centro de estudos humanísticos; série ciências da linguagem 30 (1), pp. 181-224. Disponível em: <http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_30-1.pdf>
- Silva, P. N. d. & Rosa, R. (2019). O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. *D.E.L.T.A.*, 35-4, 1-38. Aceite para publicação.
- Sim-Sim I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf>

Ensino de literatura e letramento literário: as estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

DANIELA MARIA SEGABINAZI

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

JHENNEFER ALVES MACÊDO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

O projeto PROLICEN 2016 intitulado *Letramento literário no ensino fundamental: onde e como acontece?* buscou identificar onde e como acontece o “ensino/estudo” do texto literário no ensino fundamental. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores das escolas da rede pública de ensino, no sentido de identificar as relações entre formação, hábitos de leitura e práticas do ensino destes docentes. E, a partir dos dados obtidos pela pesquisa, traçamos alguns caminhos que possam contribuir para um trabalho significativo com o texto literário. Dentre os principais objetivos da pesquisa estavam: diagnosticar e analisar onde e como está ocorrendo o letramento literário o ensino fundamental, com a intenção de traçar um quadro sobre as metodologias, os conteúdos e os objetivos que os professores utilizam para ensinar literatura e favorecer o letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa, observando e destacando suas alterações no tempo, coadunados ou não com problemas educacionais e sociais do século XXI; discutir a literatura infantil/juvenil e sua inserção ou não no universo escolar, (re)conhecendo as práticas pedagógicas que circulam e colaboram na formação de leitores e do letramento literário.

Atentos para as questões que envolvem à prática do ensino de literatura no ensino fundamental, visto que neste nível de ensino, a literatura quase que inexistente, foram realizadas visitas em escolas da rede pública de ensino para acompanhar de perto como ocorre o ensino de literatura no Ensino Fundamental. A escolha de escolas advém da necessidade que as instituições ainda apresentam no tocante ao trabalho com o texto literário, visto que o ensino de literatura, no ensino fundamental, por não se configurar como uma disciplina, não se mostra e não se estuda nos anos finais dessa etapa, mas apenas o ensino de Língua Portuguesa, de modo que o contato com o texto literário se tornasse invisível frente a este processo (Segabinazi, 2015).

Durante a pesquisa, algumas observações foram feitas acerca das aulas de língua portuguesa/literatura, no intuito de verificarmos como vem sendo a prática do ensino de literatura e onde a literatura está presente nas aulas de língua portuguesa. Dessa maneira, os professores das escolas visitadas foram solicitados a responder algumas perguntas realizadas por meio de uma entrevista informal, no intuito de perceber como ocorre a relação do professor da rede pública de ensino com o texto literário. Assim, as perguntas da entrevista ajudaram-nos a traçar um perfil destes professores, tendo um norte de seus hábitos de leitura, de sua prática de ensino do texto literário e nos possibilitou enxergar que durante a sua formação no curso, estes professores não tiveram a oportunidade de acesso aos conhecimentos literários, nem a aquisição de competências adequadas para o desenvolvimento efetivo de atividades pedagógicas exitosas. Em síntese, as questões que nortearam a pesquisa foram:

- ✓ Perfil: tempo de ensino e hábito de leituras;
- ✓ Concepção do ensino de literatura;
- ✓ Obras/ Autores(as) trabalhadas;
- ✓ Desafios para o ensino;
- ✓ Objetivos de leitura literária;
- ✓ Avaliação das leituras em sala de aula;
- ✓ Conhecimento sobre a Literatura Infantil e Juvenil.

A partir das questões elencadas acima, reunimos algumas respostas, que nos mostram e confirmam hipóteses iniciais a respeito do tímido trabalho com o texto literário no ensino fundamental e a pouca visibilidade de um método de abordagem para a leitura da obra literária, as quais podem ser constadas nas seis conclusões que apresentamos a seguir:

- ✓ A maioria dos professores entrevistados já não leem há um bom tempo e, aqueles que leram recentemente, foi por necessidade e não por prazer ou hábito de leitura;
- ✓ Demonstram uma deficiência ao conceber o ensino de literatura e, assim, construir concepções relacionadas ao texto literário;
- ✓ No tocante às obras e autores mencionados, a maioria dos professores afirmam trabalhar com autores clássicos do âmbito escolar, em seguida apontam a poesia e, finalmente, a leitura na *internet*;
- ✓ Todos os educadores entrevistados reclamaram sobre o crescente desinteresse dos estudantes pela leitura;
- ✓ Os professores parecem não ter um objetivo no tocante ao ensino de literatura, é como se ainda estivessem diante de um campo desconhecido e que dessa maneira sentem dificuldade em apresentar uma justificativa para a leitura do texto literário;
- ✓ A fala dos professores deixa claro que eles pouco conhecem sobre a literatura infanto-juvenil.

Diante do exposto, julgamos necessário estabelecer uma pesquisa de trabalho cooperativo e colaborativo com as escolas, no intuito de apresentar, estudar, discutir, analisar, avaliar e propor uma formação leitora que integre todos os sujeitos da comunidade. Para realizar esse trabalho, buscamos eleger uma metodologia para o ensino da leitura, com base no texto literário, e também para capacitar professores para o uso de tal método, em sala de aula.

Uma possível alternativa seria um trabalho com estratégias de compreensão leitora, uma metodologia norte-americana que tem suas origens nos estudos da metacognição. Esta, de acordo com Pressley (2002), é definida como o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto. O autor aponta duas maneiras para que o leitor entenda o que lê: a primeira, quando lê frase por frase, mas ao final tem dificuldade de dizer o que compreendeu; e a segunda, conquistada a longo prazo, quando o leitor utiliza seu conhecimento para não só atribuir sentidos ao texto, como para compreender as estratégias que o fizeram entendê-lo.

Assim, de acordo com Pressley, bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição, ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama, dentre outras estratégias. A partir desse pressuposto teórico, haveria necessidade do professor conhecer tal metodologia e se familiarizar com as estratégias de leitura, que são sete: conexão, conhecimento prévio, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese. É importante conhecer também suas definições teóricas

e atividades práticas que pudessem auxiliar esses docentes, no ensino da leitura em suas salas de aula.

Diante dessa perspectiva teórica, Zimmermann & Hutchins (2003) afirmam que leitores autônomos usam sete chaves para alcançar o entendimento, que remetem às estratégias acima elencadas: 1. Criam imagens mentais; 2. Usam seu conhecimento prévio; 3. Formulam questões; 4. Fazem inferência; 5. Determinam o que é mais importante; 6. Sintetizam a informação e 7. Usam elementos da sumarização em produções textuais, ou seja, ao dispor desses procedimentos, as crianças estão utilizando as estratégias de compreensão leitora.

Os bons leitores adotam essas estratégias tanto para ler uma revista como para ler um romance clássico, levando em consideração as suas especificidades. “A compreensão real se dá através do pensamento, da aprendizagem e da expansão do conhecimento prévio e o horizonte do leitor” (Zimmermann & Hutchins, 2003, p. 7).

Nesse sentido, as estratégias da metacognição empregadas como recurso para compreensão leitora, quando ensinadas, podem contribuir para o trabalho do professor, que perceberá “quando, onde e por que ensinar algumas habilidades são importantes, pois os alunos podem começar a partir de então a desenvolver as habilidades básicas do letramento” (Israel, 2007, p. 2).

Com base nos resultados da pesquisa inicialmente descrita e nas concepções metodológicas apresentadas nesta introdução, podemos sintetizar que, se a metodologia das estratégias de compreensão leitora parece poder sanar uma dificuldade da escola – ensinar seus alunos a compreenderem o texto lido –, então, diante dessa crença, podemos apresentar trabalhos que auxiliam nessa dificuldade e colaborem para práticas leitoras no ensino fundamental. Sob essa perspectiva é que produzimos e realizamos uma prática de leitura (Oficina literária) utilizando as estratégias de leitura e livros de literatura infantil, particularmente, obras que tratam de temática afro-brasileira; e executamos em sala de aula, a qual será apresentada na sequência deste artigo, seguida da análise dos resultados da recepção leitora desses alunos.

1. ROTEIRO LITERÁRIO: Planejando ações, objetivando leitores críticos

O tempo estimado para realização da oficina é de 1 hora.

1.ª Atividade: *caixa de perguntas*



Vocês têm hábito de ouvir e ler histórias	Quem costuma contar as histórias para vocês?	O que vocês sentem ao ler e ouvir histórias?
O que é melhor? Ler um livro ou ouvir alguém contando?	Vocês já ouviram falar em Conto de fadas? Por que ele tem esse nome?	Qual foi a primeira vez que vocês ouviram um Conto de fadas?
Quais as histórias que conhecem?	Quais as que mais gostam? Por quê?	Quais os personagens favoritos dos contos de fadas? Por quê?
	Vocês poderiam me mostrar como eles são?	

Material utilizado: Uma caixa e cartolina guache para confeccionar os cartões. As perguntas serão digitalizadas e serão fixadas na parte de trás desses cartões. Na frente deles, apenas deixaremos uma interrogação, assim como está exemplificado na imagem acima.

Objetivo da atividade: Mapear o conhecimento prévio dos alunos. As perguntas apresentadas serão utilizadas como molas propulsoras para iniciar a atividade. Outras questões, no percurso das atividades, serão formuladas, de modo a instigá-los a compartilhar suas vivências, assim como revelar seus horizontes de expectativas em relação ao gênero trabalhado.

2.ª Atividade: *no mundo dos contos de fadas tem?*

Materiais utilizados: flanelógrafo com algumas lacunas; imagens (podendo ser fotos ou confeccionadas em outros materiais, como feltro, por exemplo) de personagens e cenários dos contos de fadas apresentados em diferentes adaptações, inclusive da afro-brasileira. Será solicitado que os alunos escolham uma imagem + uma característica, que estará escrita, dos personagens, ou cenários, para colocarem nos espaços vazios do flanelógrafo

Objetivos da atividade: sabendo que experiência literária do leitor pressupõe um saber prévio, o qual é constituído pelas suas experiências pessoais, tanto no que concerne a sua vida quanto o seu arcabouço de leitura, essa etapa objetiva verificar como se constituem os horizontes de expectativas dos leitores e como essas percepções influenciam em suas escolhas.



EXEMPLIFICANDO A ATIVIDADE

1º PASSO:

AS HISTÓRIAS COMEÇAM...

EM UM LUGAR...

?

?

ONDE EXISTEM...

PRINCESAS

PRÍNCIPES

REIS

RAINHAS

IRMÃOS(AS) AMIGOS(AS)

?

?

?

?

?

?

QUE ENFRENTAM...

COM A AJUDA DE...

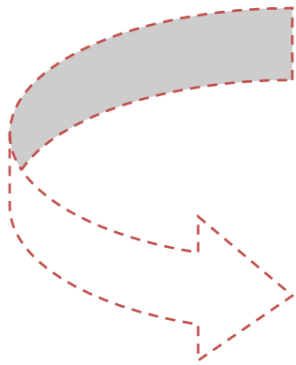
E VIVEM...

?

?

?

1.º PASSO: Questionar os alunos sobre suas escolhas e lhes fazer as seguintes perguntas:



Por que escolheram essas imagens e descrições?

Vocês conhecem esses personagens de alguma história?

Conhecem princesas diferentes?

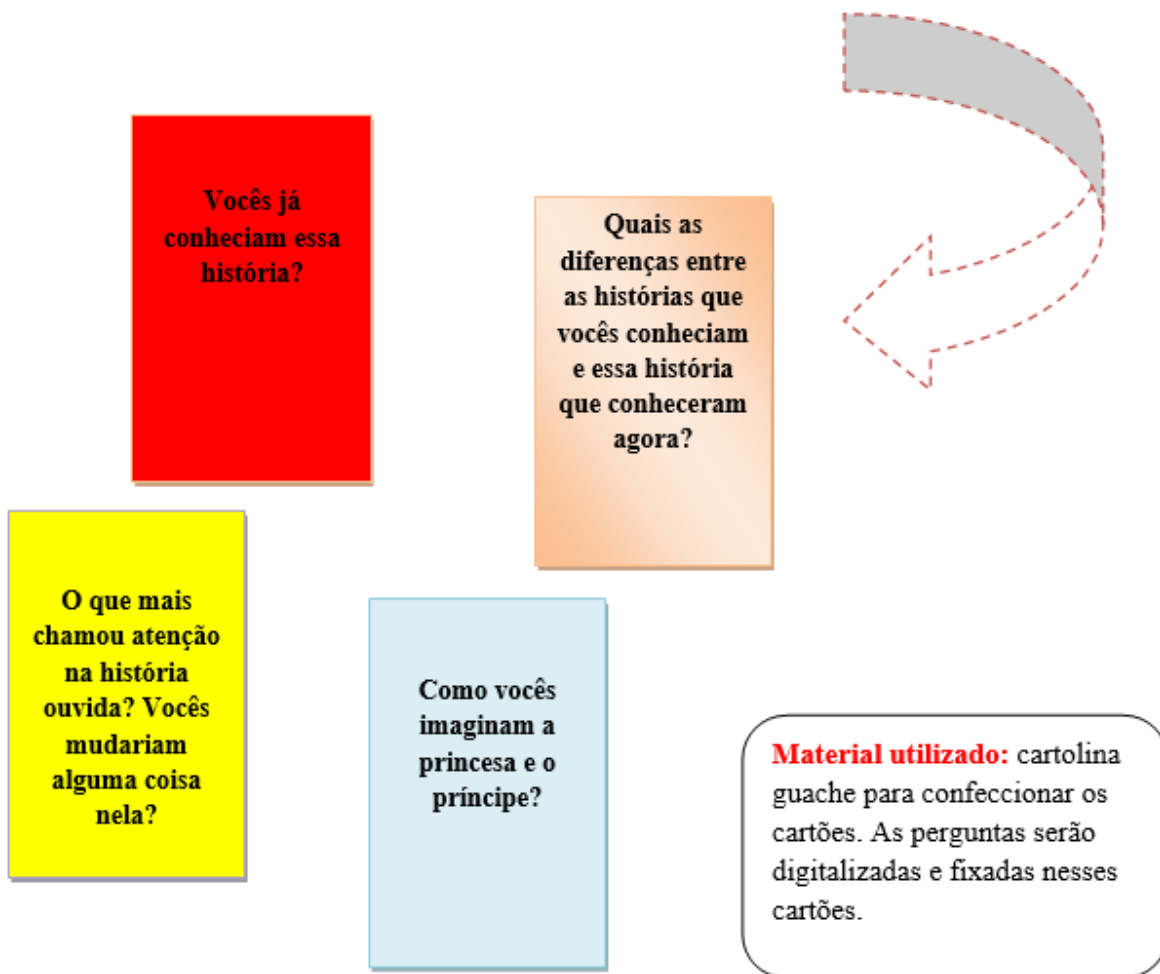
2.º PASSO : Apresentar aos alunos as outras princesas que eles não escolheram e informá-los que há uma história surpresa para contá-los

3.ª Atividade: *a história surpresa*

Material utilizado: O livro de umas das princesas afro-brasileiras, com uma capa por cima, mostrando apenas a descrição: uma história de princesa

Objetivos da atividade: Continuar mapeando os horizontes de expectativas dos leitores, de modo a perceber o que eles esperam de uma história que possua o referido título. Para isso, utilizaremos as estratégias de conexão e inferência, com questionamentos sobre as possibilidades de histórias que o livro trará, seus personagens, os cenários etc. Finalizada essa etapa, daremos início a contação, sem revelar as ilustrações. No decorrer da leitura, faremos interrupções para questionar sobre a possível sequência da narrativa.

**UMA
HISTÓRIA DE
PRINCESA**



Objetivos dos questionamentos: Nesse primeiro momento, verificaremos as associações que os alunos farão com os clássicos (repertório de leitura); no segundo, avaliaremos suas percepções quanto ao “avanço” que essas obras afro-brasileiras se propõem a trazer. Por fim, os instigaremos a visualizar, sendo essa uma estratégia de leitura para inferir, como postulam Giroto e Souza (2010, p. 85), “quando leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida” Ao final desses questionamentos, pediremos que os alunos desenhem como imaginam a princesa e o príncipe dessa história e dêem um título para essa narrativa.

4.^a Atividade: *descobrimo as ilustrações*

Material utilizado: Após a finalização dos desenhos, mostraremos as ilustrações do livro, iniciando pela capa e dando sequência com as imagens distribuídas no decorrer do texto

Objetivos da atividade: A partir do material recolhido e da descoberta das ilustrações dos livros, analisaremos o enfoque recepcional da obra, de modo a perceber a expectativa preexistente e o horizonte de expectativa suscitado pela obra, observando se esse horizonte foi ou não rompido pela versão da mesma história, apresentada em um suporte diferente. Esses objetivos estão fundamentados nas teorias formuladas por Jaus (2006), Iser (1994) e Chartier (2011).

2. OFICINA LITERÁRIA: a recepção da obra

Como vimos no tópico anterior, a descrição e o roteiro da oficina literária abarcou questões conceituais e metodológicas das estratégias de leitura em uma situação prática de leitura literária de literatura infantil. O propósito foi evidenciar um planejamento, na forma de oficina, que ofereça possibilidades de trabalho com a literatura em sala de aula, fornecendo subsídios aos professores. Entretanto, para não oferecermos apenas a proposta, também buscamos a partir da execução da oficina, trazer dados e elementos que reforçam a importância de um trabalho pedagógico planejado, assentados em bases teóricas e metodológicas e com objetivos bem definidos. A execução, como poderemos observar, nos mostrará a recepção e o envolvimento dos leitores em uma prática adequadamente articulada com os propósitos de uma compreensão leitora por meio de estratégias.

Desse modo, passamos a descrever e relatar como foi desenvolvida a oficina com alunos em uma escola da rede pública municipal de João Pessoa/PB. Nesse relato de experiência, também tecemos considerações a respeito do repertório de leitura sobre adaptações literárias, princesas e temas afro-brasileiros, e conhecimento de mundo dos alunos, bem como fazemos reflexões a partir da Estética da Recepção, que dá voz e reconhecimento às interpretações e compreensão do texto a partir dos horizontes de leitura do leitor.

1.^a atividade: *caixa de perguntas*

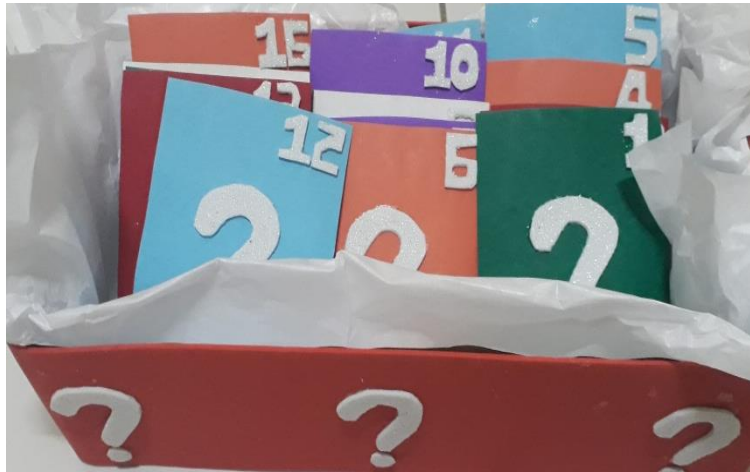


Figura 1. Cartões-perguntas
Fonte: arquivos pessoais

Iniciamos a atividade mostrando para os alunos uma caixa cheia de interrogações (Fig. 1), onde estavam os cartões-perguntas, apenas revelando os sinais de interrogações. Informamos para eles que estávamos com muitas dúvidas e precisamos de suas ajudas para solucionar esses questionamentos. Ao fazermos a primeira pergunta (*Vocês têm o hábito de ouvir histórias?*), todos os discentes afirmaram com veemência que sim.

Dando continuidade, partimos para a segunda pergunta (*Quem costuma contar as histórias para vocês?*). As respostas, nesse momento, já não foram mais unânimes e se dividiram entre os pais e a tia da escola, maneira afetuosa como eles costumam chamar a professora. Ao questionarmos os sentimentos que a leitura proporciona (*O que vocês sentem ao ler e ouvir histórias?*) nos deparemos com a alegria como resposta predominante. Ainda permanecendo no campo das experiências decorrentes da leitura, questionamos os discentes sobre as suas preferências quanto às formas de leitura (*O que é melhor? Ler um livro ou ouvir alguém contando?*). Muito embora tenha havido uma variação de respostas, percebemos que a maioria demonstrava preferência pela experiência da leitura solitária.

Encerrado esse primeiro bloco de perguntas, já tornou-se possível mapear o contato que os alunos possuíam com o hábito da leitura, sendo assim, adentramos no bloco de perguntas que já apresentavam um vínculo mais específico com o objetivo literário selecionado para aplicação da oficina literária. Dessa forma, os questionamos sobre o conhecimento que obtiam sobre o gênero

literário “Contos de fadas” (*Vocês já ouviram falar em Contos de fadas? Sabem por que ele tem esse nome?*), houve uma identificação imediata dos discentes com essas perguntas e as respostas fluíram instantaneamente. Todos conheciam o gênero e atribuíram a sua denominação ao fato de existirem fadas, príncipes, princesas, reis, rainhas e dragões nas histórias. Sabendo então que havia proximidade entre leitores e o gênero da leitura selecionada, questionamos sobre as suas experiências com essas histórias (*Qual foi a primeira vez que vocês ouviram um Conto de fadas?*). Nesse momento, houve, mais uma vez, variação entre as respostas, pois uma considerável parte dos alunos afirmou que o primeiro contato com essa leitura havia se dado na escola, e os demais se recordaram da leitura proferida pelos pais, pouco antes da hora de dormir.

Visando então mapear o repertório de leitura que possuíam em relação a esse gênero literário, perguntamos quais as histórias que conheciam (*Quais as histórias que conhecem?*) e nesse momento o universo dos contos de fadas foram remorados, pois as crianças mencionaram tanto as narrativas mais tradicionais, a exemplo de “Cinderela”, “Branca de neve”, “Rapunzel”, “A bela adormecida”, “João e Maria” e “João e o pé de feijão” quanto as adaptações produzidas por Walt Disney, como “Malévola”, sendo essa a mais citada.

Explorado o conhecimento prévio dos leitores, perguntamos sobre as suas preferências individuais (*Quais as histórias que mais gostam? Por quê?*). As respostas recebidas, embora tenham sido individuais, permitiram-nos observar uma coletividade, pois enquanto os meninos optaram por eleger “João e Maria”, “João e o pé de feijão” e “Malévola” como suas histórias favoritas, as meninas escolheram “Cinderela” e “Rapunzel”.

Quando questionadas sobre o porquê de suas escolhas, os meninos mencionaram a aventura e a magia como critério para tal, já as meninas afirmaram que as princesas eram lindas e as histórias terminaram com finais felizes. Ainda permanecendo no campo de suas preferências particulares, os indagamos sobre, especificamente, quais os personagens favoritos desses contos que eles haviam mencionado (*Quais os personagens favoritos dos contos de fadas? Por quê?*). Nesse momento, percebemos que as respostas se relacionavam aos gêneros dos seus emissores, pois os meninos selecionaram o João e o gigante como seus favoritos, ao passo que as meninas afirmaram gostar mais das princesas, sendo elas a própria Cinderela e Rapunzel.

Concluída a aplicação dessa primeira etapa da oficina, algumas percepções dão margens para discussões. Inicialmente, as primeiras respostas quanto aos hábitos que possuíam de ler e ouvir histórias nos permitiu inferir que estávamos diante de leitores e que esses já possuíam um conhecimento prévio que viria a ser mostrado no decorrer dos questionamentos subsequentes. Posteriormente, partindo para o campo da experiência literária que possuíam, percebemos que a mediação da leitura costumava ocorrer por meio dos pais, como também da escola. Adentrando

para o campo da experiência estética, assim como mencionado por Iser (2006), é perceptível que embora também tenham demonstrado gostarem de ouvir as histórias por meio de outros leitores, a leitura individual, eleita como a mais preferível, denota um sentimento de alegria que estabelece um vínculo entre as obras e eles.

Nesse ponto, ainda que esse sentimento tenha sido mencionado, sabemos que essa relação entre leitor e livro alcança patamares que jamais poderão ser completamente mapeados ou descritos por quaisquer pesquisadores, afinal, é algo particular. Além disso, sabendo que muitos dos discentes envolvidos nessa oficina literária ainda não dominam a prática leitora por completo, pois ainda encontram-se em processo de alfabetização, também ressaltamos o papel da imaginação do leitor para preenchimento dos espaços vazios de uma obra, pois mesmo que ainda não possuam a habilidade de decodificar tudo o que está escrito, se deixam ser conduzidos pelas ilustrações, as quais também têm muito a falar.

Ademais, as perguntas subsequentes que visavam explorar o arcabouço de conhecimento prévio que os discentes possuíam confirmaram os nossos horizontes de expectativas, pois os mesmos demonstraram conhecer os Contos de fadas e seus personagens. Essas respostas também confirmam as percepções de que esse referido gênero literário costuma ser um dos primeiros a ser apresentado para as crianças e ainda permanece no repertório de leitura cultural, mesmo após tantos séculos que separam as descobertas de suas primeiras versões. Quanto aos gostos individuais pelas histórias e personagens, que muitas vezes acabaram por torna-se coletivos, observamos uma recorrência de identificação do leitor para com os personagens selecionados, revelando ainda arquétipos que transcendem do real para o ficcional, bem como da influência oposta que acontece, em que os padrões postos no plano ficcional influenciam seus leitores reais. Essas concepções mencionadas podem ser aplicadas nos momentos em que os meninos e as meninas justificaram as escolhas de suas histórias e personagens favoritos usando como critérios, ainda que isso seja imperceptível para eles, os arquétipos consagrados como similares aos seus gêneros, a exemplo da aventura no caso dos meninos e da beleza em relação às meninas.

2.^a atividade: a história surpresa

Finalizada a primeira atividade, mostramos o livro para os alunos, apenas revelando o ponto de interrogação. Quando perguntados sobre a história escondida por trás da capa, imediatamente os alunos fizeram conexão com o gênero que estávamos tratando até aquele momento. Iniciamos a história e dávamos pausas em partes específicas, especialmente naquelas em que a adaptação

apresenta elementos novos em relação ao seu texto fonte, a exemplo dos trechos: “Há muito tempo, em Vila Rica, num sobrado da Rua Direita, vivia uma linda menina chamada Abioye.” (Coelho & Agostinho, 2015, n/p). “Seus pais, que foram reis na África, haviam morrido durante a viagem no navio negreiro, e ela foi comprada como escrava por uma mulher muito má, mãe de Mafalda e Fione.” (Coelho & Agostinho, 2015, n/p). Quando questionados sobre o nome “Abioye”, os discentes demonstraram estranhamento, principalmente em razão desse nome não está inserido no repertório brasileiro, pois segundo informações extra-textos (pesquisas diversas), descobrimos que o mesmo é de origem Youruba e significa “nascido na realeza”. Em relação às informações quanto aos pais de Abioye, os alunos não demonstraram ter percebido qualquer diferença.

A partir do segundo parágrafo, o texto já descreve que se trata da história de Cinderela e segue sem muitas alterações até o momento em que descreve Chico Rei, “um ex-escravo que se tornou um dos homens mais ricos do lugar.” (Coelho & Agostinho, 2015, n/p). Nesse ponto, interrompemos mais uma vez a leitura para questioná-los se conheciam esse nome, mas todas as respostas foram negativas, o que denota a ausência de conhecimento prévio quanto os personagens da história afro-brasileira.

A história concluiu-se sem alterações significativas, permanecendo, assim, nos horizontes de expectativas dos leitores e de suas experiências com o texto fonte. Ressaltamos que ao serem questionados sobre as inferências, ou seja, sobre como a narrativa iria continuar, os discentes sempre acionavam a leitura do texto fonte. Finalizada a leitura, partimos então para o segundo bloco de questionamentos. Inicialmente, perguntamos se os alunos já conheciam a narrativa (*Vocês já conheciam essa história?*) e todas as respostas foram positivas. Aproximando-se de um dos objetivos que motivaram a aplicação das oficinas, pedimos para que eles elencassem as diferenças existentes entre a versão contada e a que eles já conheciam (*Quais as diferenças entre as histórias que vocês conheciam e essa história que conheceram agora?*). Nessa questão, os discentes não conseguiram mencionar essas diferenças.

Esse resultado nos permite levantar duas hipóteses: a versão afro-brasileira, no tocante ao texto verbal, não se torna transgressora frente ao texto fonte europeu, destoando então da teoria do pós-colonialismo, já que as suas breves modificações passaram despercebidas frente à matriz geral da obra. Sabendo que os alunos tiveram seu primeiro contato com o texto fonte, o clássico europeu, é possível associar esse fato às concepções defendidas por Hutcheon (2012), que alerta que, se um leitor tiver acesso primeiro ao texto fonte e em sequência a uma adaptação, é comum que não haja uma desvinculação entre os dois textos e que sempre se busque encontrar as semelhanças do segundo com o primeiro. No entanto, se o primeiro contato que o leitor tiver for

com o texto adaptado, possivelmente é aquele que ele tomará como modelo. Além disso, também questionamos se toda a gama de adaptações desses clássicos para as crianças possui, realmente, uma qualidade literária capaz de promover o efeito estético, assim como a emancipação do leitor.

Ainda questionamos às crianças sobre o que mais havia chamado atenção na história ouvida e se mudariam alguma coisa nela. Os infantes selecionaram a transformação da Cinderela no momento da festa e afirmaram que não mudariam nada. Nesse ponto, ressaltamos o quanto o trabalho superficial com a cultura afro-brasileira não permite que a obra, em seu texto verbal, ressoe como uma reinterpretação ou até mesmo como [...] “um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; [...] um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada”. (Hutcheon, 2013, p. 30).

Por fim, mais uma vez adentrando nos horizontes de expectativas dos leitores, pedimos para que eles nos falassem sobre como imaginavam as figuras da princesa e do príncipe. Suas respostas nos permitiram confirmar como os contos populares, assim como as adaptações produzidas pela indústria Walt Disney permanecem disseminando ideais patriarcais. Nas respostas das meninas, os arquétipos femininos de princesas foram evidentes, pois ouvimos as seguintes expectativas quanto ao modelo esperado: branquinha, cabelo amarelo, uma tiara e um vestido azul bem longo. Os dizeres dos meninos também permaneceram ancorados em valores sociais, ainda existentes na sociedade contemporânea, pois esperavam um príncipe com coroa, em um cavalo, forte e vivendo muitas aventuras.

3.^a atividade: *no mundo dos contos de fadas*

Após esse momento de diálogo oral, dividimos os alunos em duplas e realizamos um sorteio. Os mesmos receberam números de um (1) a onze (11), os quais correspondiam ao número de elementos presentes no flanelógrafo. Na sequência, sorteamos esses números e entregamos um cartão em branco, apenas com uma interrogação na parte de trás, e pedimos para que eles desenhassem, conforme haviam visualizado os elementos presentes no texto verbal da história contada.

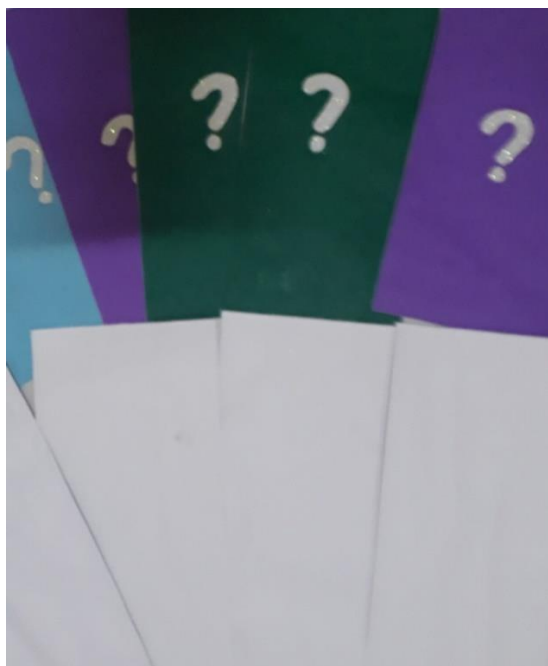


Figura 2. Cartões entregues aos alunos
Fonte: arquivos pessoais

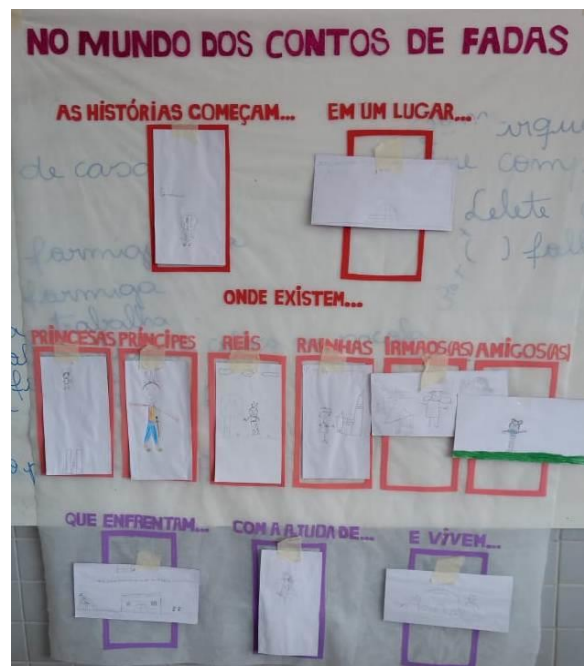


Figura 3. Desenhos dos alunos
Fonte: arquivos pessoais

Após finalizarem os desenhos, os alunos foram convidados fixarem seus desenhos no flanelógrafo. Em seguida, solicitamos que eles descrevessem os desenhos que tinham feito. Nessa atividade, observamos que as visualizações do texto verbal transferidas para os desenhos reforçavam que seus horizontes de expectativas estavam vinculados, assim como mencionado, as estrutura dos contos europeus. Na história contada por meio de seus desenhos, eles aguardavam que Cinderela, o príncipe, o rei a rainha usassem coroas e morassem em castelos. Além disso, Cinderela continuava passando por dificuldades e também enfrentava suas irmãs, as quais eram grandes e gordas, e sua madrasta, que vivia sentada em uma cadeira, enquanto o tempo passava. Todavia, Cinderela não estava sozinha, pois conseguia vencer com a ajuda de um ratinho, e de uma fada madrinha que possui asas, usa óculos e pela forma física parece uma idosa. Segundo a narrativa desenhada, a história se concluirá com um “felizes para sempre”, em que Cinderela estará usando uma coroa, com vestidos compridos, maquiada e será conduzida em uma carruagem. Outro detalhe que também passou despercebido é a não descrição, no texto, da madrasta. Sendo assim, as crianças permaneceram associando a mulher que comprou Cinderela com a madastra do conto europeu.

Ao questionarmos o porquê das escolhas e se conheciam essas personagens desenhadas de outras histórias, os mesmos afirmaram que as escolheram porque já a viram em desenhos. Por fim, concluindo esse momento de questionamentos, perguntamos para os discentes se eles conheciam princesas diferentes. Como resposta, todos afirmaram, categoricamente, que não. No entanto, nesse momento, houve interferência da professora da turma, a qual perguntou para os alunos se

eles nunca tinham visto a princesa do filme “A princesa e o sapo”. Os alunos responderam que sim, e a professora os falou: “- Então, ela é uma princesa negra, é diferente”. Ressaltamos que a professora conhecia os objetivos da aplicação da oficina e de certa maneira tentou direcionar os alunos para que eles seguissem essa linha de raciocínio.

4.^a atividade: *revelando as ilustrações*

A aplicação dessa última atividade, sem dúvida, reforçou as concepções de Jaus (1994) no tocante ao processo de recepção de uma obra, pois, segundo o autor, assim como já mencionado, a experiência literária desperta expectativa de seu público, que tende, no processo da leitura, a compará-lo com outras obras já lidas.

Ao revelarmos para os alunos as ilustrações da obra, houve imediatamente, o rompimento dos horizontes de expectativas, pois os mesmos estavam aguardando um príncipe e uma princesa semelhantes aos modelos que haviam idealizado. Todavia, Cinderela e Chico Rei são negros e possuem traços da afro-brasilidade, a exemplo dos traços físicos e do cabelo. Os alunos, inclusive os também pertencentes à raça negra que estavam na sala, rejeitaram os personagens da obra e proferiram comentários, tais como “eles são horríveis”, “são cinzas”, “o cabelo dela parece uma vassoura”, “uma princesa não é assim”.

Muito embora esses comentários carreguem uma dose acentuada dos estereótipos de realza que foram fomentados no decorrer dos seus arcabouços de leituras, eles também despertaram, de nossa parte, outros questionamentos: qual o objetivo de uma editora em apresentar a mesma Cinderela européia, porém em uma versão negra? Os discentes, os quais já conheciam os textos fontes, deveriam desconsiderá-lo e fazer um pacto de leitura com a nova adaptação, passando a acreditar que a Cinderela também era negra? Qual a contribuição que essa obra apresenta para que o repertório dos alunos seja ampliado no que concerne ao conhecimento da luta do povo negro e das histórias que não foram contadas pelos livros sobre as princesas africanas e brasileiras? Sem dúvida, é preciso repensar o material literário que está à disposição dos leitores mirins.

Além disso, essa visão desconfiada e contrariada que os leitores demonstraram em relação à essa adaptação também pode ser justificada por questões de expectativa, em termos que ligam tanto a ideia de fidelidade, pois boa parte dos leitores querem que os textos sejam em totalidade semelhantes aos da primeira leitura, quanto à ideia de proximidade do texto fonte. Essas exigências se evidenciam em razão das adaptações contarem histórias que são tomadas de outros lugares e não totalmente inventadas.

Considerações finais

Podemos afirmar que é muito restrito o trabalho com o texto literário e os fatores que contribuem para isso são os mais diversos: eles vão desde a falta de metodologias dos professores e transitam pelos espaços da escola (biblioteca), onde a leitura literária também tem sido negligenciada. Assim, em meio a esse preocupante cenário, reconhecemos que novas estratégias de leituras precisam ser construídas para que o letramento literário se torne efetivo, de modo a transformar o espaço/tempo do ensino de literatura na sala de aula e garantir a formação social dos leitores.

Portanto, ressaltamos a necessidade de reflexão e revisão no tocante as práticas metodológicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa, além de uma autoanálise referente a prática leitora desses mediadores da leitura, bem como a compreensão que possuem sobre o ensino de literatura. Evidenciamos que essa análise reflexiva é de fundamental importância, pois enquanto a função da literatura não for compreendida, pouco avançaremos quanto o letramento literário nas escolas e a construção de leitores sensíveis e críticos, que enxerguem a leitura do texto literário, não como algo enfadonho, mas como um hábito agradável e prazeroso.

Com base nas estratégias de leitura juntamente com textos literários apresentados e trabalhados com os alunos, acreditamos que foi importante trabalhar a compreensão para além das linhas dos textos, utilizando uma metodologia que foi capaz de unir livros de literatura com estratégias de compreensão leitora, para formar alunos e conseqüentemente, vislumbrar uma comunidade de leitores autônomos.

Referências bibliográficas

- Chartier, R. (2011). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Coelho, R. & Agostinho, C. (2015). *Cinderela e Chico Rei*. Ilustração: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Giroto, C. & Souza, R. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: Souza, R., Giroto, C. G. G. S., Arena, D. B. & Menin, A. M. (orgs). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.
- Hutcheon, L. (2013). *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: UFSC.
- Iser, A. W. (2006). *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34
- Israel, S. E. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jauss, H. R. (1994). *A literatura e o leitor*. Trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and self-regulated comprehension*. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUEL J. J. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Zimmermann, S. & Hutchins, C. (2003). *7 keys to comprehension: how to help your kids read it and get it!* New York: Tree Rivers Press.

Apontamentos sobre o fantástico nos contos de Murilo Rubião e de Mário de Carvalho

ROSANA BAPTISTA DOS SANTOS

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Introdução

Este texto analisa as narrativas fantásticas do ficcionista mineiro Murilo Rubião (1916-1991, Carmo de Minas, Minas Gerais)¹, precursor da literatura fantástica no Brasil, e do escritor português Mário de Carvalho² (1944- Lisboa)³, importante ficcionista português. Limitamos a análise aos contos *O Bloqueio*⁴, publicado inicialmente em *O convidado* (1974)⁵, de Murilo Rubião, e *In excelsum*⁶, da coletânea *A Inaudita guerra da Avenida Gago Coutinho* (1983)⁷, de Mário de Carvalho, nos quais os protagonistas serão expulsos de suas rotinas pelo automatismo insólito de máquinas. João Mendes, de *In excelsum*, fará uma estranha viagem no elevador do prédio em que trabalha; e Gérion, de *O*

¹ Murilo Rubião (1916-1991, Carmo de Minas, Minas Gerais) se formou em Direito, em 1942, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Seu primeiro livro de contos, de 1947, *O ex-mágico*, não obteve um prestígio inicialmente. Desde esta época, ingressou na carreira política, atuando como assessor, e chegou à posição de chefia de gabinete do governo de Juscelino Kubitschek. Foi apenas com a publicação de *O pirotécnico Zacarias*, que alçou a fama, em 1974. O escritor exerceu um relevante papel político na sociedade brasileira.

² Para um estudo da obra do autor, cf. Santos, R. B. (2009). *Aspectos da herança clássica em Mário de Carvalho* (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Minas Gerais).

³ Mário de Carvalho (1944- Lisboa) também se licenciou em Direito pela Universidade de Lisboa. Membro do Partido Comunista Português, o advogado combateu a ditadura militar, mas foi para o exílio na França e na Suécia em 1973, só retornando a Portugal após a revolução de 25 de abril de 1974. Despontou como escritor na década de 80, publicando a coletânea *Contos da Sétima Esfera* (1982).

⁴ Para evitar repetições desnecessárias, usamos a abreviação (B) para as citações do conto *O Bloqueio*.

⁵ Murilo Rubião reescreveu seus contos e os publicou em coletâneas diferentes.

⁶ Para evitar repetições desnecessárias, usamos a abreviação (In) para as citações do conto o conto *In excelsum*.

⁷ A coletânea conta com os seguintes contos: *In excelsum*, *Ignotus Deus*, *A inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho*, *Dies irae*, *O nó estatístico* e *Pede poena clauda*.

Bloqueio, terá a vida perturbada por uma máquina que destrói andares do edifício em que mora. Embora vivam experiências que poderíamos denominar de trágicas, ambos os protagonistas desempenham a função de personagens ordinários, anônimos, privados de atitudes de excelência.

Nesses contos, os detalhes inverossímeis rompem a lógica do discurso e propiciam uma nova lógica, “que é a lógica do absurdo” (Schwartz, 1982, p. 100), a lógica do fantástico. Portanto, utilizaremos a definição de Literatura Fantástica⁸, proposta por Tzvetan Todorov⁹, para as obras analisadas, expressão que se refere a um gênero literário peculiar, marcado por um evento extraordinário e por uma maneira particular de leitura (Todorov, 2017, p. 07, 38). Existe, para o crítico, uma manifestação insólita que pode ser esclarecida de duas formas: por motivos naturais ou por motivos sobrenaturais. A oscilação entre estas duas possibilidades de explicação cria um componente fantástico. Neste sentido, a ambiguidade é característica própria ao Fantástico. (Todorov, 2017, p. 07, 31).

Dentre os traços relevantes das obras dos autores, propomos a análise do elemento metaempírico e da intertextualidade¹⁰, estratégias intencionais e constantes dos ficcionistas na composição do texto literário. O estudo sobre a relação dialógica entre as obras é relevante, pois a análise centrada na intertextualidade provoca uma modificação no campo da interpretação dos textos. De fato, quando se examina o diálogo intertextual, “tanto o texto quanto o modelo são passíveis de (re)interpretação; as leituras, então, estão sempre em aberto e se influenciam, pois o novo texto ressignifica o modelo e este influencia a leitura do novo texto” (Prata, 2001, p. 109). É esta reinterpretação que propomos para os contos.

***O Bloqueio*, de Murilo Rubião**

Iniciemos a análise dos contos pelo personagem de *O Bloqueio*, de Murilo Rubião, texto de uma fase de escrita do autor que aborda o espanto do homem diante do mundo e a sua conformação com o absurdo existencial que o oprime (Oliveira, 2000, p. 77). Relevante, ressaltar, portanto, que “as matrizes temáticas fundamentais da obra de Murilo Rubião definem e caracterizam os seres murilianos: desprovidos de interioridade psicológica, eles erram por corredores, restaurantes, trens, salas, quartos, numa espécie de presença ausência fantasmagórica” (Oliveira, 2000, p. 76), como veremos.

Despojada do caráter religioso, uma epígrafe bíblica, que sintetiza o mote da trama, é a

⁸ Fugiria ao propósito deste estudo teorizar sobre as formas que a ficção metaempírica pode assumir - se Fantástico, Realismo Maravilhoso, Insólito Banalizado etc. - nem tampouco discutir o caráter diverso e antagônico das teorizações sobre o tema.

⁹ Cf. Todorov, T. *Introdução à Literatura Fantástica*. Tradução de Maria C. C. Castello. São Paulo: Perspectiva.

¹⁰ Partindo do conceito de dialogismo e polifonia de Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva cunhou o termo intertextualidade, em *Introdução à semântica*.

chave para a interpretação do conto, ao referir-se ao evento insólito que transformará e consumirá a vida do personagem, isolando-o do resto do mundo por um “bloqueio”: “O seu tempo está próximo a vir, E os seus dias não se alongarão”. (Isaías, 14,1).¹¹ Deriva deste evento o nome do conto, pois o elemento fantástico, ou sobrenatural, remete a conflitos oriundos da realidade (Schwartz, 1982, p. 101).

O protagonista é um “herói” da rotina, anônimo, embora sua profissão não seja mencionada. O narrador heterodiegético começa a narrativa *in medias res*, no momento em que a rotina do personagem é afetada por um barulho intenso, logo “no terceiro dia em que dormia no pequeno apartamento de um edifício recém-construído” (B. 151). Inicialmente, o narrador não especifica o caráter do protagonista, Gérion, cujo nome liga-se à mitologia Greco-latina, a um cruel gigante dotado de três cabeças e três torsos, de quem Hércules¹² roubara o gado. Entretanto, ao contrário do que o nome sugere, o personagem de Murilo Rubião não apresenta a ferocidade ou a força do mito, sendo, antes, caracterizado como um sujeito “melancólico” (B.153), desanimado (B.153), sem esperança (B.154), “indeciso” (B.155), “nauseado” (B.154), frequentemente chamado de “parasita, incapaz” (B.155) pela mulher.

A falta de preocupação do narrador em definir outros caracteres da vida e do trabalho de Gérion enfatiza a invisibilidade, o caráter anônimo do personagem, tomado que é pela angústia e pela mecanização dos atos, a simbolizar o homem moderno.

O personagem é lançado ao estranho após ouvir “os primeiros ruídos” (B. 151) de uma máquina enquanto dormia, mas pensa ser algo passageiro ao perceber que “emudeceram” (B. 152). “Do temor à curiosidade” (B. 152), o personagem se pergunta se estariam “construindo ou destruindo” (B. 152) o prédio em que morava há apenas três dias. A máquina, como símbolo da sociedade moderna e capitalista, é capaz de construir ou destruir mundos e homens. Indeciso com esta perturbação, Gérion resolve voltar para a antiga casa que dividia com a família, mas, ao sair, ouve estalos e vê o elevador despencar pelo poço violentamente. Este é um início de uma jornada insólita, angustiante para o protagonista, traduzida por uma “gramática” própria da ficção fantástica.

Em contraposição à adjetivação do protagonista, à máquina, “a destruidora” (B. 157), conforme é denominada pelo narrador, atribuem-se traços humanos realçados por uma intensidade frenética, como um procedimento hiperbólico construtor da narrativa fantástica. O narrador se questiona se ela “emitiria vozes humanas”, denominando seus ruídos como um “matraquear de várias brocas” (B. 152), em alusão à expressão “tagarelar/matraquear de várias bocas”. Enquanto

¹¹ Todos os trinta e três contos do autor possuem uma epígrafe bíblica ao início do texto.

¹² Cf. Eur., *Her.*, 423 s.

o personagem é um sujeito do ordinário, a “destruidora” assume uma feição humana, sedutora e vibrante: “volvía: ruidosa, mansamente, surda, suave, estridente, monocórdia, dissonante, polifônica, ritmadamente, melodiosa, quase música” (B. 155-156), estas sim características complexas e contraditórias, mas, ironicamente, próprias de um ser humano. Tal qual um indivíduo em toda a sua complexidade, era “única e múltipla na sua ação [...] desnortando Gérion quanto aos objetivos” (B. 156). Instalado o absurdo naquele mundo restrito, ao personagem resta mergulhar na angústia e no medo. Como no conto de Mário de Carvalho, a “expansão”¹³, ou atribuição de características humanas à máquina é um processo hiperbólico que conduz ao fantástico.

Simultaneamente, homem e máquina passam por um processo de transformação. Ao temor e à curiosidade sobreveio nele o pavor, do mesmo modo que os gestos automáticos de se vestir foram substituídos por atitudes exageradas. Gérion reage com pavor, em nada parecido com um herói: “Recuou apavorado, trancando-se no apartamento, o coração a bater desordenadamente”. (B. 152). Gradualmente, a percepção dos perigos e a necessidade de resistir, fugir, aumentavam. “– É o fim, pensou” (B. 152). Novamente faz-se silêncio, encorajando Gérion a ir ao terraço para uma averiguação. Constata que, estranhamente, “Quatro pavimentos haviam desaparecido, como se cortados meticulosamente, limadas as pontas dos vergalhões, serradas as vigas, trituradas as lajes. Tudo reduzido a fino pó amontoado nos cantos” (B. 152). Ironicamente fica aliviado, mas o personagem é surpreendido pelo barulho de novo, com um crescendo que lhe amedrontava e impunha a presença da máquina, com automatismo técnico feérico, marca das sociedades modernas, a massacrar a criatividade e autonomia do homem.

O personagem tenta sair do prédio que novamente voltara ao silêncio. Entretanto, vê, surpreso e amedrontado, que “embaixo o terreno limpo, nem parecendo ter abrigado antes uma construção. Nenhum sinal de estacas, pedaços de ferro, tijolos, apenas o pó fino amontoado nos cantos do lote” (B. 152). A máquina assume uma feição humana, pois quando o narrador tenta vê-la, ouve barulhos, como se ela fugisse. “fechava-se o bloqueio”; uma corrente luminosa destruiu o fio telefônico” [...] “no ar pairou durante segundos uma poeira colorida” (B. 155). O homem tem a vida ‘bloqueada’ pelas máquinas, isolado em seu mundo sufocante, mas ciente de que seu “estar no mundo” não tem solução (Schwartz, 1982, p. 101).

A ironia e a falta de lógica da situação são ampliadas no diálogo entre Gérion e o síndico do prédio. Ao questionar o síndico sobre a construção no prédio em que morava, obtém a seguinte resposta: “– Obras de rotina” (B. 153). Pedimos-lhe desculpas, principalmente sendo o senhor

¹³ O termo expansão é utilizado por Schwartz, 1981, p. 73. O elevador que se movimenta por um tempo indefinido aparece igualmente em *O Livro Grande de Tebas*, de Mário de Carvalho (cf. p. 166-167). Em um navio, o elevador desce em direção a mundos completamente estranhos.

nosso único inquilino. Até agora, é claro”. Ao que o protagonista responde: “– Que raio de rotina é essa de arrasar o prédio todo?”, retruca. – Dentro de três dias estará tudo acabado – disse, desligando o aparelho” (B. 153). O personagem se questiona como poderia uma obra que destrói todo o prédio terminar em três dias ou como se poderia denominá-la de obra de rotina.

Gérion, fascinado, é tomado por um desejo e medo de encontrar a máquina. Abre a porta e se depara com as luzes. “Pelas frinchas continuavam a entrar luzes coloridas, formando e desfazendo no ar um contínuo arco-íris: teria tempo de contemplá-la na plenitude de suas cores?” (B. 157). O arco-íris é, por fim, o emblema da união entre o mundo real (ou a realidade) com um mundo sobrenatural (ou fantástico), a anunciar uma revelação que não se concretizará. É que “No ir e vir da destruidora, as suas constantes fugas redobravam a curiosidade de Gérion, que não suportava a espera, a temer que ela tardasse em aniquilá-lo ou jamais o destruísse” (B. 157). Com um fechar de portas, recusa a mudança: “Cerrou a porta com a chave” (B. 157). A qualquer estímulo, o personagem reage mecanicamente. É neste ponto que percebemos a herança de Franz Kafka na organização de [...] “um universo onde o homem perde sua individualidade perante a massacrante força coercitiva que o aparelho burocrático implica” (Schwartz, 1981, p. 80)¹⁴.

***In excelsum*, de Mário de Carvalho**

Passemos à análise de *In excelsum*, conto pertencente a uma linha de narrativas fantásticas cujas “marcas [são as] mais reconhecíveis do universo temático e estilístico” de Mário de Carvalho (Silvestre, 2004, p. 138).¹⁵

Da mesma forma que o protagonista de *O Bloqueio*, mas com oportunidade de ascendência, João Mendes, o personagem do conto *In excelsum*, tem a rotina modificada quando, em um dia singular, ao chegar muito cedo à empresa em que trabalhava, entrou no elevador, como fazia habitualmente. Entretanto, a porteira do prédio “Foi [...] a última pessoa que o viu e que com ele trocou palavra” (*In*, p. 13). Esta declaração do narrador é a base para a mudança na rotina de João Mendes. Inicialmente, não percebe nada inadequado, ainda que uma sensação inquietante (*In*, p. 14) o perturbe; mesmo assim, entrou no elevador e “foi pensando no trabalho que havia a fazer nessa manhã: era época do balanço” (*In*, p. 14). Preocupado não se deu conta de que o elevador ultrapassou o andar solicitado, passando pelo 17.º e último andares vertiginosamente. Suspensa abruptamente a ordem cotidiana, João Mendes é levado à outra dimensão, outro mundo.

¹⁴ Embora Jorge Schwartz faça uma análise da poética de Murilo Rubião, em *A Poética do Uroboro* (1981), entendemos que suas reflexões podem ser estendidas à obra de Mário de Carvalho.

¹⁵ Para Osvaldo Silvestre, a obra de pode assumir duas vertentes distintas, embora a classificação seja falível: uma que privilegia o fantástico, em geral nas narrativas mais curtas, e no outro uma narrativa mais “realista” nas narrativas longas. Cf. Silvestre, 1998, p. 138.

João Mendes é o modelo de um trabalhador burocrata e anônimo moderno, solitário em sua vulgaridade, mesmo rodeado de outros sujeitos também invisíveis. Jorge Schwartz (1981, p. 80) explica que “a burocracia [seria um] sistema formal repetitivo condutor do absurdo pelo esvaziamento do significado”. É exatamente esta a representação do trabalho do escriturário. O nome do personagem, João, comum e inexpressivo, aliado ao trabalho tedioso e rotineiro, indica, igualmente, a caracterização de um sujeito da rotina, realçado pelo fato de ser um nome comum em Portugal, e pelo narrador que, enfatizando seu anonimato, demonstra incerteza em relação ao nome do personagem: “O escriturário se chamava João Mendes, salvo erro” (*In*, p. 13). Entretanto, o narrador tem certeza do endereço da empresa em que João trabalha: “Num arranha-céus de Lisboa, à Avenida João XXI”, “sediada no sexto andar” (*In*, p. 13). Ironicamente, o nome dado à avenida em que trabalha e homônimo do nome do protagonista, é o do papa português João XXI, médico e também professor de medicina, propiciando ao endereço uma marca ilustre. Muito embora seja um homônimo do nome do protagonista, atua como um elemento de oposição que sublinha o anonimato de João Mendes: a identidade fluida favorece a ideia de universalização de tais características. Também o nome do dono da empresa e patrão de João, “Jacob Benoliel Júnior” (*In*, p. 13) sugere uma superioridade e enfatiza, de certa maneira, a gerência de uma companhia administrada por integrante de uma família tradicional, indicada pelo sobrenome “Júnior”. A reiteração de gestos e de caracteres é, portanto, uma das técnicas narrativas para a composição do elemento fantástico, amplamente utilizada em Mário de Carvalho (Schwartz, 1982, p. 100).

O conto *In excelsum* tematiza a estrutura repetitiva e coercitiva da burocracia, a destruir a criatividade do protagonista. Ressalte-se, entretanto, que apesar do texto marcar sempre o anonimato do personagem, o nome da firma, “Rainbow & Sunshine” (*In*, p. 13), permite vislumbrar que algo diferente, colorido e iluminado, está reservado a João.

Da mesma forma, a passagem do tempo em *In excelsum*, principalmente no início do conto, alarga a ideia de rotina que se imputa ao trabalho mecânico realizado por João Mendes, com termos imprecisos: “uma ocasião” (*In*, p. 13), “como de ordinário” (*In*, p. 13), “em dado momento” (*In*, p. 14), “Passou-se um sem tempo” (*In*, p. 15), “um dia” (*In*, p. 15), “Ter-se-iam passado anos ou séculos” (*In*, p. 15). Mas, para tratar das estações do ano, o narrador emprega um recurso mais direto e preciso: explora o costumeiro gesto de João de utilizar uma “ventoinha ou [...] escalfeta conforme se tratasse de Verão ou de Inverno” (*In*, p. 13).

O protagonista é lançado a uma viagem caracterizada pelo anacronismo, não sendo possível saber quanto tempo teria durado a viagem “de elevador”. Ao contrário, o narrador marca o tempo de forma indireta, numa ordenação vaga de período de frio e momentos de calor, luzes fracas e luzes mais fortes (*In*, p. 14). Cada vez mais rápido, “em cadência acelerada” (*In*, p. 14), via as paredes

do exterior passarem velozmente; apavorado e com medo de uma colisão abrupta, o escriturário experimentou o frio; logo depois “veio um período de calor” (*In*, p. 14); prosseguiram os ruídos leves, “ou em roncar pesado de turbina” (*In*, p. 15), contudo nada impedia a subida. O narrador avisa que “ter-se-iam passado anos ou séculos. Passou-se um sem tempo” (*In*, p. 15). Igualmente relevante para sugerir o passar do tempo é a intensidade das luzes que ora diminuía, ora aumentavam. Novamente, o movimento de “expansão”¹⁶ (ou subida ininterrupta) do elevador é uma fórmula hiperbólica para a criação da temática fantástica.

Diante do espanto do escriturário, os painéis do elevador e as paredes desaparecem, o derradeiro empecilho a apartá-lo da redenção: “tudo ficou mergulhado numa luz opalina, brilhante, quase compacta” (*In*, p. 15). Ergueu-se, e como previsto no nome da narrativa e no nome da empresa em que trabalhava, *In excelsum* e Rainbow & Sunshine, em escuta uma voz que diz: “São imprevisíveis os caminhos que a Mim conduzem” (*In*, p. 15). Uma divindade, não se sabe se maléfica ou benéfica, usará o elevador, meio de transporte constante na monótona vida de João, para tentar redimi-lo da mediocridade.

Conclusão

Os desfechos de ambos os contos mostram o encontro dos protagonistas com a luz e um arco-íris, elementos tradicionalmente relacionado ao divino, que poderiam funcionar como um recurso de redenção de sujeitos comuns ou de aniquilação. Mergulhados na própria individualidade e rotina, a luz lhes é ofertada como possibilidade de libertação da apatia e da angústia em que estavam imersos. Contudo, perante a possibilidade de mudança, os personagens permanecem paralisados, reforçando a própria condição de invisibilidade.

Por outro lado, as entidades sobrenaturais demonstram certo prazer na manipulação do homem comum e anônimo, pois

todas as personagens referidas são marionetas de um teatro de grand-guignol, que o seu deus supremo - Satanás - reduz a entidades tão fútuas quanto dispensáveis. Ou melhor: cambiáveis, ou manipuláveis, assim como moeda se cambia e manipula. À luz negra do demônio do capital, todo o universo é possuído da incorporeidade feérica que é a própria essência do capitalismo. (Silvestre, 2004, p. 140)

E assim, fecha-se o “bloqueio”, o “cerco” existencial, a que o próprio ser humano, mero juguete dos “deuses”, submete-se e para o qual não vê saída. Nesse universo fantástico, vence a letargia alienante e o mal-estar existencial.

¹⁶ O termo ‘expansão’ é utilizado por Schwartz, 1981, p. 73. O elevador que se movimenta por um tempo indefinido aparece igualmente em *O Livro Grande de Tebas*, de Mário de Carvalho (cf. p. 166-167). Em um navio, o elevador desce em direção a mundos completamente estranhos. A hipérbole como figura de retórica que cria o Fantástico está presente em todo o romance mencionado.

Referências bibliográficas

- Carvalho, M. (1992). *A Inaudita Guerra da Avenida Gago Continho e outras histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Carvalho, M. (1996). *O livro Grande de Tebas: Navio e Mariana*. Lisboa: Caminho.
- Furtado, F. (1980) *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Eurípidés. (2003). *Hércules*. Introdução, tradução e notas de Cristina Rodrigues Franciscato. São Paulo: Palas Atena.
- Kristeva, J. (1974). *Introdução à Semanálise*. Tradução de Lúcia H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva.
- Oliveira, S. O Herói (in) visível de Murilo Rubião. *Revista Letras*, Curitiba, n. 54, p. 75-88. jul./dez. 2000. Editora da UFPR.
- Prata, P. (2007). *O caráter intertextual dos Tristes de Ovídio: uma leitura dos elementos épicos virgilianos* (Doctoral dissertation, Universidade Estadual de Campinas). Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271118/1/Prata_Patricia_D.pdf>
- Rubião, M. (1983). O Bloqueio. In Schwartz (Ed.) *O Convidado*. São Paulo: Ática.
- Rubião, M. (2016). *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, R. B. (2009). *Aspectos da herança clássica em Mário de Carvalho* (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Minas Gerais). Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-7QUJ7S>>
- Schwartz, J. (1981). *Murilo Rubião: A poética do Uroboro*. São Paulo: Editora Ática.
- Schwartz, J. (1982). *Murilo Rubião: Seleção de textos, estudos bibliográficos, histórico e crítico e exercícios por Jorge Schwartz*. São Paulo: Abril Educação.
- Silvestre, O. (2004). Mário de Carvalho: revolução e contra-revolução ou um passo trás e dois à frente. Coimbra: Imprensa da Universidade. 131-157. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/10316.2/32582>>
- Todorov, T. (1975) *Introdução à Literatura Fantástica*. Tradução de Maria C. C. Castello. São Paulo: Editora Perspectiva.

A Identidade Nacional na Poesia de Agostinho Neto: “O Içar da Bandeira” e “A Voz Igual”

SÉRGIO DE CARVALHO RODRIGUES

Universidade de Évora

A leitura da poesia de Agostinho Neto afigura-se, certamente, como uma entrada para o universo cultural angolano, uma vez que apresenta aspetos incontornáveis de diferentes dimensões da vida do povo de um país, situando-o no tempo, no espaço e, como não podia deixar de ser, na memória coletiva da sua sociedade, o que permite evidenciar traços identitários da nação.

Evidenciar tais traços pressupõe encontrar as marcas da identidade cultural angolana na poesia de Agostinho Neto, buscando evidências nos poemas “O Içar da Bandeira” e “A Voz Igual”. Um uso adequado dos recursos hermenêuticos à nossa disposição aponta para um dos traços que Caley (2011) chama de “oralidade que traduz todo um conjunto do sentir e pulsar do povo angolano em todos os momentos da vida” (p. 26).

A voz é um veículo da oralidade, que suporta a oratura e, assim sendo, ela torna-se um elemento fundamental na identidade de uma nação, pois dela parte-se para a oralidade que apresenta a língua. Não nos estamos a esquecer que a “voz” no título do poema netiano é uma sinédoque, já que representa os homens negros de todos os continentes, como evidencia o sujeito poético nos versos 1 e 2 da quinta estrofe, dizendo que são “Os homens/ cuja voz descansou sob a condição e sob o ódio” e confirma-a nos versos 1, 2, 3 e 4 da sexta estrofe, quando diz “Povo negro/ homens anónimos no espírito da triste vaidade branca/ agora construindo a nossa pátria/ a nossa África” (Neto, 1979, p. 134).

A poesia netiana apresenta elementos fundamentais da cultura angolana que, se não permitem uma inversão do olhar, como propõe Kandjimbo (2011), levam a compreender que o

ponto de partida para a cultura angolana não é a cultura portuguesa, como muitas vezes pretendem algumas vozes. O que afirmámos também não quer dizer que se negue o seu contributo, pois – se tivermos em conta a História de Angola ainda que se possa pensar em nação como vasto grupo homogéneo de pessoas que partilham laços permanentes de ideais, idioma, religião, sangue e cultura – todas as culturas agregam elementos de outras que lhe servem de empréstimo para complementar e transformar a sua. Ao referir a identidade nacional, não deixamos de olhar para a perspetiva de Thiesse (1999, pp. 12-14) sobre o assunto e pretendemos considerar o fato de se tratar de um universo poético que antecede a independência de Angola, mas que a descreve e anuncia uma nação.

Para uma análise da poesia deste nome incontornável da literatura angolana, partimos da sua vida e obra. Recorremos, para tal, a pesquisadores diversos, como Kandjimbo (2011, pp. 41-64), Laranjeira (1995) e Hamilton (1975), mas importa referir que, há muito, abundam informações sobre o poeta. Podemos, assim, afirmar que Neto nasceu a 17 de setembro ano de 1922, em Caxicane, atualmente, município de Icolo e Bengo. Depois da independência, a data do seu nascimento passou, em sua homenagem, a ser a de celebração do dia do herói nacional, em Angola, enquanto a data da sua morte, em Moscovo, é ainda lembrada com muita tristeza: estamos a referir-nos a 26 de setembro de 1979. Como estamos a tratar de um escritor forte, é certo que o filho do pastor da Igreja Metodista, Agostinho Pedro Neto, e de Maria da Silva Neto, professora primária, não escapou a uma educação à luz dos padrões cristãos do Metodismo, o que nos leva à afirmação de Bloom (2007) segundo a qual “as origens têm uma importância particular para os escritores fortes” (p. 42). Se assim é, então temos base para mais adiante apresentar a dimensão do religioso nos poemas “O Içar da Bandeira” e “A Voz Igual”. Depois de concluir o liceu, em 1943, conseguiu ingressar na função pública. Começou a estudar Medicina, em Coimbra, em 1947, e mudou-se para Lisboa, em 1950, para terminar o curso. Ao longo da formação, participou de atividades políticas e literárias em associações como o Clube Marítimo Africano e Casa dos Estudantes do Império. Casou com Maria Eugénia Neto, sua companheira nos estudos e militante política, natural de Montalegre, Trás-os-Montes. A continuação dos estudos de Neto pressupunha sacrifícios imensuráveis e, sem dúvida, notável *status* académico na pobreza e discriminação racial. Desde cedo, o poeta ligou-se à luta anticolonial e, por essa razão, passou pelas cadeias de Aljube, Luanda, Porto, Peniche e Cabo Verde. Em 1958, concluiu a licenciatura em Medicina pela Universidade de Lisboa e, no ano seguinte, volta a Luanda, onde cria um consultório médico. A sua participação na atividade política e luta clandestinas pela independência nacional – marcante na sua produção literária – levou-o à cadeia, depois de assumir a liderança do MPLA. A campanha pela sua libertação, no início dos anos 60, é um indicador da sua popularidade naquele período. Em 1959,

tornou-se líder do MPLA e conquistou um lugar como fundador da nação sem perder o seu espaço no que se pode chamar de panteão da poesia angolana, como se, por analogia ao caso português, o levasse a representar, em Angola, o duplo papel de D. Afonso Henriques e de D. Diniz (Laranjeira, 1995, p. 92). Fazem parte da sua pouca, mas rica produção: *Quatro Poemas de Agostinho Neto*, de 1957; *Poemas*, de 1961; *Con Occhi Asciutti*, edição bilingue de 1963; *Sagrada Esperança*, de 1974; *A Renúncia Impossível*, de 1982.

É *Sagrada Esperança* aquela que consideramos a obra mais importante desse poeta sobejamente aclamado como um dos grandes da literatura angolana e africana, pela temática, pela estética e pelo simbolismo que carrega, sendo que essa mesma obra, por si só, já lhe confere tal privilégio, assim como a crítica especializada vem indicando.

Um enquadramento dos poemas e da obra referida pressupõe compreender que o discurso poético inaugurado pela geração literária de 40, isto é, a chamada “Geração da Mensagem”, representa uma dupla rutura, segundo Kandjimbo (2011, p. 43), na História da Literatura Angolana. O pesquisador esclarece que a primeira rutura é relativamente ao discurso nativista das gerações das primeiras décadas do século XX e a segunda é uma rutura perante a literatura colonial institucionalizada a partir de 1926, por meio de concursos promovidos pela Agência Geral do Ultramar. Desse modo, opondo-se aos cânones da poesia colonial, a geração de Neto subverte a ordem das coisas.

Abordou diferentes temas na sua obra mais marcante que é *Sagrada Esperança*, dos quais podemos mencionar os seguintes: a exploração económica, a repressão política, a nostalgia, o exílio, a revolta, a miséria o alcoolismo, a alienação social e, especialmente, cultural. Considerando o nosso exercício, este último parece-nos o mais relevante, sendo, por isso mesmo, o que se adequa entender neles a exortação à conquista da identidade e independência do povo angolano (Laranjeira, 1995, p. 93) e, diríamos mais ainda, que essa identidade é fundamentalmente cultural.

Esta incontornável obra da literatura angolana é, para Laranjeira (1995, p. 80), um texto épico da angolanidade possível de ser comparado, com as distâncias espaço-temporais e também culturais, com *Os Lusíadas*, dividindo-a em 3 fases. A primeira fase, de 1945 a 1948/50, que inclui os 16 primeiros poemas do livro, é do neo-realismo, com alguns dos mais apreciados pelo público, tais como: “Comboio Africano”, “Meia-noite na Quitanda”, “Caminho do Mato”, sendo marcados pelo negrismo e negritude, embora alguns não tenham essa marca. A segunda fase, de 1949 a 1955, é a fase negritude e o poeta canta o negro angolano, africano e de todo mundo, como acontece com os poemas: “Não Me Peças Sorrisos”, “Kinaxixi” e “Mussunda Amigo”. A terceira fase, de 1956 a 1960, é de combate, com 14 poemas, nos quais o sujeito poético faz apelo à independência e inclui também os de atmosfera prisional. É nessa última que incluímos “O Içar da Bandeira” e

“A Voz Igual”, embora concordemos também com Luís Kandjimbo (2014, p. 40), quando afirma que o último se trata de um poema pan-africanista, já que sintetiza as perspectivas de Decraene (1964), de quem extraímos a primeira simples noção de que “a l’origine, le panafricanisme est une simple manifestation de solidarité fraternelle parmi les noirs d’ascendance africaine des Antilles Britanniques et des Etats-Unis (...)” (p.11) – tendo-se incluído os outros pontos do planeta mais tarde – e de Andrade (1997), que, sobre o nativismo, entende que é um “termo pelo qual o segmento intelectual dos ‘filhos da pátria’ exprimia o sentimento coletivo de ser portador de valores próprios, o referente de identificação e confluência das suas aspirações a uma autonomia e futura independência” (p. 110).

Estando já feita uma breve introdução e enquadramento sobre alguns aspetos temático-estéticos nos quais se inscrevem os dois poemas analisados, importa referir que um olhar ao paratexto do primeiro anuncia alguns desses aspetos já referidos anteriormente. São poemas nos quais o autor recorre a uma estratégia de composição poética que consiste na utilização livre do verso, o que permite não seguir um esquema rítmico ou rimático fixo, resultando na falta de regularidade das suas manchas gráficas. É de referir, então, que o primeiro é um poema de verso livre, com onze estrofes nas quais o leitor pode encontrar a referida variação métrica: o dissílabo, como acontece no terceiro verso da quarta estrofe; o trissílabo, no primeiro verso da terceira estrofe; o tetrassílabo, no quinto verso da oitava estrofe; a redondilha, como acontece no segundo verso da segunda estrofe; o decassílabo, como se percebe no quarto verso da segunda estrofe ou ainda o chamado bárbaro, no segundo verso da primeira estrofe, já que apresenta dezasseis sílabas métricas.

Barthes (2009) escreve que “ninguém vive sem ideologia: a ausência de ideologia é ela própria uma ideologia” (p. 163). Considerando tal entendimento, uma incursão nos dois poemas netianos mostra o simbolismo do número onze nos versos e a ideologia subjacente na sua produção, já que “é nesta capacidade das pessoas de serem contagiadas pelos sentimentos de outras pessoas que se baseia a actividade artística” (Tolstoi, 2016, p. 80).

Quanto à distribuição dos versos, importa referir que a primeira, a sexta e a sétima estrofes são dísticos. Em seguida, verificámos que a terceira, a quinta e a décima são tercetos. Na sequência, encontrámos: na segunda, um quarteto; na nona, uma quintilha; na quarta, uma sextilha; na décima primeira, uma nona. Por último, mas não menos importante, verificámos que a oitava é uma estrofe irregular, já que apresenta onze versos.

No poema “A Voz Igual” temos dezoito estrofes e nele fica também evidente a variação na métrica. Como exemplo, podemos referir as sete sílabas métricas do primeiro verso da primeira estrofe e o monossílabo que configura a décima estrofe.

O metro dos versos pretende anunciar liberdade. “O Içar da Bandeira” é um daqueles vários poemas de Neto que podem ser considerados premonitórios, uma vez que anunciou a independência de Angola antes mesmo de se conhecer a data para tal. Quando olhamos para o número de estrofes do poema e o número de versos da oitava estrofe, torna-se difícil não notar a sua correspondência com a data da já referida efeméride, pois temos, no primeiro caso, o número onze e, no segundo caso, também temos o número onze, lembrando que a independência de Angola é celebrada no dia onze do mês onze. Embora de modo diverso, o mesmo encontramos no poema “A Voz Igual”, que totaliza 18 estrofes e no qual a oitava estrofe é também de onze versos tal como no poema anterior e, em seguida, encontramos a décima segunda e a décima quarta estrofes com onze versos igualmente.

Assim sendo, podemos já dizer que esta referência está na forma e no conteúdo, uma vez que, ao olharmos para os elementos de construção da identidade nacional no poema, temos em conta: o espaço, o tempo, a língua, a música, o sagrado, a herança cultural, os heróis, o patriotismo, a sociedade e seus integrantes.

A epígrafe anuncia o que o sujeito poético torna mais evidente na última estrofe, com realce para o quinto verso. O sujeito poético apresenta como heróis não só os nacionalistas que lutaram pela independência do país, mas também os ancestrais africanos dos diversos reinos que existiam no atual território angolano, dando a entender a relação daquela luta com a outra a partir desta evocação, ainda que em contextos diferentes.

Estamos necessariamente diante da angolanidade literária, considerando a importância desse conceito na literatura angolana, porém o fundamental é vermos os elementos antes referidos. Buscamos operar tal conceito como o propõe Kandjimbo (1998, p. 22), para quem ela comporta a experiência, o sistema de referências, a memória coletiva, o sentido de História, sobre o qual os escritores assentam as suas estratégias para serem então a materialização de uma das várias modalidades possíveis da experiência angolana. Seguindo esta pegada, refutamos, tal como o referido ensaísta e pesquisador, a ideia de dualismo, mulatismo, aculturação, ou criouliização para o caso angolano, como essência da cultura angolana porque entendemos que o contacto com outras culturas e a influência que elas podem sofrer é comum a todas as sociedades. Refutamos a ideia de criouliização ou aculturação para a caracterização da cultura angolana veiculados por Mário António, na sua obra *Luanda Ilha Crioula*, e reiterada por autores como Arlindo Barbeitos em Laban (1991, pp. 36-39).

Não se adequa falar da criouliização de Portugal, como elemento fundamental da sua cultura, ao longo da sua história, que também inclui ocupação estrangeira, mesmo tendo bebido e continuado a beber de outras culturas. O mesmo se dá com os outros países. Não se quer aqui

negar o momento histórico de ocupação portuguesa em Angola, mas sim esclarecer o caráter heterogêneo da cultura angolana, como já o poeta entende. É possível entender a noção de criouliização no contexto angolano como remanescência do discurso colonialista, uma vez que é em tal contexto que se criou e difundiu tal noção.

O espaço nos dois poemas é Angola, porém esse espaço integra-se num outro (África), que é maior e com o qual os indivíduos se devem identificar, para se reconhecerem pertencentes ao país que se quer independente e, principalmente, para se sentirem seres humanos iguais a qualquer outro ser humano do mundo.

O primeiro espaço que apresentamos é Angola no poema “O Içar da Bandeira”, que mesmo não estando escrito, percebemos pela referência ao atual distrito da Ingombota, no atual município de Luanda, que dá nome à província:

Também tu tinhas desaparecido
e contigo
os intelectuais
a Liga
o Farolim
as reuniões das Ingombotas
a consciência dos que traíram sem amor (Neto, 1979, p.121)

O caso que se segue, extraído do poema “A Voz Igual” é um exemplo da referência a África como o espaço a partir do qual se constrói a identidade cultural:

Povo negro
homens anónimos no espírito da triste vaidade branca
agora construindo a nossa pátria
a nossa África (Neto, 1979, p. 134)

O que lemos acima permite-nos começar a trilhar o caminho que nos leve a afirmar que Angola faz parte do espaço cultural africano, ou seja, os sujeitos poéticos distanciam-se de qualquer noção de criouliização.

Como referimos, o espaço apresentado no primeiro poema é Angola, percebemos pela referência às Ingombotas no quinto verso da quarta estrofe já transcrito. Luanda é, assim, um espaço recorrente na poesia angolana e o poema “Namoro” de Viriato da Cruz apresenta-se como um exemplo do que afirmamos. O sujeito poético, ao falar do seu regresso, no primeiro e segundo versos da primeira estrofe, refere o desaparecimento das casuarinas que se entende como uma metáfora do poder colonial, pois esta planta é considerada em muitos lugares como invasora, tal como o poder colonial era considerado invasor nos países africanos. A sua ausência na cidade de Luanda, remete à ausência do invasor naquele que era o centro do poder colonial em Angola. Esta

referência às casuarinas é frequente na literatura angolana, pois encontramos também no romance *Se o passado tivesse asas* de Pepetela e no romance *No reino das casuarinas* de José Luís Mendonça. Assim, entendemos que o sujeito poético começa por anunciar a ausência das casuarinas, ou seja, ausência do poder colonial, que pressupõe a independência, cujo alcance implicou a luta e o sacrifício dos heróis do passado, como Ngola Kiluanji, que simbolizam a recuperação da História e ancestralidade de uma nação, e dos heróis das gerações seguintes, como "o amigo Liceu" e outras referências no poema. Se, no último verso da oitava estrofe, um oxímoro ilustra bem este sacrifício, no quinto verso temos a alegoria do içar da bandeira da independência. O Liceu remete indubitavelmente a Carlos Aniceto Vieira Dias, músico e nacionalista que pertenceu ao Ngola Ritmo, assim como acontece na obra *A vida verdadeira de Domingos Xavier* de Luandino Vieira.

No segundo poema, o espaço, embora seja mais abrangente dada a maior carga pan-africanista, não é outro. O espaço é Angola.

É deste modo que o sujeito poético lança um prenúncio da independência que, para ser alcançada, implicou o sacrifício das figuras heroicas ancestrais e dos seus coetâneos, como referimos antes e se verifica na estrofe acima referida. O que nos lembra que Thiesse (1999) entende que a “nação deverá apresentar elementos simbólicos e materiais: uma história, que estabelece uma continuidade com os ancestrais mais antigos; uma série de heróis, modelos das virtudes nacionais; uma língua; monumentos culturais; um folclore; lugares importantes e uma paisagem típica; representações oficiais, como hino, bandeira, escudo; identificações pitorescas, como costumes, especialidades culinárias, animais e árvores-símbolo” (p. 14).

Os heróis referidos na epígrafe são todos angolanos: as crianças, os homens, os soldados, os poetas, a família e os amigos. Mais clara ainda é a referência aos heróis Ngola Kiluanji e Njinga Mbandi, que também são referências históricas e linguísticas por dizerem respeito a antigos monarcas de reinos de língua quimbundo, dentro do território angolano, que nos permite falar em caráter heterogêneo da cultura, da etnicidade, resultando em multilinguismo em Angola, pois, além de Ndongo e Matamba, outros reinos africanos integravam o espaço do país. Estamos diante da experiência da vivência e do sentir angolano, remetendo-nos à angolanidade, pois:

Há-de ser necessário então definir a base de encoragem e que doa o sentido à expressão nuclear. A heterogeneidade étnica, cultural e linguística de Angola revela especificidades que escapam a qualquer denominador comum que lhe seja exterior. Tal denominador comum há-de provir dessa base de encorajamento donde defluem os elementos de coerência. Esse ordenamento do discurso angolano tem de ser detectado nas referências e na memória que do ponto de vista psicosociológico conformam a identidade daquele sujeito colectivo. (Kandjimbo, 2011, p. 47)

O que referimos permite-nos trilhar o caminho que nos leve a afirmar que Angola faz parte do espaço cultural africano.

Se primeiro referimos o espaço, nada seria mais adequado do que referir o tempo, em seguida. Esse tempo que aqui referimos diz respeito ao passado recente e distante de um povo, como quando o sujeito poético diz no segundo verso da terceira estrofe: “Também tu/ harmonia sagrada e ancestral/ ressuscitada nos aromas sagrados do Ngola Rítmos” (Neto, 1979, p. 121). No sétimo verso do poema “A Voz Igual” o sujeito poético diz:

Povo genial heroicamente vivo
 onde outros pereceram
 de vitalidade inultrapassada na História
 alimentou continentes e deu ritmos à América
 deuses e agilidade nos estádios
 centelhas luminosas na ciência e na arte (Neto, 1979, p. 134)

Eis o sagrado a ser evidenciado nas duas citações, que nos bastará para recorrer à ideia seguinte sobre a concepção de mundo e culto à divindade no contexto africano:

Il semble que chez tous les peuples africains on trouve la notion d'un Dieu suprême, généralement considéré comme Créateur. L'importance de son rôle dans les affaires du monde est très diversement appréciée. Le plus souvent il est considéré comme trop lointain pour être facilement accessible et le culte s'adresse plutôt aux dieux secondaires, chargés des affaires terrestres, et qui sont plus ou moins ses messagers. (Deschamps, 1960, p. 30)

O uso de palavras oriundas do quimbandu, nos dois poemas, para designar instrumentos musicais africanos típicos, como acontece no terceiro verso da décima quinta estrofe do poema “A Voz Igual”, é outra referência que ilustra a diversidade de línguas do país, que o sujeito poético enfatiza no quarto verso da décima estrofe do mesmo poema:

Na hora das transformações humanas
 o chilreio infantil da mocidade feliz
 cantando em rodas ensaiadas pelos avós
 falando nas nossas línguas a tradição da nossa terra
 harmonizando as vozes na hora da independência
 reconquistando o solo pátrio
 para o nosso homem
 preenche-lhe o vazio
 Cantam nas praças e nos templos da sabedoria
 as raparigas os poetas o brilho das estrelas
 mergulhadas as raízes no húmus ancestral da África (Neto, 1979, p. 135)

O tempo é de alcance da liberdade e, por esta razão, o içar desta bandeira da liberdade é acompanhada do hino, que o sujeito poético apresenta não só pelos referentes musicais no enunciado, como também pelo ritmo harmónico dos versos livres. Por outro lado, apresenta a dimensão religiosa, o sagrado e a herança tradicional. O sagrado aparece na medida em que a ressurreição de Cristo é um dos pilares da fé cristã, tendo em conta o tipo de educação que Neto

recebeu, como referimos anteriormente. Entretanto, importa referir que o sagrado em Agostinho Neto ganha uma dimensão diferente no plano da tradição ambundu, pois, como sustenta José Luís Mendonça, o poeta encarnou “o espírito de Kilamba” (2014) na dimensão explicada por Óscar Ribas na sua obra *Ilundu*. A seguir, lemos na décima segunda estrofe do poema “A Voz Igual” a mesma preocupação com o sagrado e o culto da ancestralidade:

Chegados à hora
 caminha o povo infatigável para o reencontro
 para de novo se descobrir e fazer
 nas melodias e nos cheiros ancestrais
 na modificação progressiva dos sacrifícios aos deuses
 nas violências sagradas e nos ritos sociais
 na revivificação e na carinhosa adoração dos mortos
 no respeito do vivos
 nas orgíacas práticas do nascimento e da morte
 na iniciação da vida e do amor
 no milagroso pacto entre o homem e o cosmos (Neto, 1979, p. 135)

Os versos dos dois poemas são referências importantes ao sagrado, pelo fato de ser uma marca relevante na cultura africana cultivar os antepassados. Compreendemos, por isso, que o sujeito poético apresente como sagrada a herança cultural, que se manifesta na música e até na dança. Em Angola, música pressupõe dança, ou seja, para cada género musical, um género de dança. Esta mesma ideia do sagrado aparece expressa no primeiro verso da sexta estrofe do poema.

A transcrição acima já muito diz sobre a música que identifica o povo desse país que se quer independente, mais do que isso, indica que os poemas de Neto são já composições musicais, por excelência, a espera de serem interpretados. Assim, o sujeito poético do poema “O Içar da Bandeira” diz na segunda estrofe:

E também tu
 Amigo Liceu
 voz consoladora dos ritmos quentes da farra
 nas noites dos sábados infalíveis (Neto, 1979, p. 121)

Nessa ideia, a segunda estrofe indica uma característica dos ritmos musicais do país e isso é possível constatar quando se ouve kizomba ou semba, mas o sujeito poético vai mais além, referindo um agrupamento musical de bastante sucesso fundado por Liceu Vieira Dias, referido no segundo verso da estrofe anterior. A musicalidade deste poema pode ser garantida por figuras de estilo, como a assonância no segundo verso da primeira estrofe e a anáfora do terceiro, quarto e quinto versos da nona estrofe. O nome do agrupamento musical é Ngola Ritmos, como confirmamos num verso já referido.

No outro poema, o realce está no nome dos instrumentos musicais no terceiro verso da décima quinta estrofe, que aponta imediatamente para a dança que, para a característica dos ritmos antes mencionada, sempre acompanha a música. Diz o sujeito poético:

Ressuscitar o homem
nas explorações do dia a dia
na marimba no chingufo no quissanje no tambor
no movimento dos braços e corpos (Neto, 1979, p. 136)

Se por um lado, esta estrofe apresenta a música e a dança, por outro, apresenta o sagrado e a herança tradicional. O sagrado aparece na medida em que a ressurreição de Cristo é um dos pilares da fé cristã e, tendo em conta o tipo de educação que Neto recebeu, como referimos anteriormente, o primeiro verso da estrofe acima ilustra um aspeto importante do sagrado. Compreendemos, por isso, que o sujeito poético apresenta como sagrado a herança cultural, que nesta estrofe será a música e a dança. Esta mesma ideia do sagrado aparece expressa no primeiro verso da sexta estrofe do poema “O Içar da Bandeira”.

No último poema, a sociedade e os integrantes com os quais se propõe a identificação são tanto as instituições – como as que aparecem na quarta estrofe – quanto os amigos e a família, na oitava estrofe, bem como os profissionais que protagonizam o ato de heroísmo, na décima primeira estrofe. Já no poema “A Voz Igual” temos, como exemplo o terceiro, o sétimo e o décimo versos da décima estrofe. É nesta estrofe que o sujeito poético deixa claro que o herói não é apenas um, mas sim todo o povo angolano, ou seja, trata-se de um herói coletivo, embora Hamilton (1975, p. 108) realce que um dos elementos constantes na poesia netiana é a presença do “eu” em relação com uma coletividade real ou imaginada, como acontece no primeiro poema selecionado para esta análise. Recorremos à mesma estrofe para encontrarmos o patriotismo, sentimento de pertença e a exortação à independência, como se lê no quinto verso.

Analisar uma obra começando pela pertinência do seu título é justo e adequado. Com tal afirmação concorda Eco (1984, p. 10), para quem um título constitui desde logo uma chave interpretativa; e, tal como explica, não podemos fugir ao poder de sugestão emanado pelo título tanto da obra quanto do poema selecionado que nos serve de base para este trabalho. Invertemos aqui a ordem por julgar que em nada alteraria o curso da nossa reflexão. Desse modo, seguimos para o título do poema, uma vez que não é ainda do título da obra que vamos tratar. “O Içar da Bandeira” é já um título com referência a um símbolo importante da República de Angola. O içar será o início da ascensão do país em termos de autonomia em todos os domínios, principalmente, o domínio cultural. Essa independência passa pelo reconhecimento da identidade cultural do povo angolano.

É possível concluir que a obra será a *Sagrada Esperança* de “Içar a Bandeira” e o inverso também deve complementar a compreensão deste plano paratextual, uma vez que se pode afirmar que este poema é um canto aos heróis que hastearam a bandeira da sagrada esperança de fazer e manter Angola independente.

Referências bibliográficas

- Abranches, H. (1980). *Reflexões sobre Cultura Nacional*. Lisboa: Edições 70.
- Andrade, M. P. (1997). *Origens do Nacionalismo Africano*. Lisboa: Dom Quixote.
- Barthes, R. (2009). *Ensaio Crítico*. Lisboa: Edições 70.
- Bloom, H. (2007). *A Angústia da Influência*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Caley, C. (2011). Teoria de Angolanidade Literária: Ensaio sobre Caracterização do Texto Literário Angolano in Ministério da Cultura (Ed.) *Coletânea de Textos sobre Angolanidade Literária*. Luanda: Ministério da Cultura.
- Decraene, P. (1964). *Le Panafricanisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deschamps, H. (1970). *Les Institutions Politiques de l'Afrique Noire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deschamps, H. (1960). *Les Religions de l'Afrique Noire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eco, U. (1984). *Porquê “O Nome da Rosa”?*. Lisboa: DIFEL – Difusão Editorial.
- Eco, U. (2014). *Construire l'Ennemi et Autres Écrits Occasionnels*. Paris: Editions Grasset & Fasquelle.
- Hamilton, R. G. (1975). *Literatura Africana. Literatura Necessária I – Angola*. Lisboa: Edições 70.
- Hell, V. (1989). *A Ideia de Cultura*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Joly, M. (2005). *A Imagem e os Signos*. Lisboa: Edições 70.
- Kandjimbo, L. (2014). Agostinho Neto (1940-1960): Os Itinerários da Identidade Individual de um Poeta Angolano da Geração Literária de 40. in P. Laranjeira e A. T. Rocha, (Org.), *A Noção de Ser: Textos Escolhidos sobre a Poesia de Agostinho Neto*. (pp. 40-56). Luanda: Fundação Dr. António Agostinho Neto.
- Kandjimbo, L. (2013). *Ideogramas de Ngandji. Ensaio de Leituras e Paráfrases*. Luanda: Triangularte Editora.
- Kandjimbo, L. (2011). *Ensaio para Inversão do Olhar – Da Literatura Angolana à Literatura Portuguesa*. Luanda: Mayamba.
- Kandjimbo, L. (2011). As Condições de Possibilidade para uma Teoria da Literatura Angolana no Campo das Literaturas Africanas. in Ministério da Cultura (Ed.) *Coletânea de Textos sobre Angolanidade Literária*. Luanda: Ministério da Cultura.
- Kandjimbo, L. (1998). *Apologia de Kalitangi*. Luanda: INALD.
- Laban, M. (1991). *Angola. Encontro com Escritores*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Laranjeira, P. (1995). *Literatura Angolana de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendonça, J. L. (2014). FENACULT II: Agostinho Neto no Espírito de Kilamba-criador-de-jisabu. *Cultura, Jornal Angolano de Arte e Letras*. Disponível em: <<http://jornalcultura.sapo.ao/artes/fenacult-ii-agostinho-neto-no-espírito-de-kilamba-criador-de-jisabu/fotos>> (Acedido em 20-02-2018).
- Neto, A. (1979). *Sagrada Esperança*. Lisboa: Sá da Costa.
- Quino, A. (2011). Símbolos e Metáforas: Chave para a Leitura da Poesia de Agostinho Neto e António Nobre. in Muanza, Manuel (Org.) *Como se Lê um Texto Literário?*. Luanda: Mayamba.
- Thiesse, A. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe – XXe siècle*. Paris: Editions du Seuil.
- Tolstói, L. (2016). *O que é a Arte?*. Lisboa: Gradiva.

Se decausativo em PB e em PE: entre a manutenção e a perda

SÍLVIA RIBEIRO

ESTGA / CLLC, Universidade de Aveiro

Introdução

Neste trabalho, analisam-se estruturas como as de 1-7, com ocorrência frequente em Português, visando-se identificar tendências no que respeita à manutenção ou à perda do clítico *se*. Procura-se, mais concretamente, averiguar se a propensão para a manutenção/perda de *se* é diferente no Português do Brasil (PB) e no Português Europeu (PE), verificando-se, ainda, se o uso do clítico sofreu alterações entre dois períodos temporais distintos (1994-1995 e 2014-2015).

1. [...] *o território imperial otomano fragmentou-se após a derrota militar e o colapso político* (Público, 29.07.2015)
2. *No entanto, em vários locais, o piso abateu e rachou, tornando-se perigoso.* (Público, 31.05.2014)
3. [...] *a água toda já evaporou!* (FSP, 21.02.2014)
4. [...] *o caminhão tombou e o ciclista morreu na hora.* (FSP, 25.09.2015)
5. [...] *entusiasmou-se com a Primavera árabe.* (Público, 29.10.2015)
6. *Mas o sociólogo Boaventura Sousa Santos não se assustou com a formalidade do acto [...]* (PUBLICO-19950722-118)
7. *Mas o gosto atravessou oceanos e europeizou-se.* (PUBLICO-19950310-149)

Trata-se de estruturas que, estudadas noutras línguas específicas ou numa perspetiva comparatista, têm sido amplamente trabalhadas nas últimas décadas, no âmbito de diferentes correntes teórico-metodológicas, por autores como Levin & Rappaport-Hovav, 1995;

Mendikoetxea, 1999, Sanchez Lopez, 2002, Reinhart & Siloni, 2005, Schäfer, 2009, Duarte, 2013, sendo conhecidas como estruturas decausativas, anticausativas, incoativas ou ergativas.

Globalmente, no que ao português diz respeito, estas construções caracterizam-se por (i) denotarem situações de mudança de estado, (ii) serem estruturas sintaticamente intransitivas, correlacionáveis com estruturas transitivas correspondentes, (iii) incluírem verbos de alternância causativa e (iv) por registarem alguma flutuação no que concerne à presença/ausência do clítico *se* (Ribeiro, 2011; Duarte, 2013, Ribeiro, 2018).

Na realidade, foi precisamente esta última característica que nos impeliu para a realização deste estudo¹. Com efeito, como refere Duarte (2013, p. 452) “existe [...] variação entre os falantes quanto à obrigatoriedade/opcionalidade do pronome com alguns destes verbos”, percebendo-se que, efetivamente, estamos perante uma construção de uso não estabilizado nem consensual. Adicionalmente, encontram-se vários estudos referentes à variedade brasileira (e.o., Souza, 1999; Ribeiro, 2010) que sublinham precisamente a tendência para a preferência de estruturas sem clítico no PB. Importa, por isso, (i) averiguar quais os contextos que favorecem a manutenção ou a perda de *se*, (ii) perceber se esta é ou não uma tendência associada a uma variedade específica da língua portuguesa e, ainda, (iii) aferir se este fenómeno se tem ou não acentuado com o passar dos anos. Assim, e de modo a respondermos a estes desafios, será necessário compreendermos as características destas construções, pelo que começaremos por apresentar as suas propriedades sintático-semânticas mais relevantes, dando especial enfoque às alterações argumentais que lhes estão subjacentes. De seguida, e partindo de uma proposta de classificação semântica destas construções apresentada em Ribeiro (2011), analisaremos as ocorrências recolhidas, identificando tendências no que respeita à manutenção ou perda do clítico *se*. Teremos em conta, para tal, um *corpus* constituído por 1174 ocorrências, recolhidas através do *corpus* CETEM CHAVE² (1994-1995) e das páginas *web* dos jornais *Folha de São Paulo* e *Público* (2014-2015).

1. Estruturas decausativas: breve caracterização sintático-semântica

As estruturas em cuja análise de baseia este trabalho são construídas em torno de verbos de alternância causativa-incoativa (Duarte, 2013), isto é, verbos que, embora tenham uma mesma estrutura temática de base, admitem dois padrões de realização sintática³ – uma variante transitiva

¹ Este trabalho dá continuidade a um estudo publicado em 2018 (cf. Ribeiro, 2018), ampliando-se o espectro temporal sob escopo e confrontando dados provenientes de duas épocas distintas, de modo a responder a uma das pistas de trabalho futuro nele apresentadas.

² Disponível no Portal da Linguateca <<http://www.linguateca.pt/>>).

³ Esta não é uma perspetiva consensual; em Schäfer (2009) encontra-se uma interessante resenha das principais posições a este respeito.

causativa (8) e uma variante intransitiva decausativa ou incoativa (9) (Levin & Rappaport-Hovav, 1995; Duarte, 2013).

8. *O calor derreteu o gelado.*
9. *O gelado derreteu-se com o calor.*

De acordo com vários autores, como Duarte (2013) ou Ribeiro (2018), quando ocorrem em estruturas transitivas causativas, os verbos de mudança de estado exibem um sujeito que, por norma, codifica uma entidade (em 8, *o calor*) capaz de espoletar a mudança de estado descrita pela predicação, assumindo-se tematicamente como uma Causa. O sintagma nominal com função de objeto direto (em 8, *o gelado*) codifica uma entidade que, obrigatoriamente, tem as propriedades necessárias para poder sofrer a mudança de estado identificada pelo verbo, assumindo-se, em termos semânticos, como Tema ou Experienciador (consoante as propriedades do verbo em uso). Como explicita Duarte (2013, p. 451), “o significado da variante causativa destes verbos pode parafrasear-se informalmente do seguinte modo: ‘a ação de x sobre y causa que y mude de estado’, em que x representa o argumento externo, responsável pela mudança de estado, e y o argumento interno, que sofre tal mudança”. A Tabela 1 permite visualizar a organização temático-argumental própria do uso transitivo-causativo destes verbos.

Tabela 1. Estrutura temático-argumental do uso transitivo-causativo dos verbos de alternância causativa

Estrutura Temática	Causa	Tema/Experienciador
Estrutura Argumental	<u>X</u> ⁴	Y
Estrutura Sintática	Sujeito (<i>o calor</i>)	Objeto Direto (<i>o gelado</i>)


Fonte: Adaptado de Ribeiro (2011, p.239).

Quando usados na sua variante decausativa/incoativa, os verbos de alternância causativa apresentam um sujeito sintático que corresponde ao objeto afetado (em 8, *o gelado*), sendo perfeitamente admissível que o causador não tenha presença na linearidade frásica. Trata-se, portanto, de construções de diátese secundária ou derivada (cf. Levin & Rappaport Hovav, 1995), que codificam uma mudança de estado de uma determinada entidade, podendo não haver menção ao evento causador que a espoleta (Pereira, 2007). São construções utilizadas quando o falante não quer ou não consegue identificar a causa que espoleta a mudança de estado e/ou quando decide não lhe atribuir proeminência informativa. Na Tabela 2, representa-se a reorganização argumental subjacente às estruturas decausativas.

⁴ Assinala-se a sublinhado o argumento externo.

Tabela 2. Estrutura temático-argumental do uso intransitivo-decausativo dos verbos de alternância causativa

Estrutura Temática	Causa	Tema/Experienciador
Estrutura Argumental	-----	Y
Estrutura Sintática	Sujeito (o <i>gelado</i>)	-----



Fonte: Adaptado de Ribeiro (2011, p.239).

Como este esquema permite visualizar, subjacente aos usos decausativos destes verbos está uma importante alteração na correspondência entre estrutura temática e estrutura argumental-sintática. Com efeito, segundo Levin e Rappaport Hovav (1995), nestas construções, o argumento temático Causa, a que se associa uma interpretação existencial que não interessa especificar, imobiliza-se na estrutura temática. Deste modo, a estrutura argumental subjacente a estas estruturas afigura-se como uma estrutura unária, contemplando apenas o argumento interno. Uma vez que não se associa qualquer papel temático ao argumento externo, é viável a ativação da Generalização de Burzio. Assim sendo, os predicadores em causa deixam de ter capacidade para atribuir caso acusativo, razão pela qual o argumento interno deixa de poder ocorrer na sua posição sintática habitual (OD), acabando por ocupar a posição de sujeito. Este processo de reorganização argumental, identificado por Reinhart e Siloni (2005) como decausativização, permite a reanálise de um predicado sintaticamente transitivo num predicado sintaticamente intransitivo.

1.1. O estatuto do clítico *se* nas estruturas intransitivas-decausativas: algumas propostas

Como já defendido em Ribeiro (2011) e em Ribeiro (2018), nesta proposta de análise, as estruturas intransitivas decausativas são perspectivadas como tendo uma estrutura argumental unária, que integra apenas o argumento interno (com o papel temático de Tema/Experienciador), o que justifica que apenas este argumento possa aflorar na linearidade sintática com estatuto argumental. Na realidade, nestas estruturas, a entidade que espoleta a mudança de estado ou não está presente na materialidade frásica (10) ou materializa-se como adjunto, ocorrendo sob a forma de um sintagma preposicional (11) ou de uma oração subordinada (12-13).

10. *O barco afundou-se.*
11. *O barco afundou-se com a tempestade.*
12. *Como o vento era forte, o barco afundou-se.*
13. *O barco afundou-se quando a tempestade atingiu o auge.*

O exemplo de (11) torna claro que nas estruturas em análise é viável codificar linguisticamente, sob a forma de um adjunto (*com a tempestade*), a entidade desencadeadora da ação, característica que as afasta das passivas de *se*, exemplificadas em (14). Nestas, no atual corte sincrónico do Português, não é admitida a presença de um *sintagma-por* que codifique a entidade que estaria na origem da ação descrita.

14. *Para salvar os operários encurralados, partiram-se as vidraças *pelos bombeiros.*

De acordo com autores como Baker, Jonhson e Roberts (1989), esta impossibilidade de presença do *sintagma-por* resulta do facto de na estrutura sintática das estruturas passivas de *se* haver já um elemento frásico – o próprio clítico *se*⁵ – que corresponderá à materialização do argumento externo.

Assim, dado que nas estruturas decausativas, como se verifica em (11), é perfeitamente possível a coexistência do clítico *se* e de um adjunto que codifique a entidade causadora da mudança de estado, acreditamos que, neste contexto e contrariamente ao que ocorrerá nas passivas de *se*, o clítico não tem estatuto argumental.

Por outro lado, o confronto com as passivas de *se*, nas quais a perda do clítico implica a anulação da leitura passiva, permite também depreender que, nas estruturas decausativas, o clítico não é responsável pela reorganização argumental, na medida em que a sua ausência não acarreta uma interpretação/leitura diferente. Vejam-se os contrastes dos exemplos (15-16) e (17/18):

15. **As armas destruíram para evitar novos confrontos.* (vs. *As armas destruíram-se para evitar novos confrontos.*)

16. **Estes casacos venderam em promoção.* (vs. *Estes casacos venderam-se em promoção.*)

17. *Os vidros quebraram durante a última tempestade* (vs. *Os vidros quebraram-se durante a última tempestade.*)

18. *Os barcos afundaram sem ninguém o esperar.* (vs. *Os barcos afundaram-se sem ninguém o esperar.*)

Na realidade, e contrariamente ao que sucede com as estruturas sem *se* de (15) e (16), as estruturas sem clítico apresentadas em (17) e (18) parecem ser sentidas por muitos falantes como perfeitamente gramaticais, razão pela qual não podemos afirmar que seja o clítico a fomentar a reorganização argumental própria destas construções, não podendo, por isso, perspetivar-se como operador diatésico decausativizador.

Parece-nos, portanto, defensável a ideia de que este clítico *se* decausativo, não tendo estatuto argumental nem sendo um operador diatésico, no sentido em que não é ele a espoletar a reorganização argumental própria destas construções, funciona como marcador diatésico,

5 Para estes autores, nas passivas do Inglês o argumento externo tem manifestação através da própria morfologia passiva. Assim, e seguindo esta linha de análise, nas passivas de clítico do Português, esta unidade funcionaria simultaneamente como operador diatésico, na medida em que desencadeia o reajuste argumental inerente a estas estruturas, e como manifestação, sintático-lexicalmente mitigada e referencialmente indeterminada, do argumento externo (cf. Ribeiro, 2011).

assinalando, quando o falante o entende necessário, a perda do argumento Causa. Importa perceber, com base nos dados de uso, quais serão os contextos que favorecem a manutenção do clítico e quais aqueles em que este marcador já não é sentido como necessário. Para tal, e antes de trabalharmos as ocorrências recolhidas no *corpus* que serve de base a este trabalho, apresentaremos, na secção 2, uma proposta de organização, semanticamente motivada, das estruturas decausativas de *se*.

2. Tipos semanticamente motivados de estruturas decausativas de *se*

Conforme referem vários autores, nomeadamente Duarte (2013), é possível identificar vários tipos de verbos de alternância causativa. Assim, e na linha do proposto por Ribeiro (2011), identificam-se, em função do tipo de mudança de estado que denotam, três tipos de estruturas decausativas de *se*: a) de mudança de estado físico, b) de mudança de estado psicológico e c) de mudança de estado social/cultural, conforme os exemplos (18-20).

18. *Eu estava de capacete, mas ele rachou.* (FSP, 06.06.2015)

19. *O Planalto assustou-se com a prisão de Delcídio* (FSP, 28.11.2015)

20. [...] *a universidade se manteve impermeável e, simplesmente, não se democratizou.* (FSP, 07.06.2014)

No conjunto das estruturas decausativas que denotam mudanças de estado físico propõe-se, também na sequência de Ribeiro (2011), a delimitação de três subgrupos: (i) aquelas que descrevem situações que afetam a integridade material de um objeto; (ii) as que codificam mudanças nas propriedades físicas dos materiais, (iii) as que verbalizam mudanças na posição/orientação do objeto.

As estruturas do primeiro subgrupo descrevem situações em que o objeto afetado pela situação codificada pelo predicador sofre uma mudança física significativa, deixando de estar inteiro. As estruturas decausativas que codificam mudanças nas propriedades físicas de uma entidade dão conta de situações em que uma substância (matéria ou material), denotada pelo SN sujeito, passa de um estado físico da matéria a outro. As estruturas que verbalizam situações de mudança de posição/orientação ou de modo de estar do objeto afetado descrevem alterações não intencionais na posição/orientação de um objeto ou substância.

As estruturas decausativas de *se* dão conta ainda de situações de mudança de estado psicológico ou emocional. Nestes casos, a entidade que vivencia a mudança de estado exhibe necessariamente o traço [+ animado], assumindo-se tematicamente como um Experienciador.

Por fim, incluímos no âmbito das estruturas decausativas de mudança de estado aquelas que denotam mudanças em construções sociais/culturais humanas, no sentido de constructos sociais ou culturais resultantes da atuação do homem.

Na Tabela 3, apresentam-se, com exemplos, os tipos e subtipos de estruturas de *se* decausativo tidas em conta neste trabalho.

Tabela 3. Tipos e subtipos semanticamente motivados de estruturas decausativas de *se*

Estruturas de mudança de estado físico	Estruturas que denotam situações que afetam a integridade física do objeto afetado	<i>O fêmur da minha perna esquerda estilhaçou completamente</i> (FSP, 11.12.2014)
	Estruturas que descrevem situações de mudança nas propriedades físicas do objeto afetado	<i>De acordo com peritos, a mochila que Teles usava derreteu com o forte calor</i> (FSP, 18.02.2015)
	Estruturas que codificam situações de mudança de posição/orientação do objeto afetado	<i>"Com o vento forte, ela tombou", disse o profissional.</i> (FSP, 08.09.2015)
Estruturas de mudança de estado psicológico		<i>Mas, aparentemente, o presidente da Comissão não se intimidou</i> (PUB, 21.10.2014)
Estruturas de mudança de estado social/cultural		<i>Deixou de ser uma língua das elites e dos assimilados, democratizou-se e passou ...</i> (PUB, 27.07.2014)

Partindo da definição destes subgrupos de estruturas decausativas de *se*, procuraremos, nas secções seguintes, verificar se as tendências de perda/manutenção do clítico são comuns a todos eles, e se, no período de 20 anos (entre 1994/1995 e 2014/2015) se terá assistido a alguma mudança a este nível.

3. Manutenção e perda do clítico *se* em estruturas decausativas de mudança de estado do PB e do PE: análise de dados dos jornais *Folha de São Paulo* e *Público* nos períodos 1994-1995 e 2014-2015

Considerando que se pretendia aferir a tendência de manutenção/perda do clítico *se* em duas variedades do português e em dois períodos distintos, optou-se por constituir um *corpus* que congregasse ocorrências recolhidas em textos brasileiros e em textos portugueses publicados em épocas diferentes. Assim, e por uma questão de maior facilidade de acesso aos dados, usou-se inicialmente o *corpus* CHAVE, que permitiu a consulta de textos jornalísticos de ambos os países (Jornais *Folha de São Paulo* e *Público*) publicados em 1994 e 1995. Para o necessário confronto com outro recorte temporal, recorreu-se às páginas *web* destes mesmos jornais para recolher as ocorrências em textos publicados 20 anos mais tarde, isto é, em 2014 e 2015.

De modo a restringir a pesquisa a um volume de dados facilmente analisável, optou-se por lançar a pesquisa a partir de um reduzido grupo de verbos, tipicamente associados a cada um dos subtipos de estruturas decausativas já identificados. Assim, foram pesquisados 19 verbos, sempre na 3.^a pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo: 11 que descrevem mudanças de estado físico (dos três subtipos antes referidos), três para mudança de estado psicológico e cinco para mudança de estado social/cultural, como se verifica na Tabela 4.

Tabela 4. Verbos selecionados para a constituição do *corpus*

Mudança de estado físico	mudança na integridade física do objeto afetado	<i>rachar, fragmentar, estilhaçar, despedaçar</i>
	mudança nas propriedades físicas do objeto	<i>evaporar, derreter, cristalizar, solidificar</i>
	mudança de posição/orientação do objeto afetado	<i>tombar, soltar, afundar</i>
Mudança de estado psicológico		<i>assustar, entusiasmar, intimidar</i>
Mudança de estado social/cultural		<i>democratizar, banalizar, vulgarizar, europeizar, americanizar</i>

No total, foram recolhidas 1174 ocorrências, que se constituem como o *corpus*-base deste trabalho. O trabalho estatístico dos dados obtidos foi realizado com recurso às ferramentas do *Microsoft Excel*.

3.1. Análise de dados e discussão dos resultados

Estas 1174 ocorrências recolhidas representam duas variantes (Português Brasileiro e Português Europeu) e dois períodos (1994-1995 e 2014-2015) distintos. Em termos temporais, 589 (50,2%) ocorrências têm origem em publicações de 1994-1995 e 585 (49,8%) são de textos publicados em 2014/2015.

Em termos de fonte, isto é, considerando o jornal de proveniência das ocorrências, obtiveram-se 36% de ocorrências no *Público* (representando o Português Europeu) e 64% de ocorrências na *Folha de São Paulo* (representando o Português Brasileiro).

Começando pela análise mais global dos dados, é de referir que, considerando os dois jornais e os dois períodos temporais, se percebe o predomínio de estruturas decausativas em que há manutenção de *se*, conforme se visualiza no Gráfico 1.

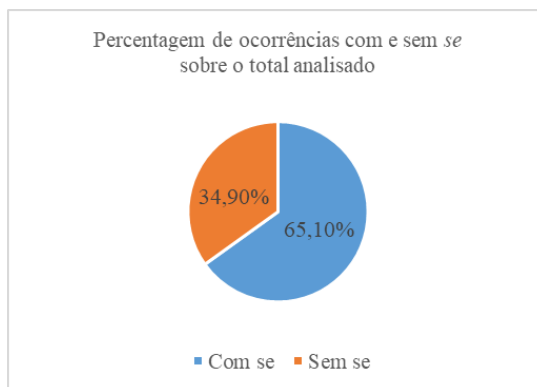


Gráfico 1. Percentagem de estruturas com *se* e sem *se* no total de ocorrências analisadas

Se analisarmos apenas a proporção de ocorrências com e sem *se* em cada um dos jornais, no total dos dois períodos em escopo, percebe-se que o cenário retratado pelos textos da *Folha de São Paulo* é bastante mais equilibrado do que aquele que se percebe da análise dos dados do *Público* (cf. Gráfico 2).

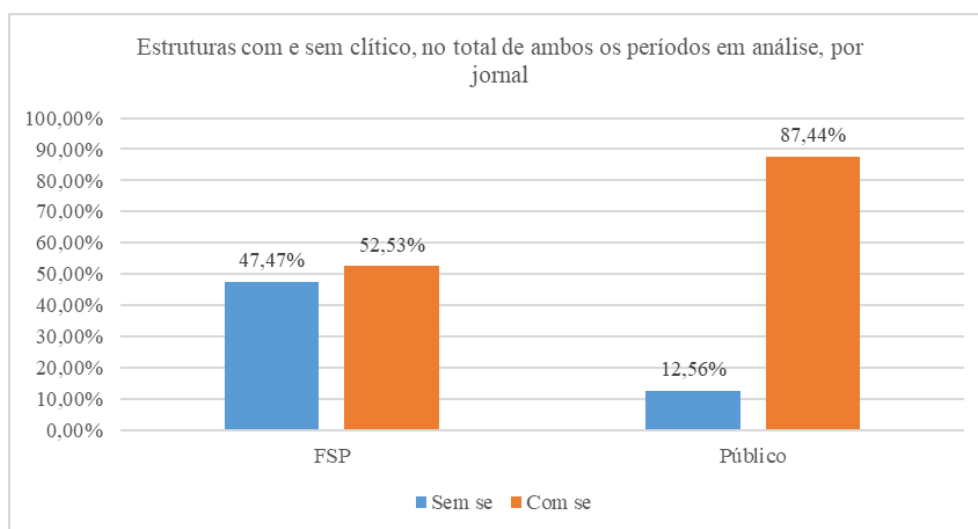


Gráfico 2. Percentagem de estruturas com *se* e sem *se* por jornal, no total de ambos os períodos em análise

Assim, na *Folha de São Paulo*, há cerca de 47,5% de ocorrências sem *se* e 52,5% com *se*. No *Público*, há um claríssimo predomínio de estruturas que mantêm o clítico (87%), havendo apenas 13% de ocorrências sem *se*. Percebemos que, de acordo com a nossa amostra, efetivamente a variedade de português brasileiro parece ser muito mais aberta à perda de *se* do que a variedade europeia.

No que concerne à comparação dos dois períodos, compreende-se que em 1994-1995, de acordo com os dados recolhidos, havia uma discrepância assinalável, no total dos dois jornais, entre estruturas com *se* (72%) e estruturas sem *se* (apenas 28%). Vinte anos mais tarde, em 2014-2015, os

dados parecem confirmar uma evolução no sentido da cada vez maior perda de *se*, uma vez que, para este período, a discrepância entre a percentagem de estruturas com *se* (59%) e sem *se* (41%) já é bastante menor, conforme se visualiza no Gráfico 3.

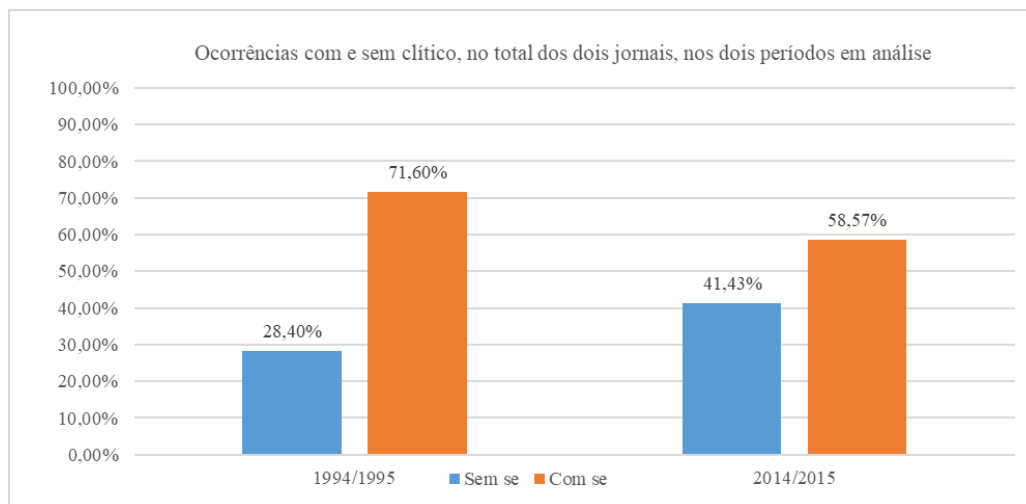


Gráfico 3. Percentagem de estruturas com *se* e sem *se*, no total dos dois jornais, em cada um dos períodos em apreço

A análise desta evolução por jornal permitiu constatar que a tendência para a perda de *se* se avolumou, de acordo com a amostra em apreço, em ambos os países. Nas ocorrências recolhidas em 1994-1995, na *Folha de São Paulo*, 45,2% não exibiam *se*, ao passo que, no mesmo jornal, em 2014-2015, as estruturas sem *se* correspondiam a 48,9% do total de ocorrências.

Os dados compilados a partir dos textos publicados no Jornal *Público* conduzem a uma constatação semelhante: do total de ocorrências recolhidas neste jornal em 1994-1995, apenas 11,2% eram de estruturas sem *se*. Vinte anos mais tarde, a percentagem de ocorrências sem *se* já é de 14,2%. No Gráfico 4 visualiza-se, de forma mais clara, esta evolução em cada um dos jornais em apreço.

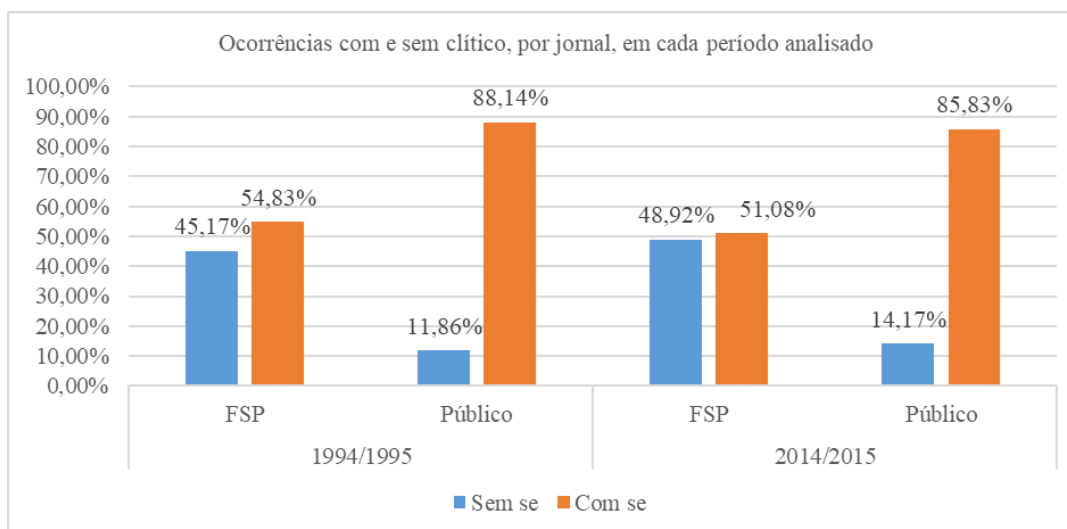


Gráfico 4. Percentagem de estruturas com *se* e sem *se*, em cada um dos jornais e em cada um dos períodos em análise

Perante estes dados globais, que tendem a confirmar, por um lado, a tendência para uma maior perda de *se* no PB (de acordo com os dados recolhidos no jornal *Folha de São Paulo*) e, por outro, a cada vez maior percentagem de estruturas de *se* (41% em 2014-2015 contra apenas 28% na década de 90 do século passado), procurou-se averiguar se estas tendências se verificam de forma próxima em todos os subtipos de estruturas de *se* anteriormente referidos (secção 2.) ou se, pelo contrário, são mais evidentes numas estruturas do que noutras.

Assim, no caso das **estruturas de mudança de estado físico** (num total de 778 ocorrências), constatámos a existência de duas realidades opostas: nos dados obtidos a partir dos textos do jornal *Folha de São Paulo*, prevalecem as estruturas sem *se*, em ambos os períodos, (73% em 1994-1995; 68% em 2014-2015); nos dados retirados do Público, dominam as estruturas de *se* (81% em 1994-1995, 79% em 2014-2015), como se pode compreender pela análise do Gráfico 5.

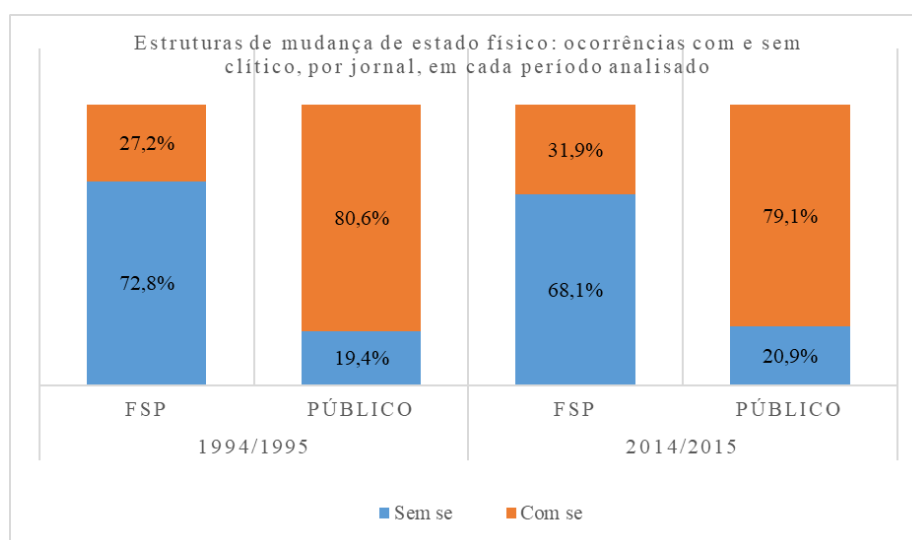


Gráfico 5. Percentagem de estruturas de mudança de estado físico com *se* e sem *se*, em cada um dos jornais e em cada um dos períodos em análise

Nas estruturas que denotam situações de **mudança de estado físico que afetam a integridade do objeto**, constata-se uma clara preferência pelas estruturas de *se* nos textos publicados no jornal *Público*, sendo que mais de 80% das estruturas recolhidas neste jornal, no total de cada período em análise, têm *se*. Nos textos publicados pelo jornal *Folha de São Paulo*, a situação não é tão linear, percebendo-se que a proporção de estruturas sem *se* regride entre 1994 e 2014 (cf. Gráfico 6).

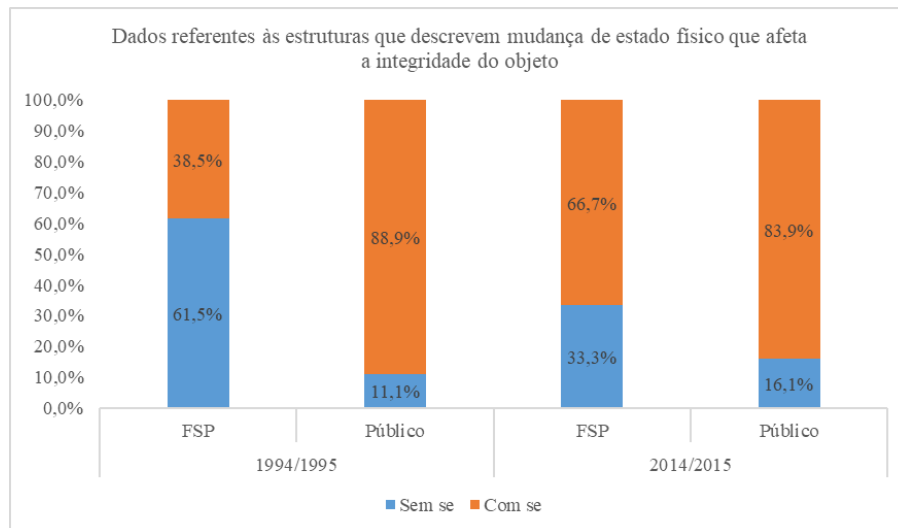


Gráfico 6. Estruturas que denotam mudança de estado físico que afeta a integridade do objeto afetado: percentagem de ocorrência de *se* em cada jornal e em cada período em análise

No caso das estruturas decausativas que descrevem situações de ***mudança nas propriedades físicas do objeto***, os dados revelam-se bem mais equilibrados: as estruturas com *se* dominam em ambos os períodos e em ambos os jornais. O domínio de *se* é mais evidente no jornal *Público* do que na *Folha de São Paulo* (Cf. Gráfico 7).

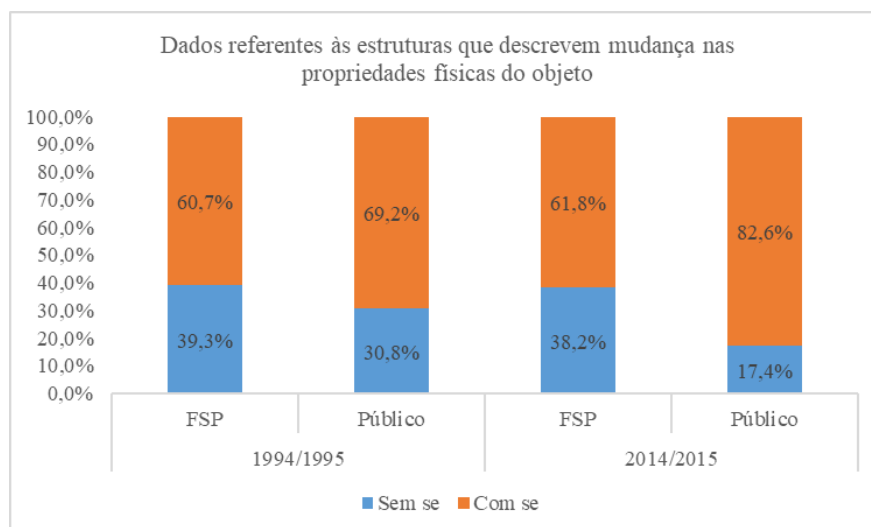


Gráfico 7. Estruturas que denotam mudança de estado físico da matéria: percentagem de ocorrência de *se* em cada jornal e em cada período em análise

Nas estruturas que denotam ***mudança de posição/orientação do objeto afetado***, os valores obtidos revelam-se muito discrepantes entre as duas variedades da língua portuguesa sob escopo. Assim, nos resultados do jornal *Folha de São Paulo* prevalece claramente a ausência de *se* (83% das ocorrências deste jornal em 1994/1995 e 87% em 2014/2015 não têm clítico *se*), ao passo que no jornal *Público* as ocorrências de *se* são as mais frequentes (83% em 1994/1995 e 72% em 2014/2015), conforme se visualiza no Gráfico 8.

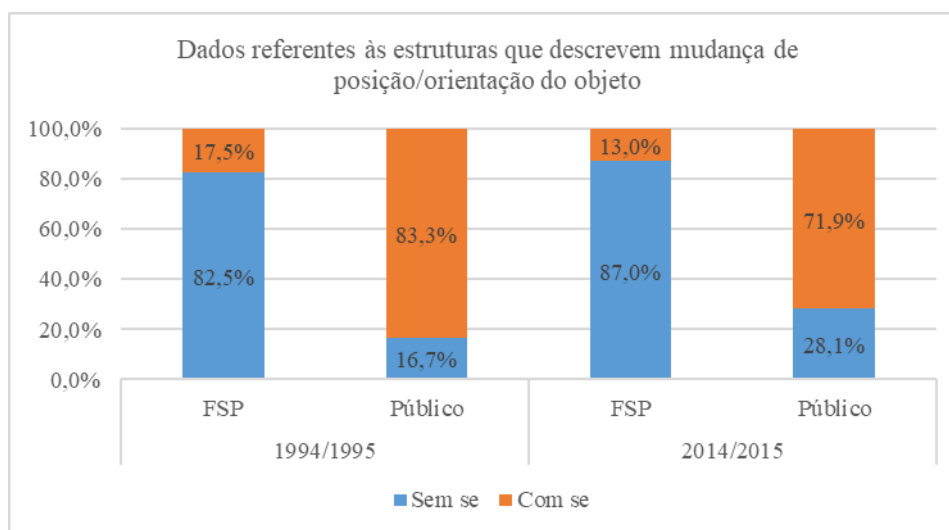


Gráfico 8. Estruturas que denotam mudança de posição/orientação do objeto afetado: percentagem de ocorrência de *se* em cada jornal e em cada período em análise

Nos dados referentes a situações de *mudança de estado psicológico*, com 317 ocorrências no *corpus* constituído, a tendência é a mesma nas duas variedades da língua portuguesa, verificando-se, nos dados oriundos de ambos os jornais e de ambos os períodos, o total predomínio da presença de clítico.

Nas estruturas que denotam *mudanças de estado social/cultural* (79 ocorrências no total), também se constata uma presença exclusiva de estruturas com *se* em ambos os jornais e em ambos os períodos.

Conclusões

A análise das 1174 ocorrências de construções decausativas de mudança de estado, recolhidas nos jornais *Folha de São Paulo* e *Público*, permitiu responder a algumas das questões que estiveram na origem deste trabalho. Em primeiro lugar, os dados recolhidos evidenciaram que, pelo menos na amostra recolhida, os casos de manutenção do clítico são ainda bastante superiores, independentemente da variedade ou período temporal em causa (em termos globais encontram-se 65% das estruturas que mantêm *se* e apenas 35% em que há perda de clítico).

Também se percebeu que a variedade brasileira tende a aceitar mais facilmente a perda de *se*, registando-se bastante equilíbrio percentual entre as ocorrências com e sem clítico. Esta situação não ocorre nos dados do Português Europeu, nos quais o clítico continua a ser claramente maioritário. No total dos dois períodos em análise, registaram-se 47% de ocorrências sem *se* na *Folha de São Paulo*, contra 12,6% de ocorrências sem clítico no *Público*.

A comparação dos dois períodos em análise revelou que, efetivamente, se assiste a uma progressiva perda de *se*, em ambas as variedades do português, passando-se de 28,4% de ocorrências sem *se*, no total dos dois jornais, em 1994/1995, para 41,4%, em 2014/2015.

Verificou-se, ainda, que, de acordo com o *corpus* analisado, a opcionalidade de uso de clítico ocorre exclusivamente nas estruturas que descrevem situações de mudança de estado físico. Nas estruturas associadas a mudanças de estado psicológico e a mudanças de estado social/cultural, o *se* tem presença em 100% das ocorrências analisadas, independentemente da variante de português em causa ou do período em estudo.

Acreditamos que estes resultados se poderão ficar a dever sobretudo a questões de natureza semântico-ontológica. Com efeito, partindo da percepção, anteriormente exposta, de que o clítico *se* decausativo funciona como marcador diatéxico, assinalando a perda argumental subjacente às estruturas em causa e ativando a leitura decausativa, acreditamos que o falante não prescinde do seu uso em contextos de ambiguidade potencial. Assim, como nas estruturas que descrevem mudanças de estado psicológico e mudanças de estado social/cultural, o objeto afetado é normalmente um ser humano ou um constructo social/humano, a sua ocorrência na posição de sujeito sintático – uma posição tipicamente associada à manifestação do agente/causa – facilmente conduziria a situações de ambiguidade. Nestes contextos, e na linha do defendido por Souza (1999), Ribeiro (2010) e Ribeiro (2018), a manutenção de *se* contribuirá para garantir a ativação da leitura decausativa, eliminando precisamente a ambiguidade.

Não podemos deixar de sublinhar, porém, que as tendências aqui descritas advêm da análise de um *corpus* com particularidades muito próprias, na medida em que é constituído exclusivamente com dados de textos jornalísticos. Assim, acreditamos que, em trabalhos futuros, uma análise desta flutuação do uso de *se* ancorada em ocorrências advindas de outros tipos de textos trará, certamente, nova luz – e também novas questões – a esta questão.

Referências bibliográficas

- Baker, M., Jonhson, K., & Roberts, I. (1989). Passive arguments raised. *Linguistic Inquiry*, 20(2), 219-251.
- Carvalho, J. (2016). *A morfossintaxe do português brasileiro e sua estrutura argumental: uma investigação sobre anticausativas, médias, impessoais e a alternância agentiva* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Duarte, I. (2003). A família das construções inacusativas. In M. H. Mateus *et al* (Coord), *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 507-548). Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte, I. (2013). Construções ativas, passivas, incoativas e médias. In E. Raposo *et al* (Eds.), *Gramática do Português*, vol. I (pp.429-458). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levin, B., & Rappaport-Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge, London: MIT Press.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones inacusativas y passivas. In I. Bosque & V. Demonte (Org.), *Gramática descriptiva de la lengua española: las construcciones sintácticas fundamentales - relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 1575-1629). Madrid: Espasa-Calpe.

- Nunes, J. (1995). Ainda o famigerado se. *Delta*, 11(2), 201-240.
- Osório, P., & Martins, E. (2007). *A sintaxe das construções com se no português do Brasil*. Chamusca: Zaina Editores.
- Pereira, R. (2007). *Formação de verbos em português: afixação heterocategorial*. Muenchen: Lincom Europe.
- Reinhart, T., & Siloni, T. (2005). The lexicon-syntax parameter: reflexivization and other arity operations. *Linguistic Inquiry*, 36(3), 389-436.
- Ribeiro, P. (2010). *A alternância causativa no português do Brasil: a distribuição do clítico se* (Dissertação de Mestrado em Teoria e Análise Linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ribeiro, S. (2011). *Estruturas com se anafórico, impessoal e decausativo em português* (Dissertação de Doutorado em Linguística Portuguesa). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ribeiro, S. (2018). Usos de “se” anticausativo em PB e PE. In M. H. Moura Neves & D. Barros (Org.), *A gramática e seu interfaceamento com os campos de atuação na comunidade* (pp. 225-242). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Schäfer, F. (2009). The causative alternation. *Language and Linguistics Compass*, 3(2), 641-681.
- Souza, P. (1999). *A alternância causativa no português do Brasil: defaults num léxico gerativo* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Abordagem mitocrítica dos répteis prenunciadores da morte no grupo etnolinguístico dos varhonga

SIMIÃO ALBERTO MUHATE

Universidade Pedagógica, Maputo

1. Pressupostos teóricos

Nesta parte, vamos apresentar alguns conceitos básicos que funcionam como ponto de partida para que se perceba o texto da nossa pesquisa, uma vez que para cada pesquisa há sempre necessidade de verificarmos o que existe escrito sobre o mesmo objecto. Neste sentido, referimo-nos à morte, vocábulo em torno do qual gira o texto, já que o mito cosmogónico eleito para a pesquisa é expresso pelo mitologema da morte.

Sendo a pesquisa referente a um grupo etno-linguístico específico, o dos varhonga do sul de Moçambique, sentimo-nos na contingência de dar alguns subsídios a respeito deste grupo, como forma de situar o receptor.

Tal como a Filosofia, a Literatura Oral Africana não pode partir senão do manancial da oralidade africana, incluindo os mitos, servindo-se de uma hermenêutica¹ própria. Por isso, uma releitura das ciências humanas deve interpretar o sentido numa perspectiva propriamente africana, que busque explicar o homem africano:

É a hermenêutica do objecto cultural, isto é, a semiologia², a ciência capaz de nos fazer revelar, de nos devolver os sentidos ocultos (esotéricos) das mensagens, dos signos e dos enunciados orais e escritos, dos documentos figurados: diversas obras de arte e seus representantes. (Mulundwe & Tshahwa, 2007, p. 5)

¹ A hermenêutica pode ser entendida como uma pesquisa do sentido, uma missão de releitura, uma busca pelo novo, por outras palavras, uma descodificação do significado oculto do signo e do símbolo.

² Ciência que se faz pelo objecto da interpretação, pela apreensão do sentido profundo da natureza, do homem individual e coletivo (social) (nossa nota).

Neste sentido, para evitar que estes conceitos se confundam, optamos por agrupá-los, como já antes foi feito em Gadamer, H. G. et al (2004, p. 197), em hermenêutica simbólica. Como hermenêutica, centra-se no estudo da linguagem como objecto e sujeito de interpretação. A linguagem não é vista unicamente do ponto de vista epistemológico ou antropológico, mas como diálogo ético-reflexivo (espiritual) anímico-existencial de consenso sócio-cultural. Neste sentido, a linguagem é um relato de experiências vividas, de experiências antropológicas, como linguagem cultural como manifestação que configura simbolicamente o sentido humano, dando lugar a diversas cosmovisões, axiologias e mitologias.

Os mitos são parte integrante do sistema religioso de um grupo etno-linguístico e cultural, proporcionam um suporte narrativo às crenças centrais de uma comunidade.

1.1. Concepções sobre a morte

A morte referida nesta pesquisa tanto pode ser o resultado da impossibilidade orgânica, por parte do organismo, de manutenção do processo natural da homeostasia, como pode também ser de qualquer outra forma, isto é, fora da morte considerada natural, desde que haja o término de um organismo vivo que havia sido criado a partir do nascimento.

Podemos secundar Lévi-Strauss (2014, p.17), quando afirma que:

há algumas coisas que perdemos e que devíamos fazer algum esforço para as conquistar de novo, porque não estou certo de que no tipo de mundo em que vivemos e com o tipo de pensamento científico a que estamos sujeitos possamos reconquistar tais coisas como se as nunca tivéssemos perdido, mas podemos tentar tornar-nos consciente da sua existência e da sua importância.

Nessa tentativa de recuperação de “coisas perdidas”, que para o presente caso são alguns mitos, como é o caso da morte, recorri a este grupo etno-linguístico, para perceber a forma como os varhonga do sul de Moçambique concebem os rituais do mitologema da morte.

Segundo Scheler (2017, p. 19), “existe hoje a ideia muito divulgada de que a nossa certeza sobre a morte é um mero resultado da experiência exterior, apoiada na observação e na indução, da morte dos outros homens e dos seres vivos que nos rodeiam”. Esta ideia não nos parece razoável, pois a morte parece presente na mente de todos desde tenra idade.

Fora a biologia, existe uma concepção social e religiosa relativamente à morte. Costuma-se, neste caso, considerá-la como sendo a separação do corpo e da alma.

Nas sociedades primitivas, a morte não era entendida como natural, mas resultado de magia ou de feitiçaria. Muitas religiões assimilaram esta visão, de onde demanda o conceito de alma imortal (Chiavenato, 1998, p.13). Posto isto, a morte corresponde ao final da vida física (isto é, na terra) mas não da existência. A crença na reencarnação também é uma questão bastante comum.

Podemos socorrer-nos das palavras de Morin (1988, p. 59), quando, a propósito da morte, afirma: “é porque o seu conhecimento da morte é externo, aprendido, não inato, que o homem fica sempre surpreendido com a morte” e, citando Freud, escreve:

Insistimos sempre no carácter ocasional da morte: acidentes, doenças, infecções, velhice adiantada, revelando assim nitidamente a nossa tendência para despojar a morte de todo o carácter de necessidade, para fazer dela um acontecimento puramente accidental.

Neste trabalho, julgamos poder contribuir para diminuir o carácter ocasional da morte que parece prevalecer em todos, mas aproximá-la mais ao carácter de necessidade, em que pode até ser renunciada por elementos da natureza ou do mundo onírico.

Entretanto, Eliade (2004, p. 255) afirma que:

Nas diversas concepções da morte, o defunto não morre definitivamente, mas adquire apenas um modo elementar de existência: é uma regressão, não uma extinção final.

1.2. Breve apresentação dos varhonga

Os varhonga constituem um subgrupo do grupo étnico Tsonga, pertencente ao povo Bantu. Os Bantu são formados por um conjunto de vários povos que falam línguas que têm uma mesma origem. Os Bantu abarcam, praticamente, todas as etnias do sul, leste e centro de África e possuem características culturais semelhantes, aliado ao facto de serem povos falantes de línguas comuns, que cobrem uma superfície de uns nove milhões de quilómetros quadrados ao sul de uma linha quase horizontal, a cortar o continente africano, da baía de Biafra a Melinde. O termo bantu aplica-se, hoje, também aos povos e somam mais de duzentos milhões de pessoas que utilizam um destes idiomas.

Pensa-se que os Bantu saíram das regiões equatoriais (a região que é hoje ocupada pelos Camarões e pela Nigéria) e dividiram-se em dois movimentos diferentes: para o sul e para o leste criando a maior migração jamais vista na África.

O nome Bantu não se refere a uma unidade racial. Da sua formação e migração originou uma enorme variedade de géneses. Assim, não podemos falar de uma raça Bantu, mas de povo Bantu³.

Depois de muitos séculos de movimentações, guerras e doenças, os grupos Bantu mantiveram as raízes da sua origem comum. O povo Bantu, além do semelhante nível linguístico, manteve uma base de crenças, rituais e costumes muito similares; uma cultura com características idênticas e específicas que tornam os seus grupos semelhantes e agrupados.

³ Significa uma comunidade cultural com uma civilização comum e linguagens similares.

Os varhonga fazem parte deste grande grupo, mas foram o único grupo que se auto-designou de “valandi”, donde o termo “landim”, em Português local é oriundo. “valandi” viria, mais tarde, por extensão, a designar “negros”.

Como escreve Junod (1974, p.9), “por direito, o solo pertence inteiramente ao chefe, mas não é dele senão para poder pertencer a toda a gente. Ninguém compra o terreno. Este é distribuído gratuitamente a quem quer que venha estabelecer-se na região”⁴.

2. Análise mitocrítica⁵ dos índices mitémicos dos prenúncios da morte

Para darmos corpo ao nosso trabalho, começaremos por dar um breve esclarecimento sobre o método mitocrítico, sendo que, para o efeito e, para reduzirmos a margem de erro, fazemos questão de convocar as palavras de Durand (1985, pp. 251, 252):

Em 1970, considerando o modelo da psicocríticas forjei essa noção (da mitocrítica), para significar o emprego de um método de crítica literária (ou artístico), em sentido estrito ou, em sentido ampliado, de crítica do discurso que centra o processo de compreensão no relato de carácter mítico inerente à significação de todo e qualquer relato.

Feita a recolha dos diferentes rituais relativos à morte no grupo etno-linguístico dos varhonga do Sul de Moçambique e, feita a triagem e integração dos índices mitémicos nos rituais correspondentes, procedemos à análise mitocrítica dos mitemas referentes aos répteis prenunciadores da morte, porque, como afirma Durand (1998, p. 155), todo o mito constitui-se do conjunto das suas lições, ou, até mesmo, das suas leituras: “O mito decompõe-se em alguns mitemas (índices mitémicos), indispensáveis, que lhe conferem, sincronicamente, o sentido arquetípico, mas, diacronicamente, ele é apenas constituído pelas lições”.

Para ligarmo-nos ao tema panfletário: “Pelos Mares da Língua Portuguesa”, e considerando, literariamente, o mar como uma barreira ao nível da comunicação, podemos observar o mito como causa dessa barreira, o que o torna semelhante ao mar no actual estágio da ciência moderna, mas, tal como o mar que, pode ser concebido como um elemento facilitador para se vencer a barreira natural que ele próprio representa. Se o tomarmos como uma das vias de comunicação entre povos através da navegação, entenderemos melhor a nossa preocupação de trazer o mito para uma abordagem mitocrítica, com tendência a uma redução significativa do fosso entre ele e a ciência, propondo-se o estudo da ciência do mito.

⁴ O simples acto de *condza*, isto é, de se declarar súbdito do chefe dá ao indígena direito de todo o terreno de que necessite para a sua subsistência (Junod, 1974, p. 10).

⁵⁵ A mitocrítica pretende ser um método de crítica que seja a síntese construtiva das diversas críticas (de início, o campo em que foi aplicada, literárias e artísticas), novas e antigas, que até então se defrontavam de modo estéril (Durand, 1985, p. 252).

Nesta análise, tomamos em atenção, não só o signo verbal, elemento quase que exclusivo da literatura, como expressão verbal artística, mas principalmente o signo não-verbal, bem como a simbologia que cada palavra, gesto, atitude, animal ou objecto incorpora, para que se torne relevante para o grupo. É como afirma Barthes (2007, p. 299) “o mito não pode trabalhar senão sobre objectos que já receberam a mediação de uma primeira linguagem”. Neste sentido, os objectos aqui referidos precisam receber a palavra e ser interpretados a partir da sua constituição, da forma e do conteúdo, através da sua função simbólica e da interpretação literária desse simbolismo.

Ao nível cultural, existem convenções sociais que chegam a dar ideia de que sejam puramente arbitrários que, num plano, são constituídos de atitudes do corpo, formando todos os gestos habituais de uma dada sociedade: usos, ritos, comportamentos colectivos que veiculam um segundo sentido, por vezes perdido e inconsciente, depois do qual existe o plano das representações de uma dada sociedade num determinado lapso temporal, manifestando-se através “da língua, das linguagens artísticas, dos sistemas de conhecimento e, em particular, dos mitos cosmogónicos e religiosos” (Durand, 1988, p. 87).

A palavra está sempre presente em cada um dos mitemas, pois tudo só é analisável enquanto passível de ser traduzido em palavra pelos próprios membros do grupo, e daí o enquadramento no vasto campo da literatura, cujo objecto é, essencialmente, a palavra. É como escreve Jay (1996, p. 24), sobre as mitologias: “estão repletas de referências simbólicas e objectos. Elas são uma espécie de Estenografia⁶ que, se formos capazes de interpretar, nos dará pista para um significado mais profundo por detrás do mito”, o que equivale a destacar o “carácter integralmente simbólico do imaginário humano, uma vez que o pensamento simbólico é o modelo de um pensamento indirecto, isto é, onde existe sempre um hiato de significação entre significante dado e significado chamado ao sentido” (Durand, 1998, p. 155).

No entanto, a palavra adquire nova dinâmica em nós, a partir do instante em que é susceptível de ser interpretada por nós, o que permite o deslocamento para a crítica literária. Observando a situação anómala, tida como prenunciadora da morte, o membro do grupo etno-linguístico dos varhonga do sul de Moçambique não deve soltar sequer uma interjeição de admiração, de surpresa, de dor interior, de aflição, etc., pois a ter que fazer isso, a comunidade considera que aceitou ou legitimou o prenúncio, sendo a morte inadiável. Neste sentido, o mais sensato é, para este grupo, que o membro visado apresente preces que tentem afastar dela os efeitos quase inevitáveis do prenúncio.

⁶ Escrita por abreviatura feita tão rapidamente como se fala; taquigrafia.

Na verdade, mesmo com essas preces, a comunidade considera imprudente que a pessoa revele o prenúncio a outros membros da comunidade, que não seja a família directa. Isso atrai com mais força o cumprimento do prenúncio, pois a palavra, para este grupo, tem também uma força realizadora.

A mitologia baseia-se, principalmente, na narrativa. No entanto, por detrás de cada narrativa mítica há um mitema, patente ou latente, que a assegura e a torna consistente como reguladora da coesão social.

Cada um dos signos não-verbais aqui apresentados, como símbolo relevante para o grupo etno-linguístico em estudo, resulta da recolha como história contada pelos membros do grupo, numa perspectiva de recolha de elementos que remetam para os géneros da literatura oral, embora, no final, tomemos apenas um género, o mito.

Assim, talvez possamos alcançar o nosso objectivo, que se resume nas palavras de Lévi-Strauss (2014, p. 23), quando afirma:

Estamos agora num momento em que podemos, quiçá, testemunhar a superação ou a inversão do divórcio (entre o pensamento científico e o que ele designa lógica do concreto), porque a ciência moderna parece ser capaz de progredir, não só segundo a sua linha tradicional – pressionando continuamente para a frente, mas sempre no mesmo canal limitado – mas também, ao mesmo tempo, alargando e reincorporando uma grande quantidade de problemas anteriormente postos de lado.

É neste sentido que buscamos este tema para reduzirmos o pensamento que coloca em posição antinómica a ciência e o mito, para tentarmos argumentar a favor da ciência do mito, bem como derrubar a dicotomia verdade ou mito, para estabelecermos a verdade do mito, através da análise mitocrítica do mito representado pelo mitologema da morte.

2.1. Mundo animal

Determinados animais apresentam características específicas que, em certos momentos, quando manifestadas, sugerem interpretações diversas, até mesmo as ligadas a determinados mitos. Assim, ao observarmos o grupo etno-linguístico dos varhonga do Sul de Moçambique, constatamos que existem mitos ligados a alguns animais, tanto domésticos quanto selvagens, que mereceram a nossa atenção especial. Neste caso, os animais referidos são os considerados pelo grupo-alvo como de mau agouro, porque prenunciadores de morte, tanto se trate de morte natural, quanto de outra qualquer.

É preciso atender ao facto de que, o animal não pode ser tomado como responsável de qualquer consequência da sua atitude prenunciadora, pois ele age dentro do que faz parte do seu ser, mas no contexto de interpretação é que se vai determinar o significado deste ou daquele comportamento do animal, sendo que a responsabilidade escapa ao controlo do próprio animal em

causa. É como afirmam Chevalier e Gheerbrant, (1994, p.69), “o animal, como arquétipo, representa as camadas profundas do inconsciente e do instinto”.

Os animais são símbolos dos princípios e das forças cósmicas materiais ou espirituais, e é por isso que devem, necessariamente, escapar à responsabilidade sobre qualquer acto ou comportamento que venha a ser interpretado como prenunciador de qualquer desgraça ao homem, já que, na visão destes autores, há em cada homem um animal no seu inconsciente e nos seus instintos. Os instintos animais existentes no inconsciente do homem fazem com que ele seja capaz de compreender e interpretar, exactamente, os instintos dos animais, socorrendo-se da palavra, analisável do ponto de vista literário e, principalmente, em crítica literária que se pretende na análise mitocrítica.

Porém, nesta parte, apresentamos as especificidades simbólicas das atitudes e comportamentos de alguns animais, precisamente os que foram nomeados como prenunciadores da morte no grupo etno-linguístico dos varhonga do sul de Moçambique, nomeadamente: a cobra xirhinga, o camaleão e os caracóis.

2.2. Réptil

Os répteis são animais ectotérmicos⁷, vivendo, em geral, nas regiões quentes, sendo uma das suas características mais marcantes o facto de possuírem a pele coberta de escamas e placas resistentes ao calor. A maioria dos répteis tem suas actividades durante o dia, período relativamente mais quente, repousando durante a noite, período relativamente mais frio, mas exceptuam-se, naturalmente, alguns.

Os répteis dividem-se em quatro ordens, a saber:

- Crocodilia, ordem que agrupa os crocodilos, os gaviais, aligátors, caimões e jacarés;
- Escamados, ordem que compreende as serpentes, as anfisbenas, os lagartos: iguanas, camaleões e lagartixas;
- Testudineas ou quelónios: compreende as tartarugas marinhas e de água doce, jabutis e cágados;
- Rhynchocephalia: tuaras da Nova Zelândia, existem apenas duas espécies que estão sob risco de extinção.

Embora circunscrita no mundo onírico, a interpretação dos répteis feita por López Benidí (2013, p. 278) remete para “símbolos da faceta mais primitiva, voraz e rasteira que encontramos no nosso interior: os baixos instintos. O seu sangue-frio reflecte a falta de consideração por outros.

Entre estes répteis, apresentamos alguns, por terem sido referidos pelos membros do grupo etno-linguístico dos varhonga como sendo prenunciadores da morte, parte do objecto desta pesquisa. Neste caso, apontaremos os répteis serpente e camaleão e o molusco caracol.

⁷ Com temperatura regulada pelo ambiente.

2.3. Serpente

A serpente é um réptil muito referido em diversos contextos míticos, tanto como animal visto no aspecto diurno, mas, sobretudo, como um dos ícones do aspecto nocturno. Chevalier e Gheerbrant (1994, p.594) afirmam que “tal como o homem, mas ao contrário dele, a serpente distingue-se de todas as espécies animais. Se o homem se situa no final de um longo esforço genético, temos necessariamente de colocar esta criatura fria, sem patas, sem pêlos, sem penas, no começo desse mesmo esforço”.

Analisados sob este prisma, homem e serpente podem ser tomados como dois opostos complementarmente, dois irreconciliáveis rivais, como se houvesse também algo de serpente no homem, principalmente, na parte que o próprio homem menos controla, a psique. Na verdade, alguns psicanalistas afirmam que:

a serpente é um vertebrado que encarna a psique inferior, o psiquismo obscuro, o que é raro, incompreensivelmente misterioso. No entanto, nada há de mais comum, de mais simples, do que uma serpente. Mas, sem dúvidas, nada há de mais escandaloso para o espírito, devido precisamente a essa simplicidade. (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p. 594)

Na concepção mítico-religiosa das origens da vida, a serpente associa-se aos conceitos de alma e libido. Os já referidos autores, acrescentam que:

no mundo diurno, a serpente surge como um fantasma palpável, mas que desliza entre os dedos, da mesma forma que através do tempo e do espaço mensuráveis e das regras do raciocínio, para se refugiar no mundo subterrâneo, donde vem e onde a imaginamos intemporal, permanente e imóvel na sua completude.

É neste misto de coexistência entre o diurno e o nocturno na serpente que o grupo etno-linguístico dos varhonga do sul de Moçambique interpreta a cobra de cor preta, localmente designada *xirbinga*, com um comprimento de cerca de trinta a cinquenta centímetros, descrita como possuindo uma cabeça tanto à frente como na rectaguarda. É uma cobra inofensiva, quando aparece no quintal de uma residência é portadora da informação de que naquela casa haverá choros por perda de algum familiar. É uma cobra raramente vista, o que concorda com o facto de ser considerada um fantasma na sua forma de surgimento e, porque todas as serpentes são escorregadias, viscosas, é considerada a que escorrega por entre os dedos. Talvez por isso mesmo é que quando alguém a vê já se sente azarado. Como se de coincidência se tratasse, a verdade é que esta cobra apresenta a cor preta, a mesma que, para aquele grupo etno-linguístico, simboliza o luto, este que, por sua vez, comunica aos demais que o seu portador perdeu um ente querido.

Nunca houve relatos de que esta cobra tenha picado quem quer que fosse, simplesmente fica parada onde é vista, limita-se a comunicar a mensagem através desta aparição, sendo, geralmente, morta de seguida. Nesta forma de agir, a cobra em referência acaba sendo o argumento

da crença de que “o preto exprime a passividade absoluta, o estado de morte concluída”, afirmam os varhonga do sul de Moçambique, o preto é a cor que marca que a pessoa está de luto, a mesma cor que a cobra em apreço apresenta.

Assim, a cobra *xirbinga* anuncia que naquela casa haverá luto, todos cobrir-se-ão de preto devido à perda de um ente querido. Com as ditas duas cabeças, a cobra possui o formato de um caixão, o que, metaforicamente, é interpretado como sendo símbolo da entrada do luto através de um caixão, que simboliza a urna que acolherá um corpo de alguém que, em breve, perderá a vida, seja dentro da casa ou na casa de um familiar próximo ou distante. Podemos considerar a afirmação dos autores que temos vindo a citar, que se referem à cobra como sendo um réptil veloz como o relâmpago, considerando que a serpente visível surge sempre numa abertura escura, fenda ou racha, para cuspir a morte ou a vida antes de voltar para o invisível. É assim que o seu aparecimento chega a ser interpretado pelo grupo etno-linguístico em estudo como significando prenúncio de uma morte iminente.

O aparecimento desta cobra será motivo de censura pelo homem que a vai visualizar, que, em geral, a recrimina e a responsabiliza por aquilo que, eventualmente, irá acontecer. No entanto, regra geral, na tentativa de evitar que se registre a anunciada morte, a visão da cobra é seguida de rezas rogando-se que o mau agouro se afaste e termine com a morte da cobra, que quase sempre é morta, dada a responsabilidade que se lhe imputa relativa à morte iminente.

A serpente é sempre enigmática, secreta, as suas decisões não podem ser previstas, geralmente tão repentinas como as suas metamorfoses. Dada a sua imprevisibilidade, a serpente apresenta um complexo arquetípico ligado ao frio, ao pegajoso e ao subterrâneo da noite das origens, porque todas as serpentes possíveis formam, juntas, uma única multiplicidade primordial.

O simbolismo metafórico da serpente pode ser tomado como estando ligado à própria ideia da vida, pois, para o grupo etno-linguístico dos varhonga, a serpente visível só aparece em forma de uma breve encarnação da Grande Serpente Invisível, causal e atemporal, senhora do princípio vital e de todas as forças da natureza. É um deus primeiro que encontramos no ponto de partida de todas as cosmogéneses, antes que as religiões do espírito as destronassem. É o que anima e o que mantém. No plano humano, é o duplo símbolo da alma e da libido. Neste sentido, fica perceptível a razão de se tomar miticamente a serpente, de uma maneira geral, e a cobra *xirbinga*, em análise nesta hermenêutica sobre os índices míticos arrolados. Se a cobra estivesse a ser criada no quintal caseiro, certamente nunca seria tomada como agoirenta, mas o facto de ela surgir de um lugar incerto, para onde depois se recolhe tão repentinamente, torna-a imprevisível, incompreendida e, portanto, mítica.

2.4. Caracóis recém-nascidos, prostrados à porta da casa

Outra situação considerada anormal e prenunciadora de morte próxima são os caracóis recém-nascidos, que podem ser encontrados prostrados à porta da casa pela manhã.

Os caracóis são moluscos gastrópodes terrestres, de concha espiralada calcárea, pertencente à sub-ordem *stylommatophora*, que também inclui as lesmas. São animais com ampla distribuição ambiental e geográfica.

O caracol é universalmente conhecido como símbolo lunar, indicando a regeneração periódica do ser humano, através da imagem que se forma com a facto de ele mostrar e esconder os seus cornos, acto comparável ao cíclico aparecimento e desaparecimento da lua, simbolizando metaforicamente a morte e renascimento, como o dominante tema do eterno retorno, sem perdermos de vista a ideia de que:

O que chamamos símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional, implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. (Jung, 2002, p. 20)

Regra geral, os caracóis podem ser encontrados nos jardins, nas hortas e nos pomares, uma vez que se alimentam de diversos tipos de plantas em ambientes de solo húmido, mas não encharcado. Grande parte das suas actividades é realizada durante a noite, razão pela qual se torna difícil observá-los durante o dia. A partir deste pressuposto, o aparecimento destes animais aglomerados na porta da casa constitui um registo anormal, já que se trata de um ambiente sem humidade. Refira-se que o caracol é um animal hermafrodita incompleto⁸, a sua reprodução ocorre em ambiente de humidade, pois abre uma cova de cinco a dez centímetros para deixar seus ovos, cujo número pode variar de cem a trezentos, conforme as espécies. Na sua aglomeração, metaforicamente, representam os anciãos cabisbaixos, sentados, na vigília, pela partida de um ente querido. O facto de os caracóis recém-nascidos provirem da humidade debaixo da terra, pode sugerir que o aviso que transmitem relaciona-se com este espaço, debaixo da terra, representando metaforicamente a inumação que ocorrerá em breve, o que atesta a favor do enquadramento nos prenunciadores da morte.

Metaforicamente, a concentração dos caracóis representa a concentração que se vai verificar na casa devido ao perecimento de alguém, a concentração durante a realização do funeral e durante as cerimónias subsequentes. Atendendo à crença colectiva do grupo etno-linguístico dos varhonga, segundo a qual a morte não é o fim, mas uma mudança de estilo de vida, de permanência, mudança de lugar de permanência efectiva, mas que se caracteriza também pela continuação, no seio familiar, através da nova vida espiritual, podemos subscrever a afirmação segundo a qual: “O

⁸ É hermafrodita porque possui dois sexos, mas ainda assim necessita de um parceiro para realizar o acasalamento e a fecundação, daí o considerar-se incompleto.

caracol simboliza também o movimento na permanência: a forma helicoidal da concha do caracol terrestre ou marinho é um glifo universal da temporalidade, da permanência do ser através das flutuações da mudança” (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p. 158).

Neste sentido, a morte é uma partida, não é o fim da vida, pois o morto vai continuar a vida em outro lugar, a mansão dos mortos. Há um movimento de partida, mas o morto estará sempre presente na família, poderá reclamar fome, sede, cerimónias específicas para que os vivos façam memorável a data da sua partida, etc. Ainda segundo Chevalier e Gheerbrant (1994, p. 158):

No Norte de África, confeccionam-se rosários numa concha de caracol. O caracol faz lembrar os chifres dos carneiros. Além disso, participa do húmido e sai da terra, como dizem os camponeses, depois da chuva. Está ligado ao ciclo dos campos e está ligado ao símbolo da fecundidade dada pelos mortos, o adorno quase indispensável do ancestral que voltou à terra dos homens para a fecundar, portador de todos os símbolos da face do céu e das chuvas benfazejas.

Na realidade, a crença popular é a de que o caracol aparece da terra logo depois das chuvas, onde permanece mesmo no tempo seco, em busca da humidade, debaixo da mesma terra onde também repousam os corpos dos defuntos. Assim, tal como o caracol possui esta característica de reaparecimento constante, metaforicamente, também os mortos vão reaparecendo neste movimento de vaivém, ora na mansão dos mortos, ora na casa onde habitaram em vida. A crença de uma vida após a morte justifica que, entre os varhonga do Sul de Moçambique, as almas dos defuntos sejam sujeitas a cerimónias de busca de defuntos para a casa, sendo que depois vão habitar numa palhota ou numa árvore escolhida para o efeito.

Por causa desta crença de uma provável vida após a morte é que o aparecimento de caracóis recém-nascidos será interpretado, de forma metafórica, como prenunciador de morte, pois os recém-nascidos são mensageiros vindos da terra habitada pelos defuntos, a mesma terra para onde irá em breve um membro da casa cuja entrada contém estes pequenos seres. A convivência do caracol com os mortos debaixo da terra o torna pontencial mensageiro destes, para avisar os membros da família da iminente partida de um dos seus membros. Por outras palavras, são os ancestrais que comunicam aos membros da família sobre a morte iminente, utilizando símbolos que lhes são acessíveis. Pode-se entender, metaforicamente, que sejam os próprios defuntos encarnados naqueles pequenos seres para que seja possível visualisá-los, já que eles só existem na forma espiritual, por forma a que seja possível a transmissão da mensagem pretendida.

2.5. Camaleão abrindo cova

Outro dos animais agoirentos é o camaleão. Como um animal mítico, o camaleão é conhecido universalmente, de tal sorte que, “segundo as tradições dos pigmeus do Ituri, o Deus supremo urânico Arebati tem como atributos o trovão, o relâmpago e o camaleão” (Chevalier &

Gheerbrant, 1994, p. 148). Este facto pode ser útil para compreendermos algumas das tendências de misticismo que envolvem o camaleão. Este é designado, como divindade, demiurgo, cujo papel divino que lhe é atribuído por esta comunidade é a de criador dos primeiros homens, o que o eleva à categoria de animal sagrado. Por este motivo, quando os pigmeus encontram no seu caminho um camaleão, “retiram-no com precaução, por medo do trovão e do relâmpago”. Como o camaleão sobe até ao topo das árvores, os pigmeus consideram que o faz com objectivo de se encontrar o mais próximo possível de Deus, mas os varhonga do sul de Moçambique não avaliam este aspecto pois, para eles, o lugar sagrado em que residem os deuses é o subterrâneo.

Para os Dogons, o camaleão, em virtude de ter recebido todas as cores da natureza, encontra-se ligado ao arco-íris, considerado caminho que permite o contacto entre o céu e a terra.

Já no Buorquina Fasso, foi, desde a antiguidade, um símbolo de fecundidade, por isso, as suas cinzas ainda hoje servem para a preparação de pós mágico-medicinais.

Segundo a crença do grupo etno-linguístico dos varhonga, quando o camaleão abre uma cova na terra para se esconder, significa que haverá uma morte na família da pessoa que o descobre fazendo tal acto. A abertura da cova representa o funeral, a cova para a inumação, assim, avisa aos homens que terão de proceder à abertura de uma cova em breve, porque há um corpo que precisará ser escondido na terra, através do sepultamento. Todos estes sinais são considerados e respeitados por todos dentro do grupo etno-linguístico.

Referindo-se às divindades mitológicas que designa por “deusas da morte”, Jay (2000, p.24) relaciona-as com as deusas da fertilidade e considera-as sua continuidade, afirmando que “a explicação lógica era que, se as colheitas todos os anos morriam e iam para debaixo do solo, a deusa ia com elas”. Esta versão parece corroborar a percepção do grupo etno-linguístico alvo da nossa pesquisa, que defende que a mansão dos mortos se situa no subterrâneo, o que torna explicável o facto de o camaleão ser considerado, na visão nocturna, prenunciador da morte precisamente quando visto a abrir uma cova rumo ao subterrâneo, à mansão dos mortos.

Há, outrossim, tradições segundo as quais o camaleão foi dos primeiros seres vivos, quando a Terra ainda não se tinha separado completamente das Águas Primordiais, o que fez com que aprendesse a caminhar na lama, de forma lenta e aparentemente preguiçosa, o que acabou estando associado ao aparecimento da Morte, uma vez que lhe tinha sido confiada a missão de ir avisar aos homens que não morreriam. Mas ele demorou-se e zangado, Deus mandou o lagarto com a palavra de Morte e este chegou primeiro, sendo, por isso, a morte o efeito da preguiça e leviandade do camaleão.

Para os varhonga do sul de Moçambique, este andar aparentemente preguiçoso do camaleão não é mais do que símbolo de um andar vagaroso do cortejo fúnebre, uma vez que não

parece existir uma visão diurna sobre este animal para o grupo em estudo, quando surpreendido nesta abertura da cova, embora o grupo reconheça muitas qualidades do animal que, entretanto, são apagadas quando ele é visto a abrir uma cova e a entrar nela para se esconder. É que, como defende Durand (1998, p. 156),

nenhuma ciência do homem seria possível sem a afirmação primeira de uma natureza específica do comportamento e, bem entendido, do comportamento mental imaginário, do sapiens sapiens. É, pois, a pesquisa destas variações, destas ressonâncias de um dado mito bem definido pelos seus mitemas constitutivos que, incidindo sobre as obras literárias, se tem dedicado a mitocrítica.

No entanto, nesta pesquisa decidimos aplicar a mitocrítica na análise de textos resultantes da recolha oral, o que justifica que, para além do signo verbal, também estejam presentes, em larga medida, signos não-verbais com toda uma gama de elementos simbólicos. Estes textos foram diversos, mas, como afirmamos antes, sujeitámo-los a uma triagem de modo a tomarmos, para análise, apenas os atinentes ao mitologema da morte, considerando, também, que o mitologema varia consoante a grandeza da sua narrativa, ou seja, “manifesta-se prenha, de acordo com a sua maior ou menor amplitude narrativa” (Araújo, 1997, p. 50).

Os factos aqui arrolados servem para demonstrar o quão mítico é este animal. Embora, em sentido nocturno, seja entendido como animal agoirento, apresenta, em outros contextos, em sentido diurno, propriedades que simbolizam o bem, por exemplo, muda de cores à vontade, o que remete, metaforicamente, para o ser sociável, cheio de tacto, capaz de adaptar-se a todas as circunstâncias da vida e do ambiente, facto recomendável para os homens daquele grupo etno-linguístico, pois o lema é o de que “o homem não tem morada fixa”, dado que cresce exactamente para sair para onde a vida se mostrar promissora para si e família; o camaleão mostra, com a sua facilidade de mudança de cores, metaforicamente, a capacidade que o homem precisa, de adoptar os costumes de qualquer meio ambiente, de qualquer grupo etno-linguístico com o qual terá de conviver em busca da sua própria vida.

Já em sentido nocturno, para este grupo etno-linguístico, esta mudança constante é interpretada, metaforicamente, como hipocrisia, na mesma linha que a apresentada por Chevalier e Gheerbrant, (1994, p. 148), que consideram este facto como sinónimo de “versatilidade, mudando ao sabor de interesses sórdidos e de combinações inconfessáveis” e acrescentam que “é, também, ter falta de originalidade e de personalidade. É viver como bajulador no vestíbulo dos poderosos”.

Na verdade, universalmente, e mesmo em África, vemos assim o significado simbólico do camaleão passar, metaforicamente, da ordem cósmica à ordem ética e psicológica, o que pode ser interpretado como um deslocamento dos centros de interesse e de observação. Assim, o camaleão

funciona, plenamente, como exemplo de animal universalmente tomado como mítico, congregando em si os lados: diurno e nocturno.

O aspecto nocturno não se pode interpretar exclusivamente no sentido uraniano de “Céu nocturno”, mas no sentido mais lato, verdadeiramente cosmológico e mesmo metafísico: a noite é também virtualmente, gérmem, não-manifestação (Eliade, 2004, p. 529).

3. Considerações finais

Trazida esta abordagem sobre os prenunciadores da morte, pretendemos que, através da mitocrítica, se procure fazer interpretação do fenómeno na forma como é entendido pelos membros do grupo etno-linguístico em estudo. Não pretendemos fazer juízo entre o certo ou o errado na visão do mundo do membro do grupo em estudo, mas descortinar a lógica universal por detrás da interpretação dos fenómenos, a partir do significado simbólico dos mitemas tanto latentes quanto patentes.

O reconhecimento dos mitemas latentes a partir dos mitemas patentes pode ajudar na valorização dos elementos da cultura e, através dela, impulsionar a validação dos aspectos de educação que, lado a lado com a instrução, ajudarão na formação do homem integral, capaz de ascender academicamente, sem romper com os laços socioculturais do seu grupo etno-linguístico.

Procuramos, ao longo desta pesquisa, demonstrar que o conhecimento sociocultural dos membros do grupo etno-linguístico dos varhonga do Sul de Moçambique não é isolado, mas parte integrante de um conhecimento mais universal, equiparável ao de outros povos africanos, asiáticos e, até, americanos e europeus, com as variações típicas da cosmovisão relativa à especificidade de cada povo, grupo e cultura, porque “um ser humano é um complexo mítico de figuras imaginárias dotadas de individualidade (Carvalho, 1992, p. 54).

Referências bibliográficas

- Araújo, A F. (1997). *O “Homem Novo” no Discurso Pedagógico de João de Barros*. Braga: Serviços de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia.
- Barthes, R. (2007). *Mitologias*. Edições 70, Lisboa.
- Carvalho, J. C. P. (1992). *Mitânica Organizacional: Arquetipologia Social e Grupal*. S. Paulo.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Chiavenato, J. J. (1998). *A Morte: Uma Abordagem Sócio-cultural*. S. Paulo: Editora Moderna.
- Cirlot, J. E. (1997). *Dicionário de Símbolos*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Durand, G. (1988). *A Imaginação Simbólica*. Lisboa: Edições 70.
- Durand, G. (1998). *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eliade, M. (2004). *Tratado da História das Religiões*. 4ª edição, Porto: ASA Editores.
- Gadamer, H. G., Durand, G., Ricoeur, P., Vattimo, G., Panikkar, R., Aranguren, J. L., Dussel, E., Trias, Y outros. (2004). *Dicionário de Hermenêutica*. Bilbão: Universidade de Deusto.
- Jay, R. (2000). *Mitologia*. Ed. Tito Lyon de Castro, Publicações Europa-América.
- Jung, C. G. (2002). *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

- Junod, H. A. (1974). *Usos e Costumes dos Bantos: a Vida de uma Tribo do Sul de África*. 2ª edição, Tomo I, Imprensa Nacional de Moçambique.
- Junod, H. A. (1974). *Usos e Costumes dos Bantos: a Vida de uma Tribo do Sul de África*. 2ª edição, Tomo II, Imprensa Nacional de Moçambique.
- Lévis -Strauss, C. (2014). *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70.
- López Beid, J. A. (2013). *Como Interpretar os Sonhos*. Lisboa: Clássica Editora.
- Morin, E. (1988). *O Homem e a Morte*. 2ª Edição, Publicações Europa-América.
- Mulundwe, B. M. & Tshahwa, M, (2007). *Mito, Mitologia e Filosofia Africana*, S/E, 4º volume.
- Scheler, M. (2017). *Morte e Sobrevivência*. Lisboa: Edições 70.

Webgrafia

- Durand, G. (1985). Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. *Revista da Faculdade de Educação*. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br//artide/vieu/33348/36086>>, consultado a 10-10-2017.

Representações sociolinguísticas do Português na sua aprendizagem como L2

TOMÁSIA ALÍCIA MATARUCA NHAZILO

Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes,
Universidade Pedagógica (Moçambique)

1. Introdução

Em ambientes onde existe uma multiplicidade de encontros de línguas podem existir conflitos (simbolicamente aceites ou não), pela conseqüente existência de uma variabilidade de culturas, grupos étnicos, religiões, etc. Estes conflitos reflectem as atitudes manifestas por esses grupos que, por sua vez, demonstram as manifestações, posicionamentos e pensamentos desses falantes em relação a uma determinada visão do mundo.

A língua, como o maior mecanismo de comunicação humana, permite a formação, transformação e sedimentação das representações que são criadas na e pela sociedade e, por sua vez, (re)criam essa mesma sociedade. É dentro desta perspectiva que neste trabalho de investigação nos propusemos fazer um estudo qualitativo em volta das *representações sociolinguísticas do Português na sua aprendizagem como L2* em Moçambique, com o objectivo de analisar a relação entre as representações linguísticas e o contexto social de inserção e aprendizagem da língua portuguesa. Para tal, definimos seguinte ponto de partida: *De que forma as representações sociolinguísticas podem afectar a aprendizagem do Português como Língua Segunda?*

Os alicerces básicos para sustentar este estudo foram retirados da Sociolinguística, na perspectiva aplicada para a vertente educacional, pois as atitudes linguísticas são, na maior parte das vezes, produto das representações cognitivas e sociais dos falantes em relação à língua em causa

e isso pode ter consequência directa na aprendizagem dessa língua por parte do sujeito aprendiz (ou grupo). Os dados foram obtidos a partir de inquéritos e entrevistas feitas aos alunos, professores de duas escolas de contextos socioculturais diferenciados bem como a alguns pais e encarregados de educação.

Para a análise das representações dos alunos consideramos quem as produz, porquê são produzidas, em que condições são produzidas e que funções exercem no meio em que são produzidas visto que, conforme Farr (2003, p. 46) “ as representações estão presentes tanto ‘no mundo’ como ‘na mente’ [...] somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito”.

2. Considerações teóricas sobre as representações sociais

A teoria das representações sociais passou por um processo longo e heterogéneo marcado por diferentes fases no que concerne às perspectivas de abordagem sobre a concepção binária que a envolve – a razão e a emoção, o individual e o colectivo, o objectivo e o subjectivo, o processo e o produto, o pensamento e a acção, etc. – bem como sobre o objecto e métodos de pesquisa.

Para Farr (2003, p. 32) “a teoria das REPRESENTAÇÕES SOCIAIS é uma forma sociológica de Psicologia Social, originada na Europa com a publicação, feita por Moscovici (1961) do seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*”. No entanto, apesar de ter nascido na Europa, é no continente americano onde ela floresce e ganha contornos diferentes das que tinha a quando do seu nascimento e situa-se num cruzamento de diferentes áreas de estudo das ciências humanas – sociologia, psicologia, antropologia, linguística, filosofia, etc.

Apesar de a aplicação do conceito de representações sociais ser considerada complexa e multifacetada, o mesmo já não se pode dizer em relação à sua constituição e funcionamento. Alves e Rabelo (1998) assinalam que as representações não podem ser vistas como “sistemas fechados que determinam as práticas, uma vez que correspondem a um conjunto aberto e heterogéneo que é continuamente refeito, ampliado, deslocado e problematizado durante as interações indivíduo-indivíduo e entre os indivíduos e o seu meio”.

Portanto, existe uma forte evidência, gerada com base no percurso histórico da teoria das representações, de que “dentro do campo de pesquisa em representações sociais podemos observar dois usos distintos do conceito de representação que dependem do interesse explicativo e do procedimento de avaliação do pesquisador [...] o primeiro está interessado nas características das representações sociais distribuídas entre os sujeitos; o segundo está interessado no processo colectivo e no produto social do discurso e da comunicação” (Haré apud Wagner, 2003, p. 164).

É concensual a ideia de que as representações podem ser partilhadas no seio de um grupo e reflectem a realidade quotidiana desse mesmo grupo. Assim, as representações podem ser abordadas tanto como um processo, como um produto. Segundo Wagner (2003, p. 149), por um lado, “a representação social é concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objectos sociais são construídos e elaborados”, por outro lado, elas “são operacionalizadas como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afectos distribuídos entre as pessoas” e estas, por sua vez, operam na transformação da sociedade através dos processos de racionalização desenvolvidos pelo grupo a partir das práticas individuais de cada membro. Assim, o facto social explica o ser mentalmente representado e, por sua vez, a representação mental explica o comportamento individual de cada membro do grupo, quer a sua acção seja isolada, quer seja no e entre o colectivo.

Entretanto, somente dois mecanismos podem ser usados para suportar a transformação de uma realidade numa representação (processo) e, por sua vez, a reconstrução de uma realidade social a partir da representação construída (o produto), que são a Objectivação e a Ancoragem.

A Objectivação é o processo de transformação de ideias abstratas em estruturas organizacionais concretas onde, por meio da observação, desencadeia-se uma atribuição de significados ao objecto ou fenómeno em causa. Através do processo de Objectivação, “o grupo social adquire novos dados para o seu conjunto de ideias e informações sobre a realidade. Todos os dados, novos e antigos, são assimilados numa teoria concensual para auxiliar na explicação das relações dos indivíduos dentro e fora do grupo” (Araújo, 2008, p. 106). Ainda com base neste autor (*idem*), a lógica concensual de interpretação da realidade do grupo desencadeia-se na objectivação através de dois mecanismos fundamentais: o acto de naturalizar, no qual a imagem ou o símbolo se torna real, e o acto de classificar, no qual existe uma atribuição de um valor simbólico a uma realidade.

A Ancoragem é um processo que se dá numa fase posterior à objectivação. Por meio da correlação de ideias e imagens já conhecidas, a Ancoragem propicia a ligação do que se considera estranho ao grupo à representação social já existente. Para Moscovici (1978, apud Araújo, 2008, p. 108) no processo da Ancoragem há “construção de uma rede de significados [por isso ela] não só tem a função de economia, pois cada ideia já não precisa ser demonstrada de novo, mas também uma função de organização do julgamento”. Assim sendo, a ancoragem permite que os indivíduos repensem e repassem nos seus discursos, reafirmando ou não as suas ideias e, simultaneamente, as desenvolvendo, o que, como consequência, desemboca na avaliação, evolução, reconstrução e criação de novos conceitos.

Desta feita, a partir das representações, a constituição e formação do saber comum pela transformação do não familiar em algo familiar, tem grande influência na vida quotidiana do indivíduo e da sociedade. Assim, de acordo com Jodelet (2002), às representações são atribuídas três funções essenciais: função cognitiva de interação; função de interpretação da realidade; e função de orientação das condutas individuais e relações sociais. Cada uma destas funções poderá ser aplicada individualmente (de forma parcial e/ou faseada) ou poderão ser aplicadas em simultâneo (de forma faseada ou ininterruptamente), variando de indivíduo para indivíduo e de grupo ou comunidade.

Importa ressaltar que na construção, leitura e compreensão das representações, a língua desempenha um papel preponderante, pois a socialização do indivíduo é feita dentro de uma comunidade discursiva, onde há transmissão de valores, crenças e saberes nela produzidas e que auxiliam na construção da personalidade e individualidade do ser humano. Nesse sentido, segundo Jodelet (2002), a representação social deve ser estudada tendo em conta, não só os elementos afectivos, mentais e sociais, como também a cognição, a linguagem e a comunicação, partindo das relações sociais que as afectam e sobre as quais elas vão intervir.

Com a globalização, a necessidade de constantes trocas e procuras faz com que haja, permanentemente, deslocações de indivíduos e grupos de um ponto para o outro e vice-versa, de tal forma que torna-se cada vez mais raro encontrar sociedades que sejam exclusivamente unilingues. É dentro deste cenário que Cuq (2003, apud Comé, 2005) adianta que, no âmbito dos estudos em Sociolinguística, a noção de representação contribui amplamente para o entendimento sobre como as avaliações linguísticas, por vezes, discriminatórias, preconceituosas, estereotipadas, etc., são associadas a determinadas formas linguísticas, principalmente, no seio de comunidades com conflitos diglóticos e contactos de línguas em situação de domínio.

Julgamos que essa heterogeneidade linguística e social traz repercursões no processo de ensino-aprendizagem das línguas e a proeficiência dos alunos numa dada língua, por vezes, determina o grau de sucesso de aprendizagem nessa língua. Por isso, autores como Besse, Galisson e Zarate advertem para a importância das representações das línguas por parte de todos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – alunos, professores, pais e encarregados, etc. – porque podem pôr em causa a comunicação intercultural que se pretende (Cuq, 2003 apud Comé, 2005).

3. Representações sociolinguísticas dos alunos moçambicanos

O universo linguístico moçambicano é caracterizado por uma oferta diversificada de línguas bantu coabitando com o português, língua oficial, e com outro leque mais reduzido de línguas

estrangeiras como o inglês, o francês e algumas línguas asiáticas. No entanto, as línguas bantu, por constituírem a maior percentagem no que respeita ao estatuto de língua materna dos moçambicanos, não obstante não serem línguas oficiais, são as que têm maior interferência na estrutura da língua portuguesa usada pelos moçambicanos.

A nossa experiência pedagógica e a observação que temos vindo a realizar ao longo desta investigação revelam que, ultimamente, há uma tendência para se atribuir um prestígio cultural às Línguas Bantu (LB) no meio escolar e académico. Num passado recente, falar numa LB com um colega ou um professor, dentro ou fora da sala de aulas, era uma atitude que envergonhava os falantes dessa língua. No entanto, começa a tornar-se comum, a ideia de se permitir, ou pelo menos de não se proibir, que se fale a LB nas escolas, como forma de firmar a identidade, atribuindo dessa forma, à LB, o prestígio sociocultural. Apesar disso, as posições ainda oscilam bastante quando se coloca em questão a ideia de se ensinar a LB nas escolas, em simultâneo com a Língua Portuguesa (LP) porque à LP é atribuída uma função simbólica e social, tornando evidente a consciência dos alunos sobre a sua importância no seu ambiente escolar, ao afirmarem que:

“é língua oficial que todas as pessoas conhecem, facilitando assim a comunicação.” (SMA-03)

“é língua oficial, é importante dominarmos bem para nos entendermos com os professores e colegas porque a maioria das aulas são dadas em Português.” (SMA-30)

“na escola aprendemos a falar bem o Português e no dia a dia até terminarmos de estudar vamos precisar e é importante para encontrar um bom emprego.” (NMA-26)

Embora todos os alunos e professores das escolas por onde trabalhamos falem a língua portuguesa e tenham tido contacto com esta língua pela primeira vez ou em casa ou na escola, grande parte destes convergem ao afirmar ser importante falar esta língua na escola pois é língua oficial, língua de comunicação e língua que garante o acesso ao mercado de emprego. A percepção que tiramos é que à LP estão associadas uma pluralidade de funções, que mesmo sendo diferentes não são excludentes, nomeadamente, símbolo linguístico unificador¹; símbolo linguístico de interação quotidiana; símbolo linguístico de instrução formal e símbolo linguístico de prosperidade profissional. Entretanto, um grupo menor, não considerou ser importante falar Português na escola porque:

“É uma língua difícil e não me ajuda muito porque só falo quando estou na escola.” (NMA-30)

“Porque estão nos obrigar a esquecer a nossa língua”. (NMA-21)

“As pessoas estão desprezar os que não falam Português, estamos a faltar respeito os mais velhos enquanto que na escola é onde devíamos aprender a considerar as pessoas”. (SMA-16)

Como se pode observar, as razões levantadas não são meramente linguísticas, como também políticas, sociais e culturais. Para este grupo, o que está em causa não é a língua em si, mas

¹ Cf. Firmino, 2006, p. 170.

as consequências negativas sociais e culturais que advém da sua actualização. A LP é tida como uma realidade linguística que suscita atitudes de desprezo, falta de respeito aos valores culturais moçambicanos.

No nosso entender, há um preconceito criado em volta desta língua associado à realidade socioeconómica de onde a maioria desses alunos está inserida, uma vez que, estes alunos correspondem aos alunos mais carenciados das classes. Assim, o preconceito que daí advém surge como uma espécie de autodefesa destes para cobrir os seus défices sociais, económicos bem como linguísticos em Português. A título de exemplo, se consideramos as construções frásicas acima sublinhadas, verificamos que elas apresentam problemas morfo-sintácticos como concordância e regência gramatical, o que se traduz num discurso empobrecido na LP.

Portanto, a não expressividade de discurso na LP pode, em última instância, fazer com que estes falantes-alunos se retraiam na comunicação com os outros alunos cujo discurso e domínio da LP seja mais fluente e, por via disso, conseqüentemente, se auto-excluam desses grupos. Mais ainda, o facto de estes alunos sentirem vergonha em expressar as suas ideias na LP, por causa desse fraco domínio da língua, faz com que eles acreditem que tal somente seja possível nas suas línguas maternas, no caso as LBs, línguas em que mais se sentem à vontade em falar, porque são as que mais actualizam nos seus domínios familiares e informais, aspecto já referido no ponto anterior.

Ainda no âmbito da construção das representações sociolinguísticas dos alunos, efectuámos perguntas com o objectivo de aferir qual a importância do uso da língua portuguesa em casa. As respostas conduziram-nos à percepção de que, geral, os alunos se mostraram satisfeitos com o facto do processo de aprendizagem da LP na escola ser extensivo ao ambiente familiar pelas seguintes razões:

“... é necessário falarmos seja onde for para melhor habituar ou aprender o mais rápido possível.” (SMA-15)

“... melhorar os estudos e não só, porque o Português é uma língua usada no dia a dia.” (SMA-18)

“... porque não é só na escola que falamos português, em casa também falamos. Também para não envergonharmos a nossa sociedade.” (NMA-8)

As perspectivas dos alunos parecem demonstrar que se torna incontornável a articulação das estruturas de significações sociais e económicas inerentes à actualização da LP no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de uma boa imagem do país e da sociedade que deixa de ser vista como analfabeta e assim, os moçambicanos não envorganham, nem se envergonham do país.

Neste caso, a aprendizagem na língua materna bantu funcionaria como facilitador para o desenvolvimento intelectual das crianças, porque o aluno somente tenderia a desenvolver as suas

capacidades e habilidades nessa língua, enquanto que para o aluno que tem o Português como sua L2 dificultaria, porque este teria que primeiro aprender a língua e só depois desenvolver as suas habilidades. Assume-se, desta forma, que este segundo grupo já estaria em desvantagem antes mesmo do processo de aprendizagem se iniciar.

Entretanto, os professores pautaram por ignorar o facto de a inteligência variar de criança para criança, o que faz com que esta situação não possa ser generalizada, muito menos vista como determinante no resultado final da aprendizagem. Apesar disso, é importante frizar que os professores mostraram ter a consciência de que “o uso de uma língua não conhecida para aprender um conteúdo também desconhecido não é fácil. Porém, em Moçambique não há outra forma sistematizada a ponto de levar a cabo o ensino, se não o Português”. (SM, P 6)

Esta consciência manifesta uma atitude reflexiva e socialmente definida a partir da sua experiência na prática de ensino e respeita não só as directrizes pedagógicas como também sociais. É deste modo que os professores definem as suas tarefas em função de quem eles são, e da natureza do ambiente com o qual vão interagir, na medida em que o sistema de crenças individuais do professor acaba por influenciar a sua prática de ensino em função das especificidades dos alunos.

3.1. Representações dos alunos associadas à disciplina de Português

A relação de afectividade entre o professor e o aluno é relevante no processo de construção do conhecimento, inteligência e avaliação da aprendizagem. Pode-se depreender que, como já vimos no ponto anterior, a simpatia pelos professores se faça repercutir na disciplina de Português em aprendizagem. Os alunos afirmam gostar da disciplina pelo facto de ela trespassar os limites da sala de aulas, na medida em que, a partir dela, torna-se possível aprender outras coisas mais além da gramática. Ou seja, os alunos têm consciência de que a aprendizagem do conteúdo das outras disciplinas é também garantida pelo domínio da disciplina de Português, permitindo-lhes o acesso a outros tipos de conhecimentos. Assim, para estes alunos, a disciplina é boa porque:

“a disciplina é nossa própria língua moçambicana, língua oficial e ensina-me muitas coisas.” (NMA-04)

“ensina a falar bem e ler bem.” (NMA-13)

“aprendemos não só a língua mas a maneira de nos relacionarmos com outros.”(SMA-25)

Tal como demosstramos nos pontos anteriores, a ideia de que o Português é uma língua moçambicana, uma língua que faz parte da identidade e nação moçambicanas, predomina entre os alunos como reflexo das práticas sócio-culturais e suas experiências quotidianas.

Os professores, por sua vez, também partilham esta ideia de que a dimensão transversal da LP vai para além dos limites da sala de aulas. Segundo eles, gostam de ensinar a língua portuguesa “por ser uma disciplina que permite dar e receber, ou seja, permite ensinar e aprender de forma

simultânea, integrando os vários ramos do saber do sistema nacional de ensino” (NMP, 04).

O facto de ser a LP a assegurar a comunicação inter-individual em qualquer contexto ou espaço de interação linguística faz com que ela se transforme num instrumento activo da construção da moçambicanidade linguística. Assim, esta visão de Português como língua própria, nativa e verdadeira desloca-se do plano teórico para a prática ao se transformar numa experiência socialmente partilhada pelos alunos, professores, pais e comunidade em geral e, no nosso entender, acaba por se definir como uma representação social que intervém na articulação das estruturas e valores sociais específicos à significação e concepção da LP no contexto moçambicano.

Em contrapartida, um pequeno grupo de alunos afirmou não gostar da disciplina. Grande parte destes, em ambas escolas, corresponde ao grupo dos alunos cuja L1 é uma LB moçambicana. No entanto, também foi possível encontrar neste grupo, ainda que em menor número, alunos cuja LP constitui a sua L1. A avaliação feita por este grupo de alunos é inerente ao conteúdo da disciplina, motivo pelo qual evocam como justificação o facto de a disciplina de Português ser muito difícil e requerer muita paciência.

No que se refere à avaliação do conteúdo, no geral, todos alunos inquiridos focaram como conteúdos mais fáceis da disciplina: a leitura e interpretação de textos e a identificação e flexão de categorias gramaticais como Nome, Verbo, Adjectivo. O conteúdo mais difícil da disciplina de Português foi apontado como sendo a conjugação de verbos, transformação de frases da activa para a passiva bem como do discurso directo para o discurso indirecto. Estas observações dos alunos comprovam-se na forma como os alunos se expressam.

De acordo com o que pudemos observar nas aulas assistidas, em média, estes alunos apresentam um fraco desempenho linguístico nestas áreas (problemas de expressividade na língua portuguesa, erros ortográficos, verbos mal conjugados), e isso veio a se confirmar nas respostas dos professores aos inquéritos. A percepção que os professores têm é que as áreas cujos alunos apresentam maiores dificuldades situam-se a nível da gramática, com especial enfoque para a conjugação e regência verbal e a nível da ortografia.

Portanto, pode-se constatar que existe consenso tanto por parte do aluno como por parte do professor relativamente aos conteúdos da disciplina que exigem maior atenção e concentração. No entanto, não foi possível verificar na íntegra a forma como o professor operacionaliza esta carência ou necessidade, ou seja, não nos foi possível explorar as estratégias usadas pelo professor com vista a fazer face a este problema.

Durante as aulas a que assistimos, somente foi possível sentir uma preferência pelo ensino da gramática centrado na forma, dando destaque aos alunos que têm maior rapidez e capacidade de apreensão do conteúdo exposto dentro da sala de aulas. Não sentimos, por parte do professor,

a preocupação com o desempenho global da turma nesta matéria. Os exercícios eram corrigidos oralmente, no quadro, dando relevância apenas ao que estava correcto, sem necessariamente se optar por uma explicação do porquê não estar correcto.

Em conversa informal com alguns professores de ambas escolas, com o objectivo de auscultar sobre as estratégias usadas no ensino da LP tendo em conta as suas experiências profissionais, pudemos depreender que a maior parte dos professores opta pelo ensino da gramática centrado na forma, porque o outro modelo – ensino da gramática centrado no significado – exige mais tempo e preparação para a sua operacionalização, o que pode pôr em causa o tempo previsto para o cumprimento do programa. Entretanto, quando questionados sobre as razões dos problemas de gramática dos alunos na língua portuguesa, os professores, nos inquéritos, apontam como causas as seguintes:

- a) influência das línguas Bantu Mocambicanas e, por via disso, não dominam o código linguístico;
- b) inexistência do hábito de leitura e, como consequência, pouca exercitação da escrita.

A nossa percepção é a de que, por parte do professor, parece haver uma contradição entre o que faz e a consciência do que devia fazer. Ou seja, do ponto de vista informal, alguns professores assumem que o método de ensino que escolhem, em prática, não é eficaz tendo em conta os problemas, acima mencionados, que daí advêm e assumem essa responsabilidade, mas as suas respostas do ponto de vista formal (o que regista no inquérito), apontam para o aluno como o sujeito activo e central do problema, pois é o aluno quem não domina o código e é o mesmo aluno quem não pratica a actividade de escrita.

Em contraparte, o método de ensino da gramática “focus no significado” é também proposto, no livro do Professor, como uma das metodologias a serem usadas, de tal forma que, outro grupo de professores em ambas escolas chega a considerar a metodologia de ensino proposta pelo livro do Professor de Português como sendo adequada para os seus alunos porque “propõe diversas actividades que permitem ao aluno exercitar a fala e a escrita.” (NMP-1) e “conseguem levar o aluno ao alcance dos objectivos, apesar da superficialidade com os quais os conteúdos são abordados” (SMP-3). No entanto, os professores da ESM chamam atenção para a necessidade de “o professor dependendo do tipo de alunos desenvolver outras metodologias que possam responder as exigências” (SMP-4).

Estas ambiguidades levam-nos a acreditar que o problema não reside no facto de a metodologia e estratégias de ensino serem ou não serem referidas no livro do professor, mas sim no conjunto de elementos que dita a sua selecção. Ou seja, a eficácia da metodologia e estratégias a serem adoptadas deve estar acompanhada de uma análise em volta das características específicas

dos alunos e da turma com a qual se está a trabalhar, bem como das condições socioprofissionais do próprio professor.

Por exemplo, por um lado, é necessário ter-se sempre em consideração o rácio n.º de alunos por professor, que nas escolas onde trabalhámos chegava a atingir uma média de 70 alunos para 1 professor, numa turma heterogénea, quer a nível socioeconómico quer a nível linguístico, numa aula que tem a duração máxima de 90 minutos. Por outro lado, o rendimento salarial muito baixo do professor acaba por se fazer repercutir nas suas modalidades ou formas de trabalho. Muitos deles, apesar das suas experiências profissionais variarem entre os 5 e 33 anos, trabalham em mais de uma escola e/ou em mais de um turno, o que encurta ainda mais o tempo disponibilizado para a planificação dos conteúdos a serem leccionados e das metodologias mais eficazes para atingir os objectivos desejados, bem como o seu nível de observação e atenção aos alunos.

Mesmo com todas estas discrepâncias, os professores foram unânimes em afirmar que nas aulas de Português os alunos apresentam-se sempre motivados. E, de facto, durante as assistências às aulas, pudemos constatar que os alunos são activos e muito participativos, chegando, por vezes, a manifestar o sentimento de competição na resolução dos exercícios no quadro.

Ainda com o objectivo de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos na disciplina de Português, procurámos saber dos alunos, em ambas as escolas, o que fariam para melhorar o seu rendimento escolar na disciplina de Português. Os resultados conduziram-nos à percepção de que existe uma preocupação por parte dos alunos em melhorar o seu rendimento escolar nesta disciplina, tomando como perspectiva a sua mudança comportamental, como é o exemplo de alguns que afirmaram o seguinte:

“Me esforçaria para estudar muito, rever a matéria e tirar positivas nos testes.” (SMA-53)

“Seria mais aplicado nos estudos, dedicaria mais tempo a ler muitos livros” (SMA-05)

“Ser mais participativo e estudar antes de fazer o teste.” (NMA-10)

“Melhorar a caligrafia e a pronúncia de palavras”. (NMA-27)

Existe, por parte dos alunos, a consciência de que os seus resultados poderão ser melhores se seu desempenho for maior na disciplina de Português. O aluno considera que a chave para a viragem deste cenário está nele mesmo, por isso não imputa a responsabilidade aos outros intervenientes do processo de ensino e aprendizagem desta língua, como por exemplo os pais, a escola, os professores, os colegas, o curriculum académico, etc.

3.2. Representações dos alunos associadas à influência das LBs na aprendizagem do Português

Relativamente à influência das línguas Bantu na aprendizagem do Português, a maior parte dos alunos afirmou ser negativa pelo facto de a língua Bantu servir de barreira para a aprendizagem do Português, ou seja, os alunos tentam transferir as estruturas da língua Bantu para a língua Portuguesa, tornando lento o processo de aprendizagem, porque segundo eles:

“quando se pretende comunicar em português, as vezes, acaba-se por ignorando esta língua e só se fala Bantu” (SMA-5)

“Porque o aluno demora entender Português e acaba por não saber nada” (NMA-26)

Esta posição foi suportada pela maior parte dos professores inquiridos que, no geral, afirmou ser negativa porque os alunos não criam um equilíbrio entre as diferentes estruturas linguísticas e fazem tradução directa, “em muitos casos há generalização nos processos morfo-sintácticos e há interferência fonético-fonológica” (SMP 6), o que traz repercursões na forma como os alunos se expressam na língua portuguesa. Ora, esta situação nos parece um pouco curiosa, uma vez que os mesmos professores também apresentam os problemas apontados, já enraizados e fossilizados e usam-nos do seu dia a dia, inclusive na sala de aulas.

No nosso entender, mais do que a influência das LB, há que se colocar em questão a pouca exposição à variedade europeia norma padrão, que é veiculada como conteúdo de ensino. Ou seja, a variedade usada pelos professores como instrumento para ensinar é diferente da variedade europeia norma padrão que deve ser ensinada como conteúdo nas aulas de língua portuguesa no país.

Apesar de não ser sistematizada, os alunos têm consciência do desencontro ou das diferenças entre as duas variedades do Português como podemos depreender a partir da autoavaliação que fazem:

“O Português correcto, o da gramática, é um pouco difícil e precisa de muita atenção” (SMA-17)

“Quando você escreve da forma que fala está errado, então é difícil tem que fazer exercícios sempre” (NMA-1)

Os alunos assumem que o Português que aprendem nas aulas é mais difícil do que o que falam, daí justificarem o seu fraco desempenho nas aulas. Portanto, os usos linguísticos não padronizados na LP desvalorizados no ambiente escolar, dentro da sala de aulas, sem se tomar em consideração a passagem de um estágio para o outro, não se respeitando a variedade linguística sobre a qual os alunos estão expostos pode desencadear consequências negativas como o bloqueio da aprendizagem, a vergonha de se expressar na frente do professor ou nas aulas de língua, a rejeição do meio sociocultural em que vive, etc. Deste modo, acreditamos que as dificuldades de ensino e

aprendizagem que advêm da fraca exposição à variedade veiculada nas escolas devem ser geridas pelo professor a partir da selecção das estratégias a adoptar diariamente.

Entetanto, ainda sobre a influência das LB, somente um professor assinalou que não há nenhuma influência na aprendizagem do Português. Para este professor, as estratégias usadas pelo professor é que determinam se a influência é positiva ou negativa, por isso afirma o seguinte:

“Depende da forma como os professores orientam os alunos. O professor deve aproveitar as estruturas bantas para mostrar a sua diferença com as do Português. Assim, terá uma influência positiva. Caso não também a influência será negativa.” (SMP-4)

Ou seja, implicitamente o professor assume que não há um meio termo, existe algum tipo de influência das línguas moçambicanas sobre a aprendizagem do Português, mas que o facto de ser negativa ou positiva deve ser responsabilizada ao professor em função da estratégia metodológica por ele assumida.

Esta ideia é suportada quando inquiridos sobre a relação que os seus alunos estabelecem entre as Línguas Bantu e o Português no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Os professores optaram pela alternativa que dizia que as línguas Bantu funcionam como suporte para a correcta aprendizagem da LP porque “permitem relacionar as aprendizagens adquiridas na escola com as adquiridas em casa ou na sociedade” (SMP-5), bem como pelo facto de “ facilitar os meios necessários para o aprofundamento dos conhecimentos em língua portuguesa” (NMP-1).

Apesar de esta posição ser aparentemente contraditória com as anteriores, quando analisadas em profundidade, deduzimos que os professores têm a consciência de que qualquer língua desempenha o papel determinante na promoção das relações e práticas sociais e académicas. Assim, elas podem, em alguns contextos, servir como elemento de inclusão e, noutros, de exclusão sociopedagógica, pelo que cabe a ele, o professor, delimitar as melhores estratégias de abordagem tendo como linha de orientação a apropriação por parte do aluno, das habilidades, atitudes e valores inerentes à língua alvo extraídos do contexto específico do processo de ensino e aprendizagem.

4. Considerações finais

O presente estudo partiu da base segundo a qual a língua como mecanismo de comunicação humana desempenha um papel determinante na formação, transformação e sedimentação das representações de um grupo, sejam elas sociais ou linguísticas. Nele nos propusémos analisar as *representações sociolinguísticas do Português na sua aprendizagem como L2*, no contexto moçambicano.

Por entendermos que esta é uma temática relevante no que toca ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, no caso específico a LP, conduzimos a pesquisa numa perspectiva aplicada à vertente educacional, com enfoque para os métodos de análise qualitativa dos dados,

pelo que, no decorrer desta pesquisa, procurámos responder ao objectivo geral previamente definido que consistia em reflectir sobre as representações que os alunos constroem sobre a língua portuguesa, no contexto moçambicano, e suas implicações no processo de aprendizagem.

Relativamente à nossa linha de análise, constatámos que as representações dos alunos sobre a LP passam pela objectivação e ancoragem dos sentimentos afectivos que estes têm em relação aos seus espaços de interação diária (a casa e a escola) assimilando as representações dos que nesses espaços com eles intervêm (os pais e encarregados, os professores e colegas da escola). Quer os alunos da Escola Secundária da Matola, quer os da Escola Secundária Nelson Mandela, no geral, avaliam as suas escolas como ambientes favoráveis para o fortalecimento da sua prática educativa, desenvolvendo novas habilidades para a construção das suas personalidades. Portanto, a escola como ambiente regulador deve garantir a materialização das políticas linguísticas institucionalizadas, uma das quais define que a LP é a língua de instrução.

Estes estudantes, provenientes de zonas rurais e peri-urbanas, reproduziram uma representação social colectiva segundo a qual, por vezes, as LBs interferem negativamente na aprendizagem da LP pelo facto de, por um lado, nos ambientes familiares e informais usarem as LB com maior frequência comparativamente ao uso da LP e, por outro lado, pelo facto de estarem pouco expostos à variedade padrão do Português, a variedade veiculada nos materiais de estudo.

Diante disso, acreditamos que a abertura para a aplicação do ensino bilingue no ensino primário (pelo uso de uma LB local como língua de ensino nos primeiros anos de escolaridade, com vista a diminuir a distância sociocultural e linguística dos alunos na aprendizagem do Português) devia ser estendida para o ESG como forma de valorizar as línguas nativas dos alunos. Este processo garantiria, por um lado, a continuidade dos dois subsistemas de educação e o reforço da importância do uso da LP nos ambientes formais e instrucionais. Por outro lado, materializaria a representação segundo a qual deveria haver uma articulação entre as estruturas de significações sociais e económicas interentes à LP como L2 no reforço das capacidades e habilidades dos alunos, independentemente da sua língua materna.

Verificámos que há aqui um processo de representação colectiva predominante, portanto, já ancorada, visto que, tanto os alunos das zonas rurais, peri-urbanas como os das zonas urbanas, tanto os professores como os encarregados de educação partilham a ideia de que a eficácia das metodologias e estratégias a serem adoptadas na escola passa pelo acompanhamento e harmonização do conhecimento social e cultural partilhado pelos membros das diferentes comunidades linguísticas, reflectindo as suas identidades multilinguísticas e multiculturais.

Assim, julgamos que a compreensão e avaliação dos processos ligados à aprendizagem da LP também passa pela desconstrução de alguns preconceitos institucionalizados segundo os quais

as LBs só devem ser faladas em casa e a LP nas escolas, é preciso conciliar a aprendizagem da LP com a elevação do valor social atribuído às LB, visto que a construção das representações linguísticas está intimamente ligada às condições sociais, culturais educacionais e políticas dos contextos nos quais elas emergem.

Portanto, para uma maior produtividade do processo de ensino e aprendizagem desta língua, dever-se-ia criar um melhor ambiente escolar como extensão do ambiente familiar, instituindo-se o uso das LBs também em ambientes formais e instruconais. Esta acção permitiria um maior desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos para a aprendizagem da LP, respeitando os valores socioculturais, produto das representações sociolinguísticas dos moçambicanos.

Referências bibliográficas

- Alves, P. & Rabelo, M. (1998). Repensando os estudos sobre representações e práticas em saúde. In *Antropologia da saúde: traçando identidades e explorando fronteiras* (pp. 107-121). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Relume Dumará.
- Ançã, M. & Alegre, T. (2003). A Consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.
- Araújo, M. (2008). A Teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*. Ano V, n.º 2, 98-119.
- Azambuja, E. (2012). Preconceito linguístico: algumas considerações. In Azambuja, E. *O Funcionamento ideológico na produção da "hipercorreção"*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP
- Bagno, M. (2012). *Norma Linguística, Hibridismo e Tradução*. São Paulo: Traduzires1.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 51ªed. São Paulo: Edições Loyola.
- Chavale, A. *Os aparatos da Norma*. Texto de apoio não publicado.
- Chavale, A. *O Português falado em Moçambique*. Artigo não publicado.
- Chavale, A. *Política Linguística de Moçambique*. Texto de apoio não publicado.
- Comé, A. (2005). *Representações de Professores de Português em Moçambique*. Tese de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério Da Educação/Gaeri, Edições ASA. (http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536)
- Concário, M. (2007). Consciência linguística e o Desenvolvimento das competências do Professor de Língua estrangeira In Consolo, D. & Silva, V. (orgs). *Olhares sobre competências do Professor de língua estrangeira: Da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN.
- Dias, H. (2001). *As Desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Dias, H. (2007). *Saberes docentes e Formação de professores na diversidade cultural*. Pós-Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Farr, R. (2003). Representações sociais: a teoria e sua história. In Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais* (pp. 32-59). 8ª ed. Petrópolis.
- Fasold, R. W. (1984). Language attitudes. In: Fasold, R. W. *The sociolinguistics of society* (pp. 145-179). Oxford: Basil Blackwell.
- Firmino, G. (2002). *A questão linguística na África pós-Colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo, Promédia.
- Firmino, G. (2006). *A Questão Linguística na África Pós-Colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Textos Editores.

- Firmino, G. (2008). *Processo de transformação do português no contexto pós-colonial de Moçambique*. In colóquio Português, Língua Global. Maputo, IC.
- Fishman, J. (1995). *Sociologia del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Gil, A. (1999) Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente*. Moçambique: Editora Escolar.
- Henriksen, S. (2010). *Language Attitudes in a Primary School: A Bottom-Up Approach to Language Education Policy in Mozambique*. PhD thesis submitted at Roskilde University: Department of culture and identity.
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. INDE/MINED, Maputo.
- Jodelet, D. (2002). Representações Sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D.(org). *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Leite, M. (2008). *Preconceito e Intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Lopes, A. (2004). *A Batalha das línguas: Perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ngunga, A. et all. (2010). *Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: Centro de estudos Africanos - UEM.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Wagner, W. (2003). Descrição, Explicação e Método na pesquisa das Representações sociais. In Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais* (pp. 149-186). 8ª ed. Petrópolis.
- Wardhaugh, R. (2002). *An Introduction to Sociolinguistics*. 4ª ed. Massachusetts: Blackwell publishers Ltd.
- Xavier, M. & Mateus, M. (orgs) (s./d). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

Pronomes clíticos na aprendizagem de PLE: um estudo empírico sobre a sua produção por falantes de chinês

WENJUN GU¹

Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai / Universidade Nova de Lisboa

1. Introdução

Os pronomes clíticos parecem constituir um aspeto problemático na aquisição do português europeu (PE). Estudos efetuados sobre o PE como língua materna revelaram atrasos na aquisição dos pronomes clíticos por crianças, em comparação com outras línguas românicas (Costa & Lobo, 2013; Costa, Fiéis & Lobo, 2015). Observaram-se também assimetrias na aquisição dos seus padrões de colocação em diferentes contextos (Costa, Fiéis & Lobo, 2015) assim como taxas consideráveis de omissão (Costa & Lobo, 2007a), especialmente dos clíticos acusativos não reflexos, que são omitidos até muito tarde (Costa & Lobo, 2007b; Silva, 2008).

Na esfera de língua estrangeira (LE), os pronomes clíticos são mencionados como um dos aspetos em que se encontram “desvios mais frequentes nas produções dos aprendentes de português de etnia chinesa” (Grosso, 1999) ou como “um dos problemas principais dos alunos chineses na aprendizagem da língua portuguesa” (Mai, 2006).

Alguns trabalhos realizados na área referiram a dificuldade encontrada pelos aprendentes chineses na aquisição de pronomes clíticos, nomeadamente nos padrões de colocação (Grosso, 1999; Mai, 2006; Gu, 2017); outros revelaram indícios de que os aprendentes chineses apresentam “uma taxa mais reduzida de produção de clíticos e uma taxa mais elevada de omissão”, em

¹ O presente trabalho faz parte de um estudo sobre a aquisição de pronomes clíticos por falantes nativos de chinês, que aprendem o português europeu como língua estrangeira. Trata-se de um trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de doutoramento (No. 201506900058), financiado pelo Conselho das Bolsas de Estudo da China ("China Scholarship Council", CSC), com base nos resultados de um teste-piloto, sob a orientação da Professora Doutora Ana Madeira.

comparação com os outros aprendentes, falantes nativos de inglês ou de espanhol (Fiéis & Madeira, 2016).

Todavia, poucas informações foram encontradas para uma abordagem sistemática e aprofundada sobre a matéria. Ficamos sempre com uma ideia de que os nossos alunos têm dificuldades em usar corretamente, ou adequadamente, os pronomes clíticos em português europeu, no entanto, faltam-nos estudos suficientes que permitam confirmar esta ideia e perceber melhor este fenómeno.

Se a posição dos pronomes clíticos é problemática para os alunos, será que o seu uso é igualmente problemático em todos os contextos? Será que a omissão é a estratégia principal à qual recorrem os aprendentes chineses para evitar o uso dos pronomes clíticos? O estatuto problemático deste fenómeno linguístico nos falantes nativos de chinês é provocado pela influência da língua materna ou deve-se às propriedades específicas da língua-alvo? Estas questões ainda se encontram em aberto.

Tendo como objetivo dar um contributo para esta reflexão, realizámos o presente estudo.

2. Pronomes clíticos em português europeu e “em chinês”

Para os alunos chineses, a aprendizagem dos pronomes clíticos em português é, na verdade, um processo de aquisição de uma categoria totalmente nova, inexistente na sua língua materna, dado que, na língua chinesa, não existem pronomes clíticos.

Como se mostra na Tabela 1, nas situações em que se empregam pronomes clíticos em português, usam-se, em chinês, pronomes fortes, cujas formas são idênticas às dos pronomes pessoais nominativos.

Tabela 1. Pronomes clíticos em português europeu e “em chinês”

Português Europeu					Chinês			
Pessoa	Acusativo	Dativo	Acusativo/ Dativo		Pessoa	Não-reflexo	Reflexo	
Sg.	1. ^a	me	me	me	Sg.	1. ^a	我wo	自己ziji
	2. ^a	te	te	te		2. ^a	你ni/您nin	
	3. ^a	o/a	lhe	se		3. ^a	他ta/她ta/它ta	
Pl.	1. ^a	nos	nos	nos	Pl.	1. ^a	我们wo men	
	2. ^a	vos	vos	vos		2. ^a	你们ni men	
	3. ^a	os/as	lhes	se		3. ^a	他们ta men /她们ta men /它们ta men	

* Nota: Os clíticos “acusativos” e “dativos” correspondem aos pronomes não reflexos em PE, ao passo que os “acusativos/dativos” se referem aos pronomes reflexos.

Em comparação com os pronomes clíticos em português europeu, os pronomes pessoais complemento em chinês apresentam diferenças também no que diz respeito aos seus padrões de colocação. Os pronomes clíticos, em PE, encontram-se em posições proclítica, enclítica e mesoclítica, enquanto, em chinês, se colocam os pronomes em posição *pós-verbal*; os pronomes só são colocados em posição *pré-verbal* em contextos muito restritos (Tabela 2).

Tabela 2. Colocação de pronomes (complemento) em português europeu e em chinês

Posição	Português Europeu	Chinês
Pré-verbal	A. Em orações principais <ul style="list-style-type: none"> • orações negativas • orações introduzidas por certos quantificadores • orações com determinados advérbios em posição pré-verbal • orações interrogativas e exclamativas <i>qu-</i> B. Em orações subordinadas finitas C. Em orações infinitivas flexionadas introduzidas por determinadas preposições	A. Na estrutura “Ba” B. Com o pronome reflexo “Ziwo”
Pós-verbal	Casos em que não é obrigatória a próclise	Geralmente
Intra-verbal	Quando os pronomes clíticos aderem a verbos nas formas do condicional ou do futuro, em contextos em que não é obrigatória a próclise	×

Vale a pena mencionar que, nos estudos sobre o português europeu como língua materna, observaram-se assimetrias na aquisição de colocação de clíticos, sugerindo que: (i) A próclise poderá ser mais difícil e tardiamente adquirida do que a ênclise; (ii) Os diferentes contextos de posição proclítica são gradualmente adquiridos pelas crianças e segue-se um determinado percurso de aquisição. A ordem foi descrita como a seguinte: negação > sujeito negativo/orações completivas finitas > advérbios > orações adverbiais finitas > quantificadores (sujeito) (Duarte, Matos & Faria, 1995; Costa, Fiéis & Lobo, 2015).

3. Objetos nulos nas duas línguas

Por outro lado, à semelhança do que acontece em PE, a língua chinesa dispõe também da construção de objeto nulo (Exemplo 1).

(1) a. Se achas que *esse livro* é chato, eu não (*o*) compro.

b. Ruguo ni juede zheben shu buhaokan, na wo bu mai (*ta*) le.
se tu achar este livro chato, então eu não comprar (ele) LE
Se achas que esse livro é chato, eu não (o) compro.

A diferença entre as duas línguas neste âmbito reside nas restrições à ocorrência de objetos nulos. Os objetos nulos em português, de acordo com Raposo (1986), são normalmente condicionados pelas “ilhas fortes”, por exemplo, orações relativas e orações adverbiais (Exemplo 2); no entanto, em chinês, não se observam restrições semelhantes (Exemplo 3):

- (2) a. * Ontem o Mário foi ver *aquele filme* com a namorada ao cinema perto de casa e encontrou lá a sua irmã, que também foi ver [-] com o namorado.
 b. * Hoje a Maria tem de voltar para casa sozinha porque os pais não conseguem vir buscar [-].
- (3) a. Wo hai mei kanguo nabu dianying. Dan wo you yige pengyou kanguo, shuo hen haokan.
eu ainda não ver aquele filme. mas eu ter um amigo ver, dizer muito bom
Eu ainda não vi o filme, mas tenho um amigo que já [-] viu e disse que era muito bom.
- b. Wo zuihou mei mai naben shu, yinwei mei zai shudian li zhaodao.
eu finalmente não comprar aquele livro, porque não em livraria dentro encontrar
Acabei por não comprar o livro porque não [-] encontrei na livraria.

Estudos sobre a aquisição de PE como L1 (Costa & Lobo, 2006, 2007a; Costa, Lobo & Silva, 2009) mostraram que se verificam taxas elevadas de omissão de pronomes clíticos até idades bastante tardias e este fenómeno, conforme alguns destes estudos (Costa & Lobo, 2007a, 2009, 2010), poderá estar relacionado com a disponibilidade de objetos nulos na língua.

A partir destas informações, consideramos necessário e interessante um estudo empírico que procure analisar a aquisição dos pronomes clíticos por aprendentes chineses de português, refletindo sobre o estatuto e a dificuldade de domínio das propriedades dos clíticos, delinear o seu desenvolvimento na gramática da interlíngua do grupo-alvo de estudo, assim como os efeitos que o chinês e o português poderão ter neste processo, o que poderá permitir-nos eventualmente conhecer melhor a aquisição de uma língua estrangeira.

4. Presente Estudo

4.1. Objetivos do estudo

O presente trabalho, como um estudo piloto, pretende abordar dois aspetos:

1) Produção/omissão de pronomes clíticos

Em princípio, concentramo-nos na exploração do fenómeno de omissão de pronomes clíticos nas produções dos aprendentes chineses. Procuramos verificar:

i. Se os aprendentes chineses omitem pronomes clíticos;

ii. Se sim, se omitem, como observado em PE L1, mais pronomes clíticos não reflexos do que reflexos;

iii. Se a posição dos clíticos (enclítica ou proclítica) tem um efeito sobre a sua omissão;

iv. Se os aprendentes chineses têm algum conhecimento sobre as restrições (ilhas) à ocorrência de objetos nulos.

2) Colocação de pronomes clíticos

No âmbito da colocação, pretende-se explorar:

i. Se, como acontece em PE L1, a próclise parece mais difícil e é mais tardiamente adquirida do que a ênclise;

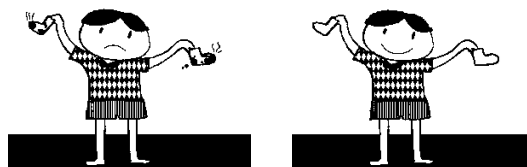
ii. Se os padrões de colocação em diferentes contextos são adquiridos todos ao mesmo tempo, ou se a sua aquisição segue uma determinada sequência, tal como registado em L1.

4.2. Metodologia

Neste trabalho, recorreremos a uma tarefa de produção induzida com imagens (sob a inspiração dos trabalhos realizados por Costa, Lobo & Pratas, 2013; Costa, Fiéis, & Lobo, 2015 e Fiéis & Madeira, 2016). Pretende-se provocar, com o apoio de situações previamente desenhadas, produções orais de pronomes clíticos em português por parte dos participantes.

O teste foi realizado do seguinte modo: mostrou-se a cada participante uma série de imagens, em que um (ou mais) personagem está a fazer alguma coisa. Iniciou-se uma conversa com o participante em torno do que está a acontecer nas imagens, e depois colocou-se uma pergunta relacionada com estas. Era esperado que, na resposta, os participantes, conforme diferentes contextos, produzissem clíticos em diferentes posições, ou que omitissem clíticos. Segue-se um exemplo:

Exemplo 4. Item de exemplo das orações simples sem proclisadores



Investigadora - *O menino tem duas meias na mão. As meias estão sujas.
Olha, agora, as meias estão limpas.
O que é que ele fez às meias?*

Resposta alvo - (Ele) lavou-as. / (Ele) lavou [-].

Foram testados 6 contextos²:

- i. orações simples sem proclisadores
- ii. orações simples negativas (*não*)
- iii. orações simples introduzidas por quantificador proclisador (*todos*)
- iv. orações simples com advérbio proclisador (*também*)
- v. orações completivas (*que*)
- vi. orações adverbiais (*porque*)

Em todas as condições, metade dos clíticos induzidos eram reflexos e metade eram não reflexos. Distribuíram-se os itens desta forma, porque gostaríamos de verificar se, nas produções dos aprendentes chineses de PE LE, também se encontra mais omissão dos pronomes clíticos não reflexos do que dos reflexos.

A tarefa incluiu no total 36 itens de teste, que induzem a produção de pronomes acusativos, reflexos e não reflexos, de 3.^a pessoa, para além de 18 distratores.

4.3. Participantes

Participaram no nosso estudo 20 estudantes chineses, que estavam a fazer intercâmbio na Universidade de Aveiro. Foram divididos em dois grupos conforme o tempo da sua aprendizagem de português. Foi incluído também um grupo de controlo, composto por 10 estudantes portugueses, que frequentam a mesma universidade.

Registaram-se as características dos participantes, como se mostram na Tabela 3:

Tabela 3. Participantes

	Grupo 1	Grupo 2	Controlos
Idade	20-21 (20;7)	21-26 (23;5)	18-33 (20;7)
T. de aprendizagem	<= 2 anos	> 2 anos	/
L1	Chinês (mandarim)	Chinês (mandarim)	Português (europeu)
Outras L2	Inglês (n=10); Espanhol (n=1); Coreano (n=1)	Inglês (n=10); Espanhol (n=2); Japonês (n=1).	Alemão (n=5); Espanhol (n=5); Francês (n=4); Inglês (n=10); Chinês (n=7)
Nº. de participantes	10	10	10

² A posição mesoclítica não foi incluída como objeto do teste, já que se trata de uma forma alternativa da ênclise e mais marcada.

5. Resultados

Com o teste, obtiveram-se dados de produção, como se mostra a seguir:

(1) Produção

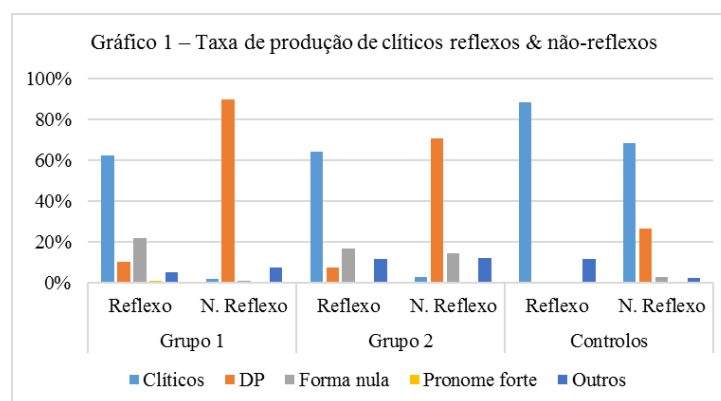
Tabela 4. Resultados globais

	Grupo 1	Grupo 2	Controlos
Clítico	31,9%	33,6%	78,3%
DP	50%	38,9%	13,3%
Forma nula	11,4%	15,6%	1,4%
Pronome forte	0,6%	0%	0%
Outros	6,1%	11,9%	6,9%

De um modo geral (Tabela 4), os alunos chineses não parecem dar preferência aos pronomes clíticos na produção oral induzida nos contextos testados. As expressões nominais plenas, por sua vez, constituíram uma alternativa a que os participantes recorreram com bastante frequência, embora se tenha observado uma diminuição no seu uso pelos informantes do grupo 2.

Parece registrar-se o fenómeno de omissão na produção dos participantes chineses, mas a taxa é bastante reduzida, porém, mais elevada do que no grupo de controlo, e, não foi observada muita diferença entre os dois grupos de participantes chineses.

À semelhança do que se observou nos estudos anteriores de português europeu como língua materna (Silva, 2008; Costa & Lobo, 2007b), os nossos participantes chineses produziram mais clíticos nos contextos reflexos do que nos não reflexos (Gráfico 1).



Na verdade, quase não foram produzidos clíticos não reflexos pelos participantes. Por outro lado, observou-se uma taxa de omissão mais elevada nos contextos reflexos, em que a omissão é ilegítima, do que nos não reflexos, nomeadamente entre os participantes do grupo 1.

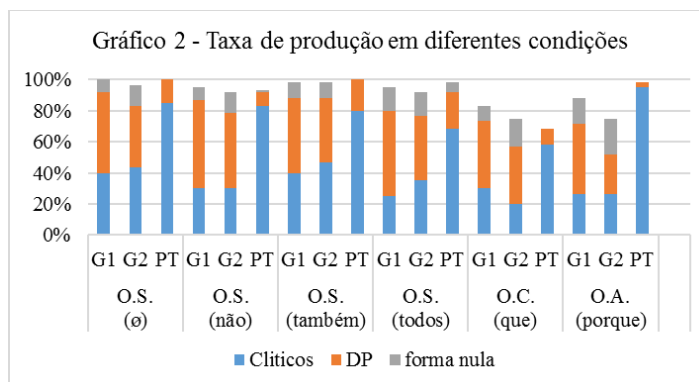
As expressões nominais plenas parecem constituir uma estratégia a que recorrem os informantes chineses, especialmente nos contextos não reflexos.

Não se verificaram efeitos de posição (Tabela 5), ou seja, da variação enclítica ou proclítica, sobre a produção ou a omissão dos pronomes clíticos pelos participantes chineses, tal como observado nos estudos efetuados em PE como L1 (Costa & Lobo, 2007a, 2006).

Tabela 5. Taxa de produção de clíticos reflexos & não reflexos em contextos enclíticos & proclíticos

	Grupo 1		Grupo 2		Controlo	
	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos
Clítico	40,0%	30,3%	43,3%	31,7%	85,0%	77,0%
DP	51,7%	49,7%	40,0%	38,7%	15,0%	13,0 %
Forma nula	8,3%	12,0%	13,3%	16,0%	0%	1,7%
Pronome forte	0%	0,7%	0%	0%	0%	0%
Outros	0%	7,3%	3,3%	13,7%	0%	8,3%

Os dados obtidos nas seis diferentes condições testadas confirmaram esta observação, não revelando efeitos de posição, nem de estrutura sintática, sobre a produção ou a omissão dos pronomes clíticos por parte dos informantes (Gráfico 2).



Os participantes também não mostraram sensibilidade às restrições à ocorrência dos objetos nulos em português, uma vez que se registraram “formas nulas” em contextos de ilhas, até mais do que nos de “ilhas” (Tabela 6).

Tabela 6. Taxa de produção em contextos de “ilhas” & “ilhas”

	Grupo 1		Grupo 2		Controlos	
	Contextos (ilhas)	Contextos (ilhas)	Contextos (ilhas)	Contextos (ilhas)	Contextos (ilhas)	Contextos (ilhas)
Clítico	33%	26,7%	35%	26,7%	75,0%	95%
DP	51%	45%	41,7%	25%	15,3%	3,3%
Forma nula	10,3%	16,7%	14%	23,3%	1,7%	0%
Outros	5,7%	11,7%	9,3%	25%	8,0%	1,7%

* Nota: Os dados dos contextos “ilhas”, nesta tabela, correspondem aos obtidos nas condições de orações simples e de orações completivas, enquanto os dados dos contextos “ilhas” correspondem aos obtidos nas condições de orações adverbiais.

(2) Colocação

Com base nos resultados acima apresentados, procedeu-se a uma análise exploratória sobre a colocação de clíticos nas produções dos participantes, utilizando-se os dados obtidos dos contextos reflexos, em que os pronomes clíticos foram mais frequentemente produzidos. Só se incluíram na contagem as frases em que foram produzidos clíticos.

Vimos que há sempre ocorrência de ênclise em contextos de próclise, mas não há ocorrência de próclise em contextos de ênclise (Tabela 7).

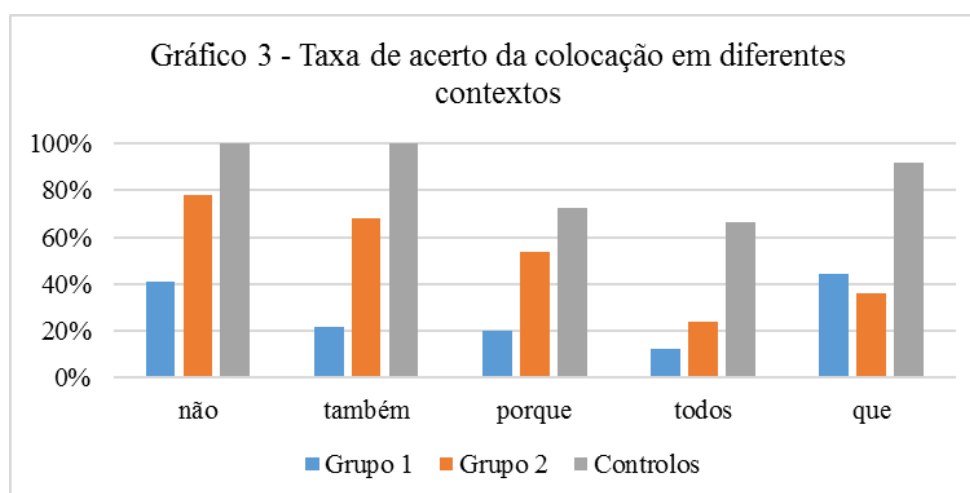
Tabela 7. Taxa de colocação enclítica & próclítica

	Grupo 1		Grupo 2		Controlos	
	Contextos enclíticos	Contextos próclíticos	Contextos enclíticos	Contextos próclíticos	Contextos enclíticos	Contextos próclíticos
Ocorrência de ênclise	100%	71,9%	100%	46,2%	100%	14,7%
Ocorrência de próclise	0%	28,1%	0%	53,8%	0%	85,3%

A taxa de acerto dos participantes nos contextos enclíticos foi de 100%, enquanto nos contextos próclíticos a taxa de ocorrência de próclise se mantém inferior a 60%.

Nos contextos de próclise, observa-se um desenvolvimento do grupo 1 para o grupo 2, com diminuição da ênclise e aumento da próclise.

É digno de mencionar que se observaram assimetrias na aquisição de colocação dos clíticos pelos nossos participantes, indicando que os contextos próclíticos não são todos igualmente problemáticos para os aprendentes (Gráfico 3).



Os padrões de colocação em alguns contextos, como, por exemplo, no de negação, poderão desenvolver-se mais cedo que nos outros, sugerindo uma ordem possível da aquisição como:

negação > advérbio > oração adverbial > quantificador (sujeito). Esta ordem é semelhante à observada na aquisição de português L1.

6. Discussão e conclusões preliminares

Neste trabalho, através de um teste de produção induzida, tentámos caracterizar o processo de aquisição dos pronomes clíticos em PE por aprendentes chineses.

Os dados obtidos revelaram-nos que:

- Os aprendentes chineses produziram pronomes clíticos, embora estes não sejam a sua opção preferida.
- Observou-se um fenómeno de omissão, tal como registado nos estudos em L1, com uma taxa por volta de 10% nos resultados globais (11,4% no grupo 1 e 15,6% no grupo 2), mais elevada do que a encontrada no grupo de controlo (1,4%).

Aliás, estas taxas de omissão parecem bastante reduzidas, se as compararmos com os resultados registados em L1. Nos estudos de Silva (2008, 2010), por exemplo, as taxas de omissão relativas aos pronomes clíticos acusativos de 3ª pessoa são de 87,5% nas crianças de 3-4 anos, 68,98% nas crianças de 4-5 anos, 44,35% de 5-6 anos e 52,5% nas crianças de 6-6,5 anos (Tabela 8).

Tabela 8. Comparação de taxas de omissão em L2 e L1

	L2		L1			
	Grupo 1	Grupo2	Crianças (3-4)	Crianças (4-5)	Crianças (5-6)	Crianças (6-6,5)
Omissão	11,4%	15,6%	87,5%	68,98%	44,35%	52,5%

- Quanto à produção/omissão dos pronomes reflexos e não reflexos, os dados do presente teste acabaram por mostrar que os participantes quase não produziram clíticos não reflexos, mas também apresentam taxas de omissão baixas. Manifestaram uma preferência pelo uso de DP plenos, especialmente nos contextos reflexos.

Esta observação é bastante diferente dos resultados obtidos em PE L1. Comparamos os nossos resultados com, por exemplo, os de Costa & Lobo (2007b), estudo realizado com as crianças de idades entre os 3 e 4 anos (Tabela 9).

Tabela 9. Comparação de taxas de produção & omissão de pronomes (não) reflexos

	Grupo 1		Grupo 2		Crianças (3-4 anos)	
	Reflexo	Reflexo	Reflexo	Reflexo	Reflexo	Reflexo
Clítico	62,2%	1,7%	64,4%	2,8%	47,4%	13,0%
Omissão	21,7%	1,1%	16,7%	14,4%	41,5%	67,0%
DP	10,0%	90%	7,2%	70,6%	≤ 11,1%*	≤ 20%*

* Nota: Não se apresentam aqui percentagens exatas porque os dados originais incluíram também produções dos participantes que não recorrem à estrutura em discussão, para além das produções de DP plenos.

- A variação de posição e os contextos sintáticos não parecem ter um efeito significativo sobre as produções de clíticos, como em L1.
- Nem se verificou nenhum conhecimento ou sensibilidade em relação às restrições de omissão dos pronomes clíticos em português por parte dos participantes chineses.

Estes resultados contrastam com as observações dos estudos de Costa e Lobo (2007), em PE L1, e de Fiéis e Madeira (2016), em PE L2 com participantes falantes nativos de chinês. Ambos testemunharam uma redução considerável na taxa de omissão em contexto de ilha, comparando com a observada em frases simples (Tabela 10).

Tabela 10. Comparação entre os dados de produção de português L2 e L1

	L2						L1	
	Grupo 1		Grupo 2		Chinês (Fiéis & Madeira, 2016)		Português (Costa & Lobo, 2007)	
	Hha	Ilha	Hha	Ilha	Hha	Ilha	Hha	Ilha
Clítico	33%	26,7%	35%	26,7%	26,9%	63,4%	4,8%	0%
Forma nula	10,3%	16,7%	14%	23,3%	55,9%	14,3%	76,2%	34,8%

Em relação à colocação:

- A posição proclítica dos pronomes clíticos, em comparação com a posição enclítica, parece mais problemática para os aprendentes chineses, como o que se observou em L1.
- Verificou-se a preferência pela posição enclítica nos contextos proclíticos entre os participantes do grupo 1.
- O desenvolvimento destas propriedades poderá seguir um percurso semelhante ao percurso de aquisição sugerido em PE como L1 e também ao que tem sido observado no PE L2 de falantes de outras línguas, como por exemplo, de italiano, espanhol, inglês, entre outros (Madeira, Crispim & Xavier, 2006; Madeira & Xavier, 2009).

7. Notas finais

Os poucos dados que se disponibilizam neste momento não nos permitem realizar mais interpretações ou tirar conclusões firmes sobre os fenómenos em discussão, mas criaram-nos pistas para futuros estudos mais aprofundados sobre a matéria.

Assim, com respeito aos resultados obtidos do teste, foram observados alguns aspetos que poderá ser interessante explorar em trabalho futuro, como, por exemplo:

- Efeitos da L1. A preferência pela estratégia de uso de DP plenos por aprendentes chineses que não se encontrou em PE L1, nem se verificou amplamente em outros estudos de PE LE, talvez tenha a ver com a sua língua materna;
- Efeitos da LE. As semelhanças ao observado em PE L1, como, por exemplo, o percurso de aquisição de padrões de colocação de clíticos, apontam, talvez, para efeitos da língua-alvo na aquisição das propriedades;
- Relação entre o ensinado e o aprendido. Tal como acima referido, há indícios de que o desenvolvimento das propriedades sintáticas dos clíticos segue um determinado percurso. Será que este percurso tem a ver com a ordem de ensino? É uma questão duvidosa, pois sabemos que pelo menos uma parte dos padrões de colocação (por exemplo, os relativos às orações negativas e a certos quantificadores como proclisadores) foi apresentada, de uma só vez, aos alunos chineses, mas vamos verificar melhor esta hipótese em futuros trabalhos;
- Ajustamento das estratégias de ensino da língua. Os resultados deste trabalho, apesar de serem ainda preliminares, sugeriram-nos algumas características da aquisição das propriedades dos pronomes clíticos em PE, as quais podem ser, de alguma forma, úteis para o ensino/aprendizagem destes conhecimentos. Informado destas características, um professor pode, talvez, dar mais ênfase, durante o ensino, às propriedades classificadas como mais problemáticas e tardiamente adquiridas, facilitando assim aos alunos o domínio dos conhecimentos.

Com base nos dados e nas conclusões preliminares deste estudo, daremos continuidade à exploração da temática da aquisição dos pronomes clíticos por aprendentes chineses.

Referências bibliográficas

- Costa, J. & Lobo, M. (2006). A aquisição de clíticos em PE: omissão de clíticos ou objecto nulo? In *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos seleccionados* (pp. 285-293). Lisboa: APL.
- Costa, J. & Lobo, M. (2007a). Clitic omission, null objects or both in the acquisition of European Portuguese? In S. Baauw, F. Drijkoningen & M. Pinto (eds.) *Romance Languages and Linguistic Theory 2005* (pp. 59-72). Amsterdam: John Benjamins.

- Costa, J. & Lobo, M. (2007b). Complexidade e omissão de clíticos: o caso dos reflexos. In *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos selecionados* (pp. 303-313). Lisboa: APL/Colibri.
- Costa, J. & Lobo, M. (2009). Clitic omission in the acquisition of European Portuguese: data from comprehension. In: Pires, A., Rothman, J. (Eds.), *Minimalist Inquiries into Child Language Acquisition. Case Studies Across Portuguese* (pp. 63-84). Mouton de Gruyter, Berlin/New York.
- Costa, J., Lobo, M. & Silva, C. (2009) Null objects and early pragmatics in the acquisition of European Portuguese. *Probus*, 21(2), 143-162.
- Costa, J. & Lobo, M. (2010). Compreensão de objeto nulo em contextos transitivos e reflexos na aquisição do português europeu. In *Textos Selecionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 339-350). Porto: APL.
- Costa, J., Lobo, M. & Pratas (2013). Produção de clíticos por crianças bilingues e monolingues. In *Textos Selecionados do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 289-306). Coimbra: APL.
- Costa, J. & Lobo, M. (2013). Aquisição da posição dos clíticos em português europeu. In *Textos Selecionados, XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 271-288). Coimbra: APL.
- Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. (2015). Input variability and late acquisition: Clitic misplacement in European Portuguese. *Lingua*, 161, 0–26.
- Fiéis, A. & Madeira, A. (2016). Clíticos e objetos nulos na aquisição de português L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1, 359-380.
- Grosso, M. J. (1999) *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Gu, W. J. (2017). Sobre o pronome *se* em português e o seu ensino aos aprendentes chineses. In H.I. Lei (ed.), *Atas do 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 125-144). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Madeira, A., Crispim, M. L. & Xavier, M. F. (2006). Clíticos pronominais em português L2. In *Textos Selecionados. XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 495-510). Lisboa: Colibri.
- Madeira, A. & Xavier, M. F. (2009). The Acquisition of Clitic Pronouns in L2 European Portuguese. In A. Pires & J. Rothman (eds.) *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese* (pp. 273-299). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Mai, R. (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.
- Silva, C. (2008). *Assimetrias na Aquisição de Clíticos Diferenciados em Português Europeu*. Dissertação de Mestrado, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

O galego dentro do padrão português

XAVIER FRIAS CONDE

UNED / Cercle Linguistique de Prague

1. A questão de qual a relação do galego com a Lusofonia, do ponto de vista reintegracionista, ainda dará para escrever muitas páginas e manter muitas discussões. No entanto, convém fixar alguns conceitos, como onde ficaria uma norma galega no padrão do idioma português, visto que a realidade, que é muito teimosa, até agora indica que há mais de uma proposta e que o chamado movimento reintegracionista é muito heterogêneo, o qual, embora pareça um problema, não o é, porque favorece que não existe uma só norma rígida reintegracionista para o galego, o qual, nos dias de hoje, é algo impossível e que seria nocivo para o idioma e os seus falantes.

Portanto, antes de iniciarmos as ditas questões específicas de qual a relação normativa do galego com a Lusofonia, é preciso esclarecer alguns conceitos, concretamente a que nos referimos quando falamos em padrão, parapadrão e subpadrão, visto que, na própria sociolinguística da padronização, nem todos concordam com a definição destes conceitos (Crystal 2008:450).

A term used in sociolinguistics to refer to a prestige variety of language used within a speech community. 'Standard languages/dialects/ varieties' cut across regional differences, providing a unified means of communication, and thus an institutionalized norm which can be used in the massmedia, in teaching the language to foreigners, and so on.

2. Existe, portanto, um padrão do português, como existe um padrão para o espanhol, o inglês, o francês, etc. Todos estes idiomas possuem uma língua-padrão.

Mas, ao mesmo tempo, todas estas línguas não se falam, nem inclusive se escrevem, de modo igual em toda a parte. No caso do inglês, até encontramos grafias diferentes segundo o país

(cf. *honour* (GB) ~ *honor* (US); *realise* (GB) ~ *realize* (GB)), mas as diferenças léxicas são imensas entre os distintos territórios que falam as ditas línguas, sem por isso dizer que uma variante é melhor ou mais correta do que outras, daí que falemos em línguas pluricêntricas quanto ao seu padrão linguístico, onde cada concretização do dito padrão é o parapadrão nacional (ou regional).

Ainda nalguns casos, territórios por norma reduzidos, requerem, por motivos sócio-políticos, uma adaptação ainda maior da norma, em cujo caso falamos de sub-normas. Hierarquicamente reflete-se assim (Frias 2016: 20-21):

Padrão linguístico			
Parapadrão A		Parapadrão B	
Subpadrão A1	Subpadrão A2	Subpadrão B1	Subpadrão B2

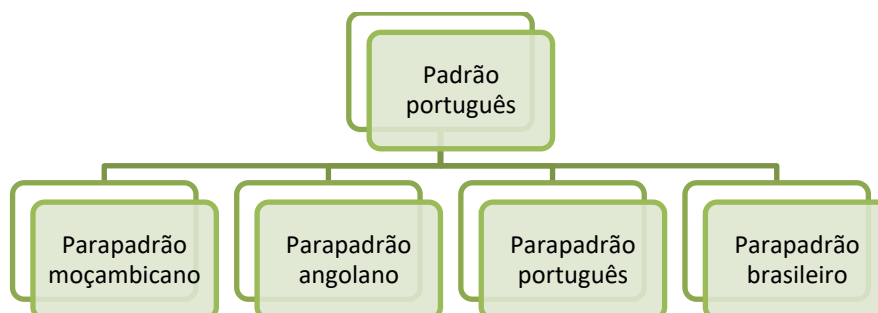
Neste gráfico fica refletido que um padrão único, nas línguas pluricêntricas, simplesmente não existe. A grande maioria das línguas de cultura têm pelo menos parapadrões. Assim, o neerlandês tem um parapadrão holandês e outro belga; o alemão tem três, um para cada Estado onde é língua oficial (Alemanha, Suíça e Áustria). Nestes casos, podemos afirmar que em muitas línguas não há um padrão concretizado, mas parapadrões que estão todos hierarquicamente ao mesmo nível.

No entanto, também há ocasiões em que hierarquicamente (e nisto influi muito a situação política onde o território é falado) é preciso estabelecer uma norma de um nível ainda inferior, que chamamos subpadrão e que fica ligada a um dos parapadrões existentes. Depois voltaremos a esta questão.

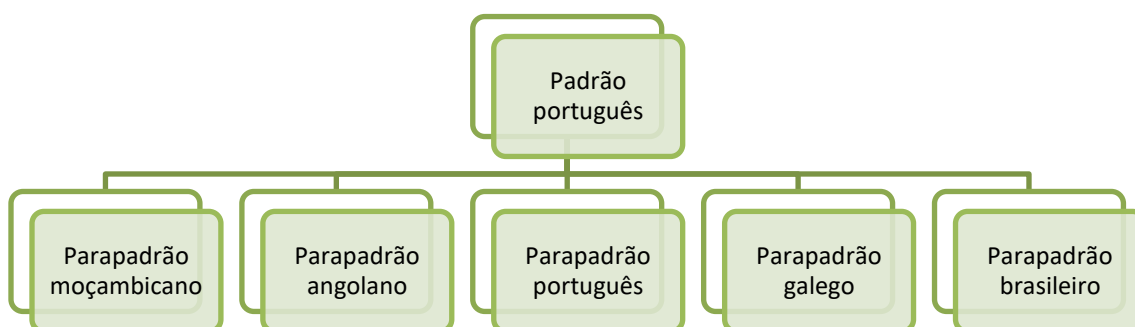
3. Para o caso do português, há, portanto, um só padrão, mas, visto ser uma língua pluricêntrica, existem diversas normas que coincidem com os Estados em que é língua oficial, pelo qual se trata de parapadrões. Entre as ditas normas, reconhecemos principalmente dois ramos: a norma europeia (parapadrão lusitano) e a norma americana (parapadrão brasileiro), mas não existem só estas, pois os países africanos de expressão portuguesa têm de facto a sua própria norma. Cabe até perguntar-se se se pode falar em normas asiáticas, mas essa é uma questão que agora não interessa.

Nesta situação, oficialmente – ou melhor, politicamente – o padrão do português é diferente do padrão do galego considerado oficial, o qual envolve que, oficialmente, sejam duas

línguas diferentes. Portanto, se não considerarmos o galego como parte da Lusofonia, o quadro normativo do português pode ser refletido assim:

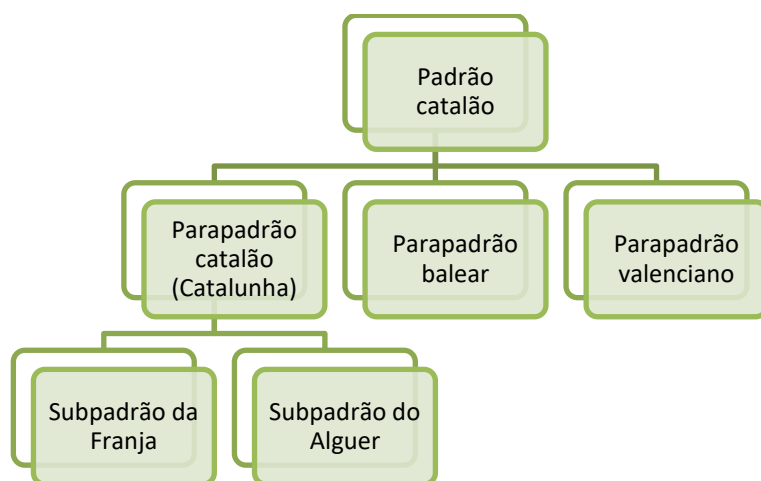


4. Como dissemos anteriormente, deveriam ser incluídas as restantes variantes africanas e também asiáticas, mas deixamos de fora por uma questão de espaço. No entanto, se aceitarmos que o galego faz parte da Lusofonia, então o gráfico anterior precisa de um quadrinho novo:



5. E então, a que faz referência esse parapadrão galego? Existe este parapadrão desde 1985 na sua primeira versão, com formas diferentes de adaptações e modificações. Ele é conhecido como Galego Internacional. Existe porque para a maioria dos reintegracionistas o parapadrão português não serve para a Galiza nem como língua administrativa, nem educativa, embora sim possa servir como língua literária. De facto, a forma mais próxima deste parapadrão do português lusitano é conhecida como Português da Galiza. Mas como acabamos de afirmar, existem duas propostas de padronização do galego internacional. A primeira é a promovida pela Academia Galega da Língua Portuguesa (AGLP) que se identifica com a visão de Português da Galiza. Por sua parte, a segunda proposta é a que sustém a Associação Galega da Língua (AGAL) que se identifica com a visão do Galego Internacional. No entanto, não se pode falar em duas propostas totalmente diferentes, mas de um *contínuum* que permite a escolha de formas entre o português e o galego comum no sentido que utilizava Carvalho Calero (1967).

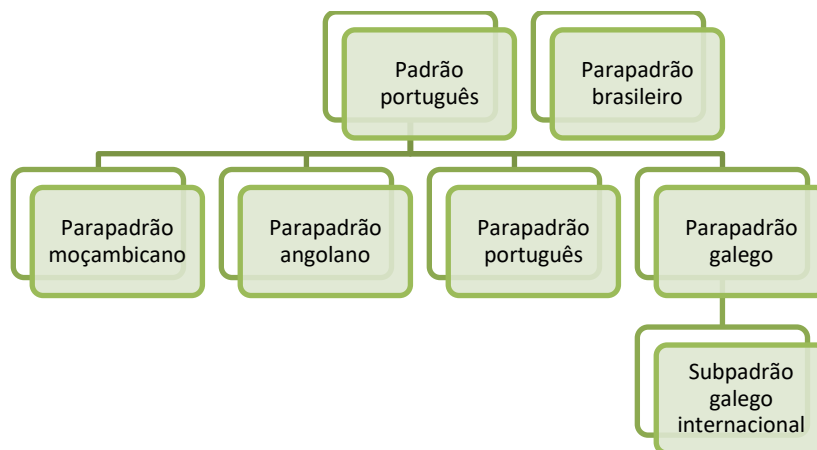
Porém, a inclusão de duas formas coexistentes em galego, mas que respondem a uma só realidade social, envolve que o galego precise de algo mais do que um parpadrão. Precisa também de um subpadrão. O modelo catalão talvez possa servir de referência, visto que os três níveis hierárquicos assinalados em cima existem neste diassistema:



O caso catalão, embora se trate de uma língua com muito menos difusão que o português, sim apresenta certas semelhanças e pode ajudar a encaixar um parpadrão e um subpadrão galegos no esquema do padrão português.

É interessante observar como os subpadrões da Franja de Poente em Aragão e do Alguer na Sardenha têm um *status* próprio, mas são considerados subpadrões, sem mais pretensão, para um uso local. Embora os três subpadrões estejam no mesmo nível, é inegável que o parpadrão do catalão da Catalunha é que tem um *status* mais internacional e até é o oficial num Estado que tem o catalão como língua oficial: Andorra.

6. Portanto, se incorporarmos o parpadrão do Português da Galiza e o subpadrão do Galego Internacional, até apresentar uma hierarquia de três níveis, como no caso catalão, o gráfico anterior das normas portuguesas tem ainda de ser refeito assim:



7. Para além disso, ultimamente tem-se iniciado um debate na Galiza muito interessante. Está-se a falar da hipótese do binormativismo, isto é, que na Galiza possam coabitar duas normas para o galego (NORMIGAL), a da RAG/ILG que tem um valor mais ou menos oficial, junto com a reintegracionista (NORMINTERGAL). O debate está muito vivo hoje. Assim diz Xosé Ramón Freixeiro Mato¹, provavelmente a maior autoridade viva em Linguística Galega:

Por que não admitirmos que o galego possui uma norma própria ou interna, de uso habitual na administração e no ensino, e outra norma de uso internacional, a (galego-)portuguesa, que também deveria ser apreendida no ensino regrado e não discriminada ou reprimida? O nosso caso não seria muito diferente do de Noruega, com a variante ‘nynorsk’ ou norueguês tradicional e ‘bokmal’ ou norueguês mais próximo do dinamarquês, ambas as normas a gozarem de reconhecimento oficial e de aprendizagem obrigatória no ensino, a pesar de a primeira só ser escolhida por 13% dos centros escolares como prioritária e por 7.5% da população norueguesa como a sua norma escrita. Teríamos assim no galego uma norma oficial maioritária, a atualmente vigorante, e a vantagem de uma segunda norma que faria a população escolar –e a mais longo prazo toda a sociedade galega– plenamente competente numa das línguas oficiais da Comunidade Europeia e numa das mais faladas no mundo. *Xosé Ramón Freixeiro Mato.*

Se, aliás, se tomar em conta que a norma RAG/ILG, embora funcione como oficial, não é de facto oficial, a situação na Galiza é paradoxal, porque há uma norma que funciona como oficial sem o ser, e coabita com outra que é oficialmente marginalizada. Quanto ao valor oficial da NORMIGAL:

No caso da Galiza, a *Disposição adicional da Lei 3/1983, de 15 de junho, de normalização linguística*, refere-se à correção idiomática para estimar “*como critério de autoridade o estabelecido pola Real Academia Galega*” indicando claramente que a opinião desse organismo é apenas um critério de autoridade

¹ <https://www.sermosgaliza.gal/opinion/xose-ramon-freixeiro-mato/sermos-galiza/20180402143259067486.html> (consultado 29 de junho de 2018)

que não se define como único ou exclusivo, nem como obrigatório para os administrados e muito menos como oficial².

A Sentença 1992/1993, de 4 de maio, do TSJG, confirmada pela sentença do Tribunal Supremo de 2 de outubro de 2000, defende a legitimidade do uso de “outras regras ortográficas do idioma galego assumidas e praticadas em eidos intelectuais e por capas sociais que atopam o seu fundamento e legitimidade em razões históricas, consuetudinárias, geográficas e de polimorfismo próprio das falas”, acrescentando que “Consequentemente, constituirá um atentado ao direito à liberdade ideológica, científica, de expressão e de livre circulação das ideias, todo intento por parte dos poderes públicos de seiturar, com o galho da defesa a ultrança duma normativização oficial, posturas linguísticas que, não apartando-se do seio comum de origem e convivência idiomáticas, se amossem como discrepantes.

Assim, se se alcançar binormativismo -que ao nosso ver seria a situação ótima para o idioma- e se reconhecer que o galego faz parte da Lusofonia, mesmo desde as posições oficialistas, poderíamos até encontrar com que o gráfico do padrão português deve ser feito assim:



8. O parapadrão galego, que é habitualmente empregue pela Academia Galega da Língua Portuguesa (AGLP) responde a um uso escrito, mas nos dias de hoje não tem viabilidade oral. Não existe uma ortofonia, embora se queira adaptar a escrita portuguesa à oralidade galega. Isto é possível em todos aqueles casos onde a divergência entre galego e português é fonética, de forma que a diferença portuguesa refletida nos grafemas <g/j> e <x> não supõe qualquer problema de leitura, pois *já* é pronunciado [ʒa] em português, mas [ja] em galego.

² Recuperado de Pró-AGLP <http://www.pglingua.org/noticias/informante/6223-parecer-juridico-da-pro-aglp-sobre-o-uso-da-ortografia-portuguesa-na-galiza> (29 de junho de 2018)

Inclusive a terminação *-ão* pode ser galeguizada como [-aŋ] (por exemplo em *cão*) ou [-oŋ] (por exemplo em *coração*). Dão-se duplas pronúncias galegas lá onde o português apenas tem uma, como em *são*, por um lado forma abreviada de *santo* [ˈsaŋ], e por outro lado *eles são* [soŋ]. Pelo contrário, o português distingue *são* (verbal) de *som*, enquanto ambos em galego são pronunciados da mesma forma: [ˈsoŋ].

Talvez a solução à questão da ortofonia passe por ler o português “à galega”, mas assim visto, tal forma falada ficará mesmo bastante longe da fala galega comum, o qual, atualmente, é um problema social, porque a sociedade galega não está preparada para isso.

Porém, não é nestes pormenores que existe a maior dificuldade na aplicação do português da Galiza para a comunicação oral. O elemento mais complicado é a morfologia, onde se apresentam as maiores dificuldades. Existem elementos como o uso do clítico *che*, inexistente em todo o português, mas que é um elemento essencial do galego, cujo uso não está ainda bem adaptado à norma do português da Galiza. O outro elemento fundamental, a morfologia verbal, tem sido resolvida com a adoção do paradigma português sem qualquer complicação. Para além disso, os casos de divergência entre <ou> e <oi> entre galego e português, seguem o uso galego.

9. Visto que o parpadrão galego precisa de fixação, o que funciona nem só no nível escrito, mas também no nível escrito, é o subpadrão galego. A primeira questão a que ele responde é que tem de ser legível *em galego*. Isto quer dizer que a forma *uma* tem de ser lida à galega, isto é, /uŋa/ e não /uma/; e lá fica a questão de se a grafar *umha* ou *uma*, segundo o grau de achegamento para o português. A seguir, entramos nos elementos que supõem uma certa dificuldade, principalmente a morfologia verbal, que é bastante diferente entre galego e português. Vamos centrar-nos nas propostas de Frias Conde (2014):

(a) Terminações nasais

- *-om* [-oŋ] etimológico, que por norma dá *-ão* em português, tende a ser mantido: *oraçom*, *coraçom*, *razom*, *associaçom*, *perdom*, *nom*, etc. O seu plural, independentemente das pronúncias, coincide com o português: *orações*, *orações*, *razões*, *perdoes*, etc.
- *-ão* [-aŋ] na nossa proposta (Frias 2014: 17), mantêm-se os dois resultados que também recolhe a normativa RAG/ILG, isto é, *-ón* e *-án*, onde no segundo confluem as terminações latinas *-ANE* e *-ANU*, deste jeito, em vez de grafias variadas como se recolhem nas normas da AGAL, cá vem proposto *-ão* com a pronúncia [-aŋ]: *irmão*, *afeghãõ*, *tãõ*, *fãõ* (=fazem), *dãõ*, etc. Para o plural, propõe-se respeitar a etimologia: *pães*, *catalães*, *capitães*, mas *irmãos*, *chãos*, *grãos*, etc., que em todos os casos têm uma pronúncia [-aŋs]

(b) Morfologia verbal

- *pus* >< *pusem* [ˈpuʃeŋ]: referido às terminações tónicas dos perfeitos. Outros casos: *quisem*, *fizem*, *tivem*, *estivem*, etc.
- *disse* >< *dixo*: a conservação da vogal -o em galego na 3PS dos pretéritos fortes, como em *trouxo*, *fezo* [ˈfeʃo]
- *faço* >< *fago*, e como eles *posso* >< *podo*, *meço* >< *mido*, *posso* >< *podo*, etc.
- *falaste* >< *falache*: a 2ª PS dos pretéritos, que é uma dessinência geral em galego.
- *falaram* >< *falárom*: a conservação da distinção que se faz em galego entre *falaram* e *falárom* sim tem muita importância, porque em galego o mais-que-perfeito como tempo simples está completamente vivo.

Na nossa proposta, consideramos positivo unificar os resultados ortográficos com o português dos tempos de perfeito irregulares, que em galego são pronunciados com /ʃ /:

- *quisem*, *quiseche*, *quiso*...
- *pusem*, *puseche*, *pôso*...
- *fizem*, *fizeche*, *fezo*...

Mas:

- *dixem*, *dixeche*, *dixo*...

Esta distinção responde, aliás, a um critério etimológico.

Para além disso, é crucial manter em galego a diferença entre *te* e *che* exclusiva do galego.

Por outro lado, é conveniente distinguir os casos de português <s(s)> ou <c> dos casos de galego <x>: *péxego*, *côxegas*, *xordo*, *páxaro*.

Assim, só o tempo dirá se chegaremos a esta situação ou se, infelizmente, o galego passará a ser uma lembrança saudosa e romântica de uma outra língua morta.

Referências bibliográficas

- AGLP (2011). *Léxico da Galiza*. Santiago de Compostela: AGLP.
- Associação Galega da Língua (1983): *Estudo crítico das "Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego"*. Santiago de Compostela: AGAL.
- Carballo Calero, R. (1966). *Gramática elemental del gallego común*. Vigo: Galaxia.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell.
- Frias Conde, X. (2014). *Prontuário de Gramática Galega (Norma Reintegrada)*. Toledo: Ianua Ed.
- Frias Conde, X. (2016a), *Notas de sociolingüística e historia da lingua galega*, Madrid: UNED.

- Frias Conde, X. (2016_b). O galego e a Lusofonia. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Coord.), *Pelos mares da língua portuguesa* 2 (pp. 343 -353). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Frias Conde, X. (2018). Escritores galegos de expressão portuguesa. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Coord.), *Pelos mares da língua portuguesa* 3 (pp. 125-135). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Instituto da Língua Galega (1982): *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*. Santiago:Xunta de Galicia.
- Peres Gonçalves, T. (2014). *Breve História do Reintegracionismo*. Santiago de Compostela: Através.

