

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIÃO NA DIVERSIDADE

MADALENA TEIXEIRA (ORG.)



ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIÃO NA DIVERSIDADE

Coleção

Encontros da Língua Portuguesa
Madalena Teixeira (Coordenadora)
Inês Silva e Leonor Santos (Subcoordenadoras)

Título

Estudos da Língua Portuguesa - A União na Diversidade

Organização

Madalena Teixeira

Ano

2019

Edição

Instituto Politécnico de Santarém /
Escola Superior de Educação

ISBN

978-972-9434-11-2

Projeto Editorial

Modal Creativity

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIÃO NA DIVERSIDADE

MADALENA TEIXEIRA (ORG.)

INDÍCE

9	Nota Introdutória Madalena Teixeira	131	Capítulo VI O que apontam alguns estudos académicos (2º ciclo de Bolonha) sobre o PLNM Maria Helena Ançã
13	Capítulo I O português como língua literária: aporias e desafios em tempo pós-colonial Carlos Reis	151	Capítulo VII Para um intersistema cultural da língua portuguesa no plano académico: alguns dados, alternativas e propostas Elias J. Torres Feijó
35	Capítulo II Um encontro clandestino? aproximações entre literatura brasileira e direitos humanos na obra de Clarice Lispector Denise Borille de Abreu	183	Capítulo VIII E agora ...já se ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em Didática da Escrita nas práticas pedagógicas José António Brandão Carvalho
55	Capítulo III A Psicolinguística: uma mais Valia para o Conhecimento da Linguagem e de quem a Prática em Áreas de Interesse no Século XXI? Maria da Graça Lisboa Castro Pinto	209	Capítulo IX A língua portuguesa no currículo escolar de São Tomé e Príncipe: desafios e potencialidades José Carlos Aragão e Leonor Santos
81	Capítulo IV A neologia do português na diversidade lusófona: tendências comuns Ieda Maria Alves	247	Capítulo X O ensino superior em São Tomé e Príncipe – (o futuro da oferta formativa na área do português Madalena Teixeira e Cristina Amado
99	Capítulo V Conceitos-chave do discurso historiográfico português sobre a sintaxe Maria do Céu Fonseca		

NOTA INTRODUTÓRIA

É com muita satisfação que escrevo a Nota Introdutória deste volume da coleção *Encontros na Língua Portuguesa*, que tem o título de *Estudos da Língua Portuguesa: a União na Diversidade*.

Por Santarém, já passaram Fenícios, Gregos, Cartagineses, chegando os Romanos no ano de 138 a.c., seguindo-se-lhes os Alanos, Vândalos e, depois, os Mouros. Em 1124, D. Afonso Henriques, com um pequeno exército, mas num momento feliz, consegue conquistar a cidade aos Mouros. E é exatamente o que acontece neste momento. Afinal, nós, que em Portugal somos apenas cerca de 11 milhões de habitantes, num ato de arrojo, conseguimos “conquistar” o privilégio de reunir, nesta cidade, a 6.^a edição do Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP).

Mas note-se bem! Este nosso feito não se reveste de um caráter belicista, reveste-se, isso sim, de uma intenção de enlace de línguas e de culturas, congregando matizes de uma riqueza imensurável, que respeitam a diversidade, a identidade, o outro. E por esta razão, Santarém, no século XXI, volta a ser palco de união; de união entre professores, investigadores e alunos que vêm de todo o mundo – Alemanha, Angola, Argentina, Brasil, Bulgária, Cabo Verde, China, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Guiné, Israel, Itália, Macau, Japão, México, Moçambique, Peru, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia, Rússia, São Tomé e Príncipe.

Assim, e enquanto Presidente da Comissão de Organização do VI SIMELP, gostaria, agora, de partilhar algumas considerações, em torno da Língua Portuguesa.

Este momento é um centro de partilha! Todos temos em comum o uso da língua portuguesa, que, sendo um marco da cultura matricial de qualquer povo, como referi anteriormente, se reveste de matizes identitárias distintas, tornando indiscutível a essência de cada nação. E como essa essência para mim está fora de questão, não posso e não quero contribuir para querelas que, diz-se, serem linguísticas e que parecem buscar, simplesmente, essa essência em números. Quantos falantes existem “de um português, ou de outro português” - Quantos indivíduos falam o português do Brasil? E quantos indivíduos falam o português de Portugal? Et cetra, et cetra...

Mas, afinal, que português do Brasil é esse? O que é falado no Pará? O que é falado no Rio Grande do Sul? E que português de Portugal? O que é falado no Minho ou o que é falado nos Açores? O português não é o do Brasil nem o de Portugal; afinal, o português?... O português é de quem o fala!

Estou ciente de que haja quem me chame “terra-a-terra”, ou lírica, eu sei. Mas não são estes quem faz andar a roda? Bem, seja o que for, ninguém contestará que a riqueza da variação linguística, que facilmente se identifica no falar de cada país, e dentro de cada país, em vez de ser encarada como um obstáculo à aprendizagem da língua portuguesa, deve ser antes vista como o resultado e, simultaneamente, como o motor de uma língua. Uma língua, como a portuguesa, que é dinâmica e que funciona porque todos nós, na nossa diversidade, contribuimos para isso. Defendo, acerrimamente, que somente uma visão democrática da língua, e do seu uso, pode contribuir, efetivamente, para uma promoção e difusão do português.

É nesta diversidade, intercontinental e global que importa afirmar o português, enquanto língua de internacionalização e de futuro, dando a merecida sustentabilidade aos seus já 250 milhões de falantes, em termos de reconhecimento científico, económico e de trabalho.

Após esta partilha, importa explicar que este volume resulta das conferências apresentadas, no VI SIMELP e são de autoria de brasileiros, de espanhóis, de portugueses e de santomenses que investigam um “objeto” comum – o português; seja sob uma perspetiva literária, como são os casos de Carlos Reis “O português como língua literária: aporias e desafios em tempo pós-colonial”, da Universidade de Coimbra, e Denise Borille de Abreu “Um encontro clandestino? Aproximações entre literatura brasileira e direitos humanos na obra de Clarice Lispector”, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, seja sob o ponto de vista linguístico, como acontece com Maria da Graça Pinto “A Psicolinguística: uma mais Valia para o Conhecimento da Linguagem e

de quem a Prática em Áreas de Interesse no Século XXI?”, da Universidade do Porto, e Maria do Céu Fonseca “Conceitos-Chave do discurso historiográfico português sobre a sintaxe”, da Universidade de Évora. Uma outra dimensão discutida foi a do português como uma língua estrangeira/língua segunda, por parte de Maria Helena Ançã “”, da Universidade de Aveiro. A vertente do ensino cabe a Elias J. Torres Feijó, “Para um intersistema cultural da língua portuguesa no plano académico: alguns dados, alternativas e propostas”, da Universidade de Santiago de Compostela, José António Brandão Carvalho “E agora ...já se ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em Didática da Escrita nas práticas pedagógicas”, da Universidade do Minho, José Carlos Aragão e Leonor Santos “A língua portuguesa no currículo escolar de São Tomé e Príncipe: desafios e potencialidades”, do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação & Instituto Marquês de Valle-Flôr e do IPSantarém, Escola Superior de Educação; CIDTFF (Universidade de Aveiro) & Instituto Marquês de Valle-Flôr, respetivamente, e de Madalena Teixeira e Cristina Amado “O ensino superior em São Tomé e Príncipe – (o futuro d) a oferta formativa na área do português”, pertencendo a primeira à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e a segunda à Universidade de São Tomé e Príncipe.

Santarém, 11 de setembro de 2019
Madalena Teixeira

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA LITERÁRIA: APORIAS E DESAFIOS EM TEMPO PÓS-COLONIAL

CARLOS REIS¹

¹ | Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: c.a.reis@mail.telepac.pt

1.

Em 1980, o escritor José Saramago publicou uma peça de teatro intitulada *Que farei com este livro?* A pergunta do título, formulada pelo protagonista Luís de Camões, e o ano de publicação não eram casuais: cumpriam-se então três séculos sobre a morte do poeta, usualmente situada em 1580.

Na ação representada em *Que farei com este livro?*, revivem-se os dois anos, entre 1570 e 1572, em que o poeta, tendo regressado à pátria, tratou de publicar o seu livro, depois do tempo passado nas partes do Oriente e em Moçambique. Por fim, conseguidas as devidas licenças e alcançada a impressão, por entre as atribulações que a história e a lenda camonianas deram a conhecer, um servente da imprensa entrega ao autor o primeiro exemplar d'*Os Lusíadas*. É então que Camões, “segurando o livro com as duas mãos”, deixa a pergunta que lemos no título: “Que farei com este livro?” Mas não se fica por aqui; logo de seguida, o poeta da epopeia “estende ligeiramente os braços, olha em frente” – como quem diz, olha-nos a nós – e lança uma interpelação que é também um desafio: “Que fareis com este livro?” (Saramago, 1980: 174).

No quadro de um certo imaginário da cultura portuguesa (imaginário ideologicamente marcado, é claro), a interrogação provém de quem está investido de uma autoridade própria: a de ter incutido à língua em que a epopeia foi escrita a maturidade, a elegância e a vinculação canónica que, ao longo de séculos, tem pesado sobre os que falam português. Em síntese: aquele livro é, para a língua portuguesa, uma referência e também uma constante e, por vezes, incómoda responsabilidade. Por causa dele, instalou-se no nosso discurso cultural uma expressão que tem tanto de convencional como de equívoco, em vários planos: dizemos a *língua de Camões*, quando nos referimos a um certo modo de representar e de valorizar o idioma, ancorando-o a um nome que hoje não significa (nem pode significar) o mesmo para um português ou para um brasileiro, para um angolano ou para um moçambicano (cf. Bishop-Sanchez, 2016). Por isso, é difícil imaginar que todos os que, no século XXI, falamos português se revejam ainda no impulso (digamos) patriótico dos Poemas lusitanos, de António Ferreira, o poeta que, no século XVI, enunciou um desafio escutado por Camões: “Renova mil memórias,/língua aos teus esquecida,/ou por falta d’amor ou falta d’arte;/sê para sempre lida/nas portuguesas glórias,/qu’em ti a Apolo honra darão, e a Marte” (Ferreira, 2008: 107). Tendo agora presente a deriva linguística que a figura de Camões envolve,

volto à pergunta que dá título à obra de Saramago e leio-a, extensivamente, como se dela decorresse uma segunda questão que lhe é conexas: que farei com esta língua? Nenhuma das duas é uma pergunta retórica, porque ambas são abertas. Não são retóricas, porque não podemos prever as respostas que lhes convêm; são abertas, porque não há, para as resolver, afirmações únicas e irreversíveis, antes propostas diversificadas, dependendo do tempo e dos interlocutores que as acolhem – e que lhes respondem em termos que podem variar muito.

Ponho nomes nesta história e digo: o romantismo português (em especial, Garrett) e a chamada geração 70, Fernando Pessoa e o modernismo brasileiro, o movimento da *Claridade* e a ficção portuguesa do fim do século XX viveram *Os Lusíadas*, o mito camoniano e a língua de Camões de formas diversas, historicamente datadas e contextualizadas em cenários literários, sociais e políticos muito diferentes. Isto para não falar – porque isso tomaria todo o meu tempo – na forma como o salazarismo retorceu a leitura d’*Os Lusíadas*, apoiando nela uma visão de Portugal como potência expansionista, evangelizadora e linguisticamente redutora.

2.

Desenvolvo a minha reflexão a partir daqui, em função de um conjunto de coordenadas que são, ao mesmo tempo, motivos e tópicos de desenvolvimento. Assim:

2.1

A língua portuguesa como língua literária situa-se atualmente num tempo e num contexto específicos: o tempo e o contexto pós-coloniais, atravessados por contradições e por impulsos provindos de experiências históricas e políticas que não é fácil (ou até que não é possível) harmonizar.

2.2

Faz parte dos condicionamentos que referi a problemática da chamada *lusofonia* e o debate acerca da sua pertinência como conceito e como visão agregadora da língua portuguesa. Trata-se de uma discussão em curso, travada às vezes de forma agreste, como foi o caso, há alguns anos, de uma querela entre um linguista português e um seu confrade brasileiro, designadamente

Ivo Castro e Carlos Alberto Faraco (cf. Castro, 2010 e Faraco, 2012). Por junto, tudo isso justifica a necessidade daquilo a que tenho chamado uma crítica da *razão lusófona*, tema a que voltarei.

2.3

Da discussão em torno da lusofonia e da sua alegada legitimidade conceptual e política derivo para a questão do cânone. Ou melhor: dos cânones. Está aqui em equação o processo de constituição de universos literários em língua portuguesa, incluindo a vigência de dispositivos (digamos) reguladores, homólogos daqueles que há muito conhecemos nas literaturas portuguesa e brasileira.

2.4

A língua literária portuguesa deve ter em vista a possível configuração de um pensamento literário pós-colonial, plural e descentrado. Por entre as afirmações e as refutações que potenciam esse pensamento literário, será possível discernir sentidos e dinâmicas que nos reconduzem à emergência de novos cânones em língua portuguesa.

Atravessando estas coordenadas, o vasto mundo da língua portuguesa (e da língua portuguesa como língua literária) tem inscritos em si vários desequilíbrios e traumas que não podem ser ignorados. Assim e em primeiro lugar: o produto interno bruto do Brasil, em 2016, foi de 1 796 000 milhões de dólares (ou 1,796 triliões de dólares), enquanto o de Portugal foi de quase 185 mil milhões de dólares (ou cerca de 185 biliões de dólares) e o de São Tomé Príncipe de 351 milhões de dólares. Isto quer dizer que o PIB brasileiro é 5116 vezes maior do que o de São Tomé e Príncipe. Segundo: subsistem imagens, representações e também complexos de superioridade e de inferioridade, que fazem com que portugueses e brasileiros, cabo-verdianos e guineenses se olhem de pontos de vista assimétricos, com todas as valorações e preconceitos que daí decorrem. Terceiro: por razões que agora não abordarei, estão ainda vivas tensões difíceis de superar, entre alguns dos países saídos da descolonização e a antiga metrópole (o caso das relações entre Portugal e Angola é conhecido). Quarto: o multilinguismo que caracteriza a paisagem idiomática de países como Angola, Moçambique ou a Guiné-Bissau coloca o português numa situação muito diferente da que o espanhol conhece, no amplíssimo universo hispano-falante. Quinto: na imediata posteridade da descolonização, Angola, Moçambique, a Guiné-Bissau e também Timor-Leste (onde a presença do português é, já hoje, quase residual) conheceram

convulsões internas muito graves, afetando, naturalmente, o seu desenvolvimento social, económico, educacional e cultural.

Tudo isto é sabido, mas nem sempre estamos atentos ao impacto destas diferenças e de correlatos assomos de conflitualidade, no ensino e na consolidação da língua portuguesa, como idioma de comunicação e como forma e substância de práticas literárias.

3.

Aquém da sua postulação como língua literária, a língua portuguesa e o imaginário que ela alimenta padecem de uma espécie de *utopia da unidade*, em que reconhecemos algumas aporias inquietantes. A unidade relativa do português (cada vez mais relativa, acrescento, como sublinham, sem aparente perturbação, alguns historiadores da língua) decide-se em função de critérios políticos, que são aqueles que sustentam, por exemplo, o conceito de língua oficial; tal conceito e a sua consagração em textos jurídicos, designadamente em constituições, não cancela as dinâmicas multilingues de que já falei, nem as situações de diglossia que lhes estão associadas. Daí a consagração, nalguns casos, de línguas oficiais alternativas: assim, em Cabo Verde, o português existe em paridade com a oficialização da língua cabo-verdiana; e em Timor-Leste, o português e o tétum têm ambos o estatuto de língua oficial.

Sintetizo aquilo a que chamei *utopia da unidade* e, em particular, uma contradição que lhe está ligada, nos seguintes termos: por um lado, reclama-se, com frequência, a relevância e o significado de um uso do idioma dinamizado pela criatividade, pela diversidade e pela introdução, nas práticas linguísticas, de elementos de inovação, sobretudo naquilo que diz respeito ao léxico, mas também no que toca às articulações fonológicas – ou à “pronúncia”, para nos entendermos; por outro lado, há quem proclame, particularmente em discursos políticos de circunstância, o português como fator de agregação do mundo chamado “lusófono”. Uma agregação que convoca uns supostos 250 a 280 milhões de falantes, números que oscilam, em função do maior ou menor entusiasmo de quem esgrime tão impressionantes milhões.

A partir desta situação contraditória, chego à questão da lusofonia, ao seu significado e às conotações políticas que o termo encerra. E sublinho, antes de mais, a necessidade de colocarmos a dita questão (e a contestação do conceito em causa, vou já adiantando) num enquadramento histórico que, muito sumariamente, deve distinguir várias etapas da existência da língua portuguesa, como idioma multicontinental e plurinacional.

O tempo da expansão e da consolidação possível do Império (*grosso modo*, do século XV ao século XVIII) permitiu medidas drásticas como a abolição das duas grandes línguas gerais faladas no Brasil (que não eram línguas literárias), em favor do idioma da metrópole. Refiro-me aqui, é claro, às disposições pombalinas contidas no Diretório dos Índios, de 1757, motivadas também pelo propósito de anular o poder temporal da Companhia de Jesus, no Brasil e em Portugal; segundo Carlos Alberto Faraco, aquelas disposições terão tido pouco efeito prático (cf. Faraco, 2016: 101), mas tiveram e têm, acrescento eu, um evidente significado político.

Desde meados do século XVIII e já no século XIX, amadurece e brota a independência do Brasil. Com ela, criam-se as condições para a formação de uma nova literatura nacional: essa a que hoje chamamos literatura brasileira, germinada, no entender de António Candido, ainda antes da independência de 1822 (cf. Candido, 2000) e tornada uma grande literatura com José de Alencar e com Machado de Assis, com os modernistas de 1922 e com Graciliano Ramos, com Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector. As décadas finais do século XX são as da confirmação, ainda em curso, do português multicontinental e pós-colonial com que hoje lidamos; com ele (e, de novo, antes das independências), as literaturas em língua portuguesa ajudam a extinguir o império, sob o impulso que leva à emancipação e à diversidade.

4.

Pode dizer-se que a questão da lusofonia começa, de forma não explícita, antes da sua formulação política em tempo pós-colonial. Até chegar a esse tempo (que é ainda o nosso), ela envolve movimentos de tentativa e de recuo, de legitimação e de reversão, em particular sempre que está em equação a constituição e o amadurecimento de uma literatura em língua portuguesa, fora do espaço europeu. Na sua “Notícia da atual literatura brasileira”, de 1873 (curiosamente publicada não no Brasil, mas em Nova York, no jornal *O Novo Mundo*), Machado de Assis manifesta, cerca de 50 anos depois da independência, uma consciência emancipatória que é inequívoca; o “instinto de nacionalidade” de que fala o grande romancista não chega, todavia, a pôr em causa certas referências normativas que, segundo Machado, hão de reger a língua literária de que o texto nos fala. Sem prejuízo de nessa língua literária reconhecer, de forma um tanto concessiva, as “riquezas novas” potenciadas pela “transplantação” do português para a América, Machado continua fiel à “pureza da linguagem”, à lição dos clássicos e a referências canónicas europeias:

Shakespeare, Dante, Goethe, Camões (cf. Assis, 1994). E contudo, umas quatro décadas depois, nas vésperas da Semana de Arte Moderna, a “última flor do Lácio, inculta e bela,” celebrada por Olavo Bilac, aparece envolvida por uma atmosfera de melancolia crepuscular: ela é “esplendor e sepultura”, “rude e doloroso idioma” cujo epítome é o Camões que nesse idioma chorou “no exílio amargo,/O gênio sem ventura e o amor sem brilho!” (Bilac, 1964: 262).

Disponíveis, talvez, para partilharem um sentimento *lusófono* que então seria prematuro, este Machado e este Bilac não resistiram aos ventos transformadores da Semana de Arte Moderna Paulista. Exatamente cem anos depois da independência política, a Semana lançou uma outra independência, traduzida num modernismo de rutura libertária, paradoxalmente impulsionado pelas matrizes modernistas e futuristas da Europa. Com ele chega uma figura de inapelável radicação brasileira e mesmo tropical: o “herói sem nenhum caráter” de *Macunaíma* e, pela via da paródia e da irrisão, uma proposta literária, cultural e antropológica com forte carga identitária e já não eurocêntrica.

5.

Estes trajetos, os discursos e as confrontações que os acompanham precedem a questionação da lusofonia, como conceito político e como instrumento analítico. E também como significado dicionarizado de forma pouco consensual.

Três exemplos dessa dicionarização: o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, o chamado Aurélio, na edição de 1986, diz que lusofonia é a “adoção da língua portuguesa como língua de cultura ou língua franca por quem não a tem como vernáculo”; e acrescenta: “Tal ocorre, p. ex., em vários países de colonização portuguesa. ”O *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa define assim *lusofonia*: “1. Qualidade de ser português, de falar português; o que é próprio da língua e cultura portuguesas. 2. Comunidade formada pelos países e povos que têm o português como língua materna ou oficial. 3. Difusão da língua portuguesa no mundo.” Por fim (e fico-me por aqui), o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) diz: “1. Conjunto daqueles que falam o português como língua materna ou não 1.1 conjunto de países que têm o português como língua oficial ou dominante [A lusofonia abrange, além de Portugal, os países de colonização portuguesa, a saber: Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe; abrange ainda as variedades faladas por parte da população de Goa, Damão e Macau, na Ásia, e ainda a variedade de Timor, na Oceânia].”

Um breve comentário. Primeiro: são três caracterizações posteriores à descolonização dos anos 70, mas uma delas, a do Aurélio, parece (e talvez tenha sido) escrita antes dela (a primeira edição deste dicionário, depois de mais de 20 anos de preparação, é de 1975). Segundo: a descrição do dicionário da Academia das Ciências de Lisboa dá prioridade à condição portuguesa e alarga-a depois, associando discretamente a lusofonia à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e a movimentos expansivos da língua, um conceito “diplomaticamente” substituído pelo termo “difusão”. Finalmente, a definição Houaiss parece a mais abrangente, atual e (tanto quanto é possível) ideologicamente neutra.

Nenhuma das definições enjeita um certo imaginário da lusofonia, com origens que devemos evocar e com consequências que não podemos ignorar. Nem mais nem menos, é n’Os *Lusíadas* (canto III, 21) que Vasco da Gama explica ao rei de Melinde – como quem diz: o português chegado da Europa fala ao *outro*, africano e não-europeu – uma identidade cuja raiz mitológica é explicitada:

Esta é a ditosa pátria minha amada,
À qual se o Céu me dá que eu sem perigo
Torne, com esta empresa já acabada,
Acabe-se esta luz ali comigo.
Esta foi Lusitânia, derivada
De Luso, ou Lisa, que de Baco antigo
Filhos foram, parece, ou companheiros,
E nela então os íncolas primeiros. (Camões, 1972: 64)

As palavras deste narrador de circunstância não podem ser mais claras: trata-se de vincar uma matriz cultural que, de Luso à lusofonia, levou consigo, ao longo dos séculos, imagens, representações e valores com uma marcação portuguesa que a muitos se afigura, nos nossos dias, excessiva. De resto o contexto e o texto falam por si: para além do significado cronotópico da epopeia enquanto género e projeto ideológico, o discurso celebratório do Gama é isso mesmo que foi sugerido: uma narrativa, com o propósito e com a eficácia constitucional que um relato daquela feição e natureza projeta.

A alguns, contudo, parece tolerável produzir, acerca da lusofonia, afirmações que, se não se contradizem, são, pelo menos, dissonantes. Cito Fernando Cristóvão, no *Dicionário Temático da Lusofonia*: “Luso [é] equivalente a lusitano ou Lusitânia, o mesmo é dizer português”; e logo depois, na mesma coluna do dito *Dicionário*: “Usar a palavra Luso, em vez de *Português*, é já uma forma

de ultrapassar o nacionalismo e entrar no domínio do mítico e do simbólico.” (Cristóvão, 2005: 652). Custa-me entender como estas duas asserções podem compaginar-se; custa-me ainda mais aceitar o salto epistemológico que vai do nacionalismo ao mítico e ao simbólico, como se estes não participassem naquele – e muito intensamente o fazem, porque não há nação, nacionalidade e nacionalismo sem referências míticas e simbólicas. Do mais que Cristóvão explana no verbete sobre lusofonia ressalta um neoimperialismo idealista e utópico que omite o valor da diversidade e as dinâmicas de emancipação linguístico-cultural que estão bem presentes na nossa memória recente. Podemos não gostar disso, podemos até legitimamente procurar instrumentos e iniciativas que atenuem aquela deriva (é a minha posição); não podemos, contudo, negar a evidência, menos ainda tentar reescrever o curso da História das últimas décadas, à luz de conceitos que essa mesma História condenou.

Contra o neoimperialismo a que aludi fala (e canta) Caetano Veloso. No poema “Língua” louva-se o idioma, mas não o da lusofonia homogeneizadora e neutralizadora de diferenças. Ao sentir a sua “língua roçar a língua de Luís de Camões” (Veloso, 2003: 290), o cantor-poeta traz à cena, de novo e sempre, a pedra que está no meio do caminho de todos os que falamos este nosso idioma, em várias partes do mundo; no caso, Veloso procede à descanonização da pedra-Camões pela via da paródia e do erotismo e, na sequência, celebra a diversidade: “Quero me dedicar a criar confusões de prosódia/E uma profusão de paródias” (Veloso, 2003: 290). Por fim, reafirma-se a pátria como língua, mas agora uma língua *outra* que convive com a matriz em vias de superação:

“Minha pátria é minha língua”
Fala Mangueira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode esta língua? (Veloso, 2003: 290)

Sem esforço nem distorção do pensamento de Caetano Veloso, glosa a pergunta, e associa-a à interrogação camoniana ficcionada por Saramago: que faremos com esta língua? Indo mais longe, agora só por minha conta: que faremos da lusofonia e das suas aporias? A pergunta não é nova e outros tiveram de resolver contradições homólogas: recorde-se o que se passou e passa no campo da chamada francofonia e o significado do manifesto “Pour une littérature-monde en français”, publicado em 2007, no jornal *Le Monde*².

Palavras do manifesto: “Ninguém fala francófono, nem escreve francófono. A francofonia é luz de estrela morta”.

Do lado português já houve quem, com razão e em termos que subscrevo, fizesse a catarse daquele conceito, assumindo traumas, mas também propondo vias de superação de uma visão do mundo redutora, eurocêntrica e, naturalmente, lusocêntrica. Para Eduardo Lourenço, “o imaginário lusófono tornou-se, definitivamente, o da pluralidade e da diferença e é através desta evidência que nos cabe, ou nos cumpre, descobrir a comunidade e a confraternidade inerentes a um espaço cultural fragmentado, cuja unidade utópica, no sentido de partilha em comum, só pode existir pelo conhecimento cada vez mais sério e profundo, assumido como tal, dessa pluralidade e dessa diferença” (Lourenço, 2011: 111). Moisés de Lemos Martins acompanha este pensamento e nota que o sonho da lusofonia preenche “para os portugueses um espaço de refúgio imaginário, o espaço de uma nostalgia imperial, que os ajude hoje a sentirem-se menos sós e mais visíveis nas sete partidas do mundo, agora que se encontra definitivamente encerrado o ciclo da sua efetiva epopeia imperial” (Martins, 2004: 2).

6.

A pedra que Caetano Veloso encontrou no meio do caminho não se chama apenas Camões e, por extensão metonímica, língua de Camões. Quando alargamos o horizonte em que ela surge, juntam-se-lhe outras e forma-se um vasto edifício que tem nome próprio: cânone.

Não discutirei agora a pertinência conceptual do cânone, nem as razões (ou as sem-razões) que motivaram o seu aparecimento e a vasta, frequente e às vezes ríspida discussão a que ele tem dado lugar, desde há muito (quero dizer: não apenas desde Harold Bloom). De passagem, direi apenas que, como instrumento heurístico e como construção com propósito escolar e de referência cultural, convivo bem com a noção de cânone, desde que, pelo menos, duas condições estejam salvaguardadas: uma, que ele não seja encarado como um elenco imutável de autores e de obras, recusando, desse modo, a historicidade que dinamiza e fecunda a produção literária; outra,

² Em https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html (acesso em 21.10.2018).

que ele não sirva para recuperar artificialmente hegemonias perdidas, porque a História não se detém e a memória coletiva que suporta o cânone vai mudando e renovando os seus critérios de gosto. Estas precauções têm uma contraparte: o cânone não se decreta nem impõe, por força de atitudes dirigistas, politicamente orientadas ou regidas por desejos de vindicta social. Isto aplica-se tanto ao pensamento literário de Harold Bloom e a quantos nele se reveem, como, no extremo oposto, a grupos, a movimentos e a tendências que o mesmo Bloom globalmente designou, com evidente acrimónia, “escola do ressentimento” (cf. Bloom, 1994: 20).

Estes pressupostos reencontram-se, quando estão em causa novos cânones, construídos na sequência das descolonizações do fim do século XX. Cânones pós-coloniais, em suma, no caso que nos interessa literariamente elaborados na língua que foi e é a do colonizador, o que significa que estamos perante uma situação algo diferente da que Machado de Assis ponderava, quando, meio século depois da independência, dava “notícia da atual literatura brasileira”. Todavia, nem assim podemos ignorar que a formação da literatura brasileira e, nela, a constituição do cânone podem ser associadas a uma imagem há alguns anos formulada por Antonio Candido: a imagem de uma “literatura de dois gumes”. Cito: “Em sua formação as nossas literaturas são essencialmente europeias, na medida em que continuam a pesquisa da alma e da sociedade definida na tradição das metrópoles.” E continua: “Mas, de outro lado, este tipo de literatura veio atuar em regiões desconhecidas, habitadas por povos de cor e tradição diferentes (no caso do Brasil, primitivos), aos quais se juntaram logo outros povos trazidos da África, aumentando a complexidade do panorama. Em consequência, a literatura foi obrigada a imprimir na expressão herdada certas inflexões que a tornaram capaz de exprimir também a nova realidade natural e humana” (Candido, 2009: 2).

Faço notar, antes de mais, que o plural “as nossas literaturas” remete para as literaturas a que Antonio Candido chama dos “países da América”, referindo-se porventura sobretudo à América Latina. A isto acrescento que este é um texto duplamente datado: tendo sido publicado pela primeira vez em 1969, no *Suplemento Literário de Minas Gerais*, ele é datado também no sentido em que surgiu num cenário e num tempo histórico e político já ultrapassados. Em 1969 Portugal e o Brasil viviam em ditadura e não ocorrera ainda a independência de países africanos de língua oficial portuguesa, embora ela estivesse a caminho; de certa forma, aquele contexto limita as considerações de Candido, hoje talvez um pouco estranhas, para quantos convivem mal com as alusões a literaturas “essencialmente europeias” e ao peso da “tradição das metrópoles”. Noutros termos: este não será

certamente o ensaio de Antonio Candido mais popular e simpático para a legião de admiradores do grande ensaísta brasileiro, ideologicamente insuspeito, note-se, de simpatias colonialistas.

Entretanto, aqueles dois gumes dão que pensar, quando nos aparecem numa análise como a presente, envolvendo a controversa questão da lusofonia e as aporias que encerra. De forma mais clara: até que ponto a imagem da “literatura de dois gumes” continua a fazer sentido, em tempo pós-colonial e de emergência de novos cânones, em literaturas nacionais de língua portuguesa? E como lidam esses novos cânones com a dualidade implícita naquela imagem?

7.

Tento responder, postulando as bases daquilo a que chamo um pensamento literário pós-colonial. Antes de outras especificações, adianto desde já o seguinte: um pensamento literário pós-colonial e a projeção nele do conceito e da operacionalidade do cânone assentam numa base de pluralidade. Isto quer dizer que não falo aqui em cânone, como entidade abstrata, fantasmática ou idealmente concebida, mas em cânones no plural, sintonizando com valores e com realidades socioculturais a que a seguir me referirei.

Posto isto, enuncio quatro coordenadas genéricas que, a meu ver, estruturam e determinam um pensamento literário pós-colonial em língua portuguesa. Primeira coordenada: a confirmação de uma atitude crítica, relativamente ao termo *lusofonia* e ao seu significado ou, se se preferir, uma crítica da razão lusófona fundada no que antes afirmei, em registo de refutação, acerca do conceito em apreço e das suas contradições.

Segunda: a reivindicação da diversidade ou, de forma mais precisa, do diverso como valor. Revejo-me aqui no pensamento de Édouard Glissant, para quem a imagem da raiz e a noção deleuziana de rizoma assumem um valor representacional decisivo. O que ambas sugerem é que deve ser rejeitada a ideia de que “toda a identidade é uma identidade de raiz única e exclui o outro”; em vez disso, reclama-se uma visão cultural compósita, “da identidade como fator e como resultado de uma crioulização, ou seja, da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes” (Glissant, 2005: 27). É neste quadro que se coloca o multilinguismo, a sua prática e o entendimento da linguagem como um outro plano de articulação do idioma; nesse outro plano, a literatura resulta de uma negociação com a língua, sob o signo do diverso (cf. Glissant, 2005: 51).

Terceira: a conquista de uma identidade literária autónoma, inspirada e apoiada no resgate dos valores e da memória coletiva, formalmente servida por géneros literários transculturais. Noutros termos: “A conquista da identidade (...) traça-se, portanto, em várias direções. Pela via do romance vamos nos deparar com os caminhos da memória, cujos mecanismos serão acionados para resgatar valores enfumados pela ruptura entre dois universos [colonial e pós-colonial], integrados por elementos que já não podem ser completamente separados” (Chaves, 1999: 22).

Quarta coordenada: seguindo a lógica própria do contexto histórico e ideológico em que foi conquistada, aquela identidade literária não traduz apenas um “instinto de nacionalidade”, como dizia Machado no seu tempo. Ela provém de uma verdadeira descolonização literária (cf. Freitas, 2005), envolvendo o papel e o lugar atribuídos à língua do colonizador, num novo tempo histórico, coisa que pode até parecer mais uma contradição, a juntar a outras que antes invoquei. Nesse tempo histórico pós-colonial, a língua portuguesa é língua oficial, mas não um idioma imune a incorporações mais complexas do que as “inflexões” de que falava Candido, a propósito da “literatura de dois gumes”. Uma dessas incorporações, aliás bem conhecida: a componente de oralidade (a oratura) que a escrita literária de vários escritores africanos contempla. Destaco aqui Mia Couto, falando daquilo a que chama uma “língua rematerna” (cf. Couto, 2010: 90), literariamente escrita “na periferia do mundo, neste sulbúrbio” (Couto, 1997) que entendo como um lugar geográfico, cultural e simbólico em que o escritor moçambicano converge com o Caetano Veloso de “Língua”. Diz Mia Couto: “A minha língua portuguesa, repito a *minha* língua portuguesa, é a pátria que estou inventando para mim. Essa língua nómada não a quero perder, não quero ficar exilado desse tempo em que não havia o tempo” (Couto, 2009: 196).

8.

É então numa língua “rematerna” e “nómada” que se desenham os cânones pós-coloniais, no plural exigido pelo sentido e pelo valor da diversidade. Por isso (mas não o discuto agora), a hipotética construção de um cânone lusófono ou da língua portuguesa, num singular unitário que me parece problemático, não passou ainda (e talvez não passe nunca) de proposta de circunstância (cf. Cristovão, s.d.; Queirós, 2015).

Não deixo, entretanto, de notar que a alusão a uma língua rematerna e nómada me parece ser uma fórmula hábil (Mia Couto tem reconhecido talento para as engendrar), no sentido de tornear outras contradições, mas não de as resolver. Explico-me: se a descolonização literária e a construção de cânones emancipados se faz na língua do colonizador, então essa opção fica exposta a várias críticas. Uma delas é a que adverte para a necessidade de a libertação ser acompanhada pela reconquista da palavra autóctone, ou seja, daquela que verdadeiramente é capaz de nomear um mundo que não é o do colonizador; não foi outro senão Paulo Freire quem o disse (cf. Freire, 1978). A esta crítica outra pode juntar-se: a que acusa a adoção do português (ou do inglês ou do francês, conforme os casos) de ser uma solução “conveniente” para se atingir uma difusão literária e uma circulação editorial que os idiomas locais não alcançariam. Extensivamente, pode discutir-se também a coerência e até a eficácia representacional de géneros narrativos como o romance (mas já não o conto), sendo sabido que ele foi gerado e amadureceu como alternativa à epopeia, na Europa burguesa.

Seja como for, não se negará que o desenvolvimentos de cânones literários em língua portuguesa se processa sob o signo da diversidade cultural, num mapa pós-colonial complexo e marcado por “paisagens” sociopolíticas e sociolinguísticas que são conhecidas, de Cabo Verde a Timor-Leste, de São Tomé e Príncipe a Moçambique, da Guiné-Bissau a Angola. É nessas “paisagens” que emergem novos cânones, expressão em que leio um duplo sentido: eles emergem porque vêm à superfície, mas também (segundo sentido) porque é urgente que o façam. Daí à noção de literaturas emergentes vai um passo que é dado com a cautela que esta noção melindrosa justifica.

Notou-o Fátima Mendonça, no ensaio “Literaturas emergentes, identidades e cânones”. Nele observa que o conceito de *literaturas emergentes* representa “de forma totalizante as literaturas que emergiram de situações coloniais, independentemente da conjuntura histórica em que surgiram” (Mendonça, 2008: 18). Justamente: a conjuntura histórica e as contingências que ela implica aproximam a análise do cânone pós-colonial moçambicano de uma asserção que deixei expressa, ou seja, o cânone não é imposto, mas gradualmente “negociado”, ao longo de um processo em que intervêm múltiplos e às vezes desconhecidos fatores. Palavras de Fátima Mendonça: “Na verdade, o desejo (consciente ou não) de nação vai sedimentando temas e formas discursivas como parte de um novo sistema literário, mas a sua existência só é assegurada por um reconhecimento posterior, pelos diversos elementos de recepção – crítica, reconhecimento nacional e internacional, prémios, edições nacionais e traduções – que, integrados no sistema de ensino – curricula,

programas, manuais –, reproduzem conceitos e valores que, atuando em cadeia, convergem para a instituição do novo cânone, a literatura nacional” (Mendonça, 2008: 23).

Não subscrevo a identificação do cânone com a literatura nacional (nesta há títulos e autores que não temos de considerar canónicos), mas concordo com tudo o resto. E leio, na alusão ao sistema de ensino como decisiva instância de formação do cânone, a implicação da língua, mesmo que “rematerna” e “nómada”, derivando da língua de Camões, mas não a cancelando.

9.

É com o épico que termino, lembrando uma história contada por Mia Couto, cujas personagens são José Craveirinha e Camões (sempre esta pedra no meio do caminho!). Uma história que ajuda a dar resposta à pergunta que lancei a partir de um título de José Saramago: que faremos com esta língua?

Em 1991, Craveirinha recebeu o Prémio Camões, na sua terceira atribuição. Consciente de algum desconforto que a segunda visita do épico à antiga colónia causava (a primeira fora entre 1567 e 1570), agora sob a forma de um prémio epónimo, Mia Couto, num texto com o título “Camões na Mafalala”, contou o encontro de Camões com o confrade Craveirinha. Nesse encontro, estava implicada a língua do colonizador e do poeta da Expansão, coisa algo incómoda, é claro. “O lusitano veio fazer o quê?”, perguntaram alguns, quando souberam da “inesperada visita”. Responde Mia Couto: “Veio deixar as ultramarinas deferências ao moçambicano, partilhar a coroa de louros com que ele posa no eterno retrato”. Contudo, alguma estranheza permanece, porque o episódio não parece inocente, suspeitando-se mesmo que o poeta premiado poderia ser capturado pela honraria. Mas não: Craveirinha e Camões celebram uma língua que, em Moçambique e mais de quatro séculos depois da epopeia, é capaz de *negociar* a linguagem literária que motivou a distinção:

O que os moradores todos se confirmam é que, noite já bem subida, os dois versadores desceram à rua exclamando alegrias, ruidando gargalhadas. Riam-se de quê? Os vizinhos, espreitando na janela, verteram iguais risos, mesmo desconhecendo os motivos. Têm direito de festejar aqueles que nos ensinam os gostosos paladares da existência.

Não se contentaram, foram aqueles que do passado se lavaram com pouca água. E logo espetaram o dedo dialético: o Zé estaria comprometido com lusitanices, era urgente fiscalizar o tal Camões, exigir-lhe o visto, a devida migração. Nervosos, esses poucos já não dormiram em sossegadas almofadas. Mas os demais se regalaram, vaidosos de serem todos eles o poeta premiado. Porque os outros, funcionários do recalque, ignoram que Craveirinha não simplesmente verseja em português. O poeta escreve **Moçambique através da língua portuguesa**. Ele convidou o ronga e o português a um namoro fecundo, teceu harmonias que faltam nas áridas vidas daqueles a quem ele chamou de «saltanhocos de costas curvadas».

O tempo, afinal, desafiará os seus karinganas, confirmando os pessoais dados do Zé: a poesia sendo a sua nacionalidade, a língua sua morada, e Moçambique o seu estado civil. (Couto, 1999: 11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de (1994). "Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade" (em file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/instintoNacionalidade%20(1).pdf ; acesso a 20.10.2018).

BILAC, Olavo (1964). Poesias. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

BISHOP-SÁNCHEZ, Kathryn (2016). "‘Língua de Camões’: a sobrevida de uma expressão no mundo lusófono", in Jornal de Letras, Artes e Ideias, 6 a 19 de janeiro.

BLOOM, Harold (1994). The Western Canon. New York: Harcourt Brace & Company.

CAMÕES, Luís de (1972). Os Lusíadas. Leitura, prefácio e notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Lisboa: Instituto de Alta Cultura.

CANDIDO, Antonio (2000). Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. 6ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.

CANDIDO, Antonio (2009). "Literatura de dois gumes", in Literatura Brasileira LBN3. Campinas: Unicamp.

CASTRO, Ivo (2010) "As políticas linguísticas do português", in Textos Seleccionados. XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Porto, APL.

CHAVES, Rita (1999). A formação do romance angolano. São Paulo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.

COUTO, Mia (1997). "Perguntas à língua portuguesa", in Ciberdúvidas da língua portuguesa (em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/antologia/perguntas-a-lingua-portuguesa/118> ; acesso a 20.10.2018).

COUTO, Mia (1999). "Camões na Mafalala", in Jornal de Letras, Artes e Ideias, 475, 13 a 19 de agosto.

COUTO, Mia (2009). E se Obama fosse africano? e outras interinvenções Lisboa: Caminho.

COUTO, Mia (2010). Pensageiro frequente. Lisboa: Caminho.

CRISTÓVÃO, Fernando (dir. e coord.) (2005). Dicionário temático da lusofonia. Lisboa: Texto Editora.

CRISTÓVÃO, Fernando (s.d.). "Sugestões de critérios convergentes prévios para a formação e definição de um cânone lusófono", in CECS. Centro de estudos de comunicação e sociedade (em http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2204/2121 ; acesso a 21.10.2018).

FARACO, Carlos Alberto (2012). "Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política", in T. Lobo et alii (orgs.), Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA.

FARACO, Carlos Alberto (2016). História sociopolítica da língua portuguesa. São Paulo: Parábola Editorial.

FERREIRA, António (2008). Poemas lusitanos. Edição crítica, introdução e comentários de T. F. Earle. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FREITAS, Cristina (2005). O Processo de descolonização literária em África. Os casos de Chinua Achebe, Ahmadou Kourouma e Mia Couto. Porto: FLUP.

FREIRE, Paulo (1978). Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf; acesso em 20.10.2018).

GLISSANT, Édouard (2005). Introdução a uma poética da diversidade. Juiz de Fora: Editora da UFJF.

LOURENÇO, Eduardo (2011). A Nau de Ícaro. São Paulo: Ed. Schwarcz.

MARTINS, Moisés de Lemos (2004). "Lusofonia e luso-tropicalismo. Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários", in Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1075/1/mmartins_LusotropiLusofonia_2004.pdf; acesso a 20.10.2018)

MENDONÇA, Fátima (2008). “Literaturas Emergentes, Identidades e Cânone”, in Margarida Calafate Ribeiro e Maria Paula Meneses (orgs.), Moçambique: das palavras escritas. Porto: Edições Afrontamento.

QUEIRÓS, Luís Miguel (2015). “Um cânone literário que mostre a diversidade da língua portuguesa” (em <https://www.publico.pt/2015/12/02/culturaipsilon/noticia/um-canone-literario-que-mostre-a-diversidade-da-lingua-portuguesa-1716290> ; acesso a 20.10.2018).

SARAMAGO, José (1980). Que farei com este livro? Lisboa: Caminho.

VELOSO, Caetano (2003). Letra só. Selecção e organização: Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras.

UM ENCONTRO CLANDESTINO? APROXIMAÇÕES ENTRE LITERATURA BRASILEIRA E DIREITOS HUMANOS NA OBRA DE CLARICE LISPECTOR

DENISE BORILLE DE ABREU³

³ | Pesquisadora do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES junto à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil. E-mail: deniseborille@gmail.com.

LITERATURA E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Falar do encontro entre direitos humanos e literatura brasileira contemporânea parece mais válido se levarmos em consideração, primeiramente, algumas das perspectivas críticas apontadas por pesquisadores brasileiros da atualidade. Sendo assim, este artigo busca retratar não apenas exemplos literários que abordem o tema em questão, mas também como o dado assunto tem provocado debates entre teóricos brasileiros da literatura.

Em seu artigo “O direito à literatura” (1988), o já saudoso crítico Antônio Cândido, professor da Universidade de São Paulo, tem como premissa inicial que a literatura, por si só, constitui um direito humano. Segundo Cândido, isso se dá à medida em que a literatura nos humaniza, sobretudo por ela, entendida enquanto manifestação estética do signo verbal, proporcionar aos seus leitores três prerrogativas fundamentais, a saber: o exercício da reflexão, a aquisição do saber e, por último, o senso da beleza. O autor afirma que:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Cândido, 1988, p. 09).

A inventividade de Cândido, nessa passagem, está em ampliar o campo de percepções da literatura enquanto direito humano, contemplando-a tanto em seu caráter estético (“dar forma aos sentimentos e à visão de mundo”) como em seu âmbito social, à medida em que denuncia “situações de restrição dos direitos”, como a miséria e a escravidão, sendo que cada um dos domínios não exclui mas, sim, complementa o outro.

Outra contribuição relevante de Cândido, nesse artigo, foi ter iniciado uma discussão que seria estendida pelos teóricos brasileiros da atualidade por pelo menos mais dez anos a partir da data de publicação do dado texto: a elitização no acesso à erudição, uma questão universal em certa medida, mas certa e infelizmente muito pertinente ao cenário brasileiro desde os tempos coloniais – dos muros silenciosos e perversos existentes entre casa grande e senzala – até os dias ultraconservadores do atual governo, em que esses e vários outros contrastes continuam igualmente ou mais acirrados que no século XVI. Cândido pondera que:

A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (Cândido, 1988, p. 10).

Em seguida, o autor advoga pelo igual reconhecimento entre a cultura popular e a erudita, concluindo que a legitimidade desses dois lugares é o que permite o usufruto da literatura como um direito inalienável. O autor conclui, assim, que:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (Cândido, 1988, p. 12).

O impacto do artigo de Antônio Cândido foi tal que, após sua morte neste ano, vários brasileiros renderam-lhe homenagem citando trechos de “O direito à literatura” nas principais redes sociais. Talvez nem tanto pelo seu aspecto inovador, posto que levantou questões já existentes no contexto brasileiro há longa data, mas pela nitidez com que enfocou um tema sobre o qual uma minoria letrada e, portanto, privilegiada, insistia em desviar do olhar.

Alguns anos mais tarde, a crítica literária e professora da Universidade de Brasília, Regina Dalcastagnè, publicou um artigo intitulado “Uma voz ao sol: representação e legitimidade na literatura brasileira contemporânea” (2002). Nele, conforme enunciado pelo próprio título, a autora traz à tona duas indagações de muita valia na produção literária brasileira contemporânea. O primeiro aspecto por ela analisado, o da representatividade, questiona o *locus* da fala do sujeito marginalizado na ficção: Quem fala? Em nome de quem? Aqui é clara a influência de Gayatri Spivak na formulação de Dalcastagnè. Igualmente pertinente é a ponderação que ela faz acerca do silêncio dos marginalizados na ficção literária, por sua vez “coberto pelas vozes daqueles que monopolizam o lugar de fala.” (Dalcastagnè, 2002, p. 02).

O segundo aspecto levantado pela crítica é o da legitimidade do discurso do sujeito oprimido, posto que não se trata apenas de lhe ser concedida a possibilidade de falar, mas de ter o valor do seu discurso reconhecido (Dalcastagnè, 2002, p. 03). Ela afirma, em seguida, que:

Na narrativa brasileira contemporânea é marcante a ausência quase absoluta de representantes das classes populares. Estou falando aqui de produtores literários, mas a falta se estende também às personagens. De maneira um tanto simplista e cometendo alguma (mas não muita) injustiça, é possível descrever nossa literatura como sendo a classe média olhando para a classe média. O que não significa que não possa haver aí boa literatura, como de fato há – mas com uma notável limitação de perspectiva.” (Dalcastagnè, 2002, p.03).

É digna de admiração a maneira como a autora cutuca essa ferida narcísica da literatura brasileira, por se tratar de uma produção literária feita majoritariamente pela classe média, que a escreve debruçada sobre seu reflexo. A mesma classe média brasileira que, em tempos atrás, fora motivo de escrutínio e críticas mordazes na literatura de Nelson Rodrigues. Outro acréscimo importante da autora é indagar sobre a ausência de representantes das classes populares nas personagens dessa literatura.

Ao passo que Regina Dalcastagnè estendeu o fio condutor, lançado por Cândido, para uma discussão mais pormenorizada e exemplificada de um assunto pertinente à questão de literatura e direitos humanos no Brasil, o crítico e professor da Universidade de São Paulo Jaime Ginzburg estabeleceu conexões e conclusões bastante contundentes sobre o tema, com o artigo “Literatura e direitos humanos: notas sobre um campo de debates” (2010), que integra sua tese de livre docência.

O texto de Guinzburg inicia-se por um exame das condições de discurso e silenciamento em contextos autoritários. O crítico refere-se aqui, mais precisamente, às sociedades violentas e repressivas, nas quais as vítimas não encontram condições de enunciação de seu sofrimento (Ginzburg, 2010, p.10) para, em seguida, afirmar que:

Na literatura é constante encontrar personagens que têm necessidades, carências, sofrimentos, e não encontram as palavras adequadas para formular o que precisam. Como se entre pensamento e linguagem ocorressem descontinuidades, abismos. Em pontos tensos podem surgir silêncios, omissões, indeterminações. O sujeito não pode falar tudo, nem ser entendido sempre, no entanto deve achar condições para expressar suas demandas. (Ginzburg, 2010, p. 02).

O entendimento da exclusão social no acesso à erudição, conforme levantado por Cândido (1988) e exemplificado por Dalcastagnè (2002), ganha no artigo de Ginzburg o que penso ser o aspecto pivotal a permear essa problemática: a violência na sociedade brasileira. Outro aporte significativo desse autor é o resgate de perspectivas históricas da nação brasileira, ponderando que: “Se a ficção nos leva a pensar que precisamos do letramento para expressar nossos direitos, poderíamos derivar daí a inferência de que fazer parte do mundo letrado facultaria maiores condições de convivência. Isso não é confirmado pelo processo histórico.” (Ginzburg, 2010, p. 09).

O tratamento enunciativo textual bastante engenhoso dado por Guinzburg à convergência entre literatura e direitos humanos no Brasil, marcado por silêncios, omissões e indeterminações, reforçou meu desejo de retratar o silenciamento em personagens femininas da escritora Clarice Lispector. Ainda de acordo com Ginzburg, “Graciliano Ramos, Clarice Lispector e Sérgio Sant’anna estão entre os autores que despertam desafios interpretativos associados às dificuldades de exercer, no Brasil, a manifestação de direitos humanos.” (Ginzburg, 2010, p. 02). Portanto, na próxima seção, ponho-me a

discorrer sobre uma análise mais específica das cenas enunciativas de silêncio em personagens femininas dessa autora que ocupa uma posição peculiar para o tema deste artigo.

CENAS ENUNCIATIVAS DE SILÊNCIO EM CLARICE LISPECTOR

Em seu artigo “Literatura e direitos humanos: notas sobre um campo de debates” (2010) Jaime Ginzburg não apenas destaca a escritora Clarice Lispector como representativa da temática de literatura e direitos humanos no Brasil contemporâneo, como também cita um exemplo bastante elucidativo de silenciamento na escrita ficcional da dada autora, mais especificamente em seu romance *A hora da estrela* (1977).

O trecho que ele menciona refere-se a um diálogo entre a protagonista Macabéa - uma jovem alagoana de 19 anos, sem família e que vive com um subemprego no Rio de Janeiro - e Olímpico, também oriundo da região Nordeste (paraibano), seu primeiro e único namorado. Pode-se afirmar que as circunstâncias precárias em que sobrevive no Rio de Janeiro fazem de Macabéa aquilo que Judith Butler denomina de uma “vida precária” (Butler, 2004). Suas condições de vida enquanto migrante, órfã pobre e marginalizada, excluída e passível de destruição, aproxima-a também da definição de *homo sacer*, segundo o termo empregado por Agamben (2008), referindo-se às vidas destituídas de qualquer direito humano. Macabéa não goza de qualquer tipo de visibilidade social, a ponto de ela mesma não ser capaz de perceber seu lugar no mundo. Tudo isso, aliado ao caráter sádico de Olímpico, gera retração e silenciamento na protagonista, conforme exemplificado em uma conversa com Olímpico, no trecho abaixo:

Macabéa: - Falar então de quê?

Olímpico: - Por exemplo, de você.

Macabéa: - Eu?!

Olímpico: - Por que esse espanto? Você não é gente? Gente fala de gente.

Macabéa: - Desculpe mas não acho que sou muito gente.

Olímpico: - Mas todo mundo é gente, meu Deus!

Macabéa: - É que não me habituei.

Olímpico: - Não se habituou com quê?

Macabéa: - Ah, não sei explicar. (Lispector, 1984, p.56).

Tão triste quanto Macabéa não se ver como gente é o fato de ela se ver na condição de ter que pedir desculpas por isso, nesse diálogo seco, marcado por atos de fala tão curtos quanto inconclusivos. De todas as personagens femininas de Clarice Lispector, analisadas neste artigo, penso ser Macabéa a mais representativa da classe trabalhadora das mulheres brasileiras, expostas a uma dupla opressão: primeiramente, por serem mulheres e, em segundo lugar, pelas condições ainda bastante desiguais de trabalho e renda em comparação aos homens.

Um outro exemplo de silenciamento de personagens femininas na ficção de Clarice Lispector poder ser visto no conto “A menor mulher do mundo”, que integra o livro *Laços de família* (1960). A trama descreve, em tom similar a o de um documentário jornalístico, a estória de um explorador francês que descobre que, no Congo Central, habita a mulher de menor estatura do mundo, nomeada por ele como “Pequena Flor”. Causa estranhamento, nesse conto, que a menor mulher do mundo não profere uma palavra sequer ao longo da narrativa. A passagem seguinte ilustra o estranho silenciamento por parte da suposta “criatura exótica”, conforme segue:

É que a menor mulher do mundo estava rindo. Estava rindo, quente, quente. Pequena Flor estava gozando a vida. A própria coisa rara estava tendo a inefável sensação de ainda não ter sido comida. Não ter sido comida era algo que, em outras horas, lhe dava o ágil impulso de pular de galho em galho. Mas, neste momento de tranquilidade, entre as espessas folhas do Congo Central, ela não estava aplicando esse impulso numa ação – e o impulso se concentrara todo na própria pequenez da própria coisa rara. E então ela estava rindo. Era um riso como somente quem não fala ri. Esse riso, o explorador constrangido não conseguiu classificar. E ela continuou fruindo o próprio riso macio, ela que não estava sendo devorada. Não ser devorado é o sentimento mais perfeito. Não ser devorado é o objetivo secreto de toda uma vida. Enquanto ela não estava sendo comida, seu riso bestial era tão delicado como é delicada a alegria. (Lispector, 1960, p.73).

Note que o comportamento de Pequena Flor, marcado por seu riso desprovido de palavras, é descrito acima de maneira muito próxima a de um animal. Por vezes, o explorador pensa em possuí-la como se fosse um objeto. A objetificação e a bestialização de Pequena Flor compõem um quadro que a destitui da condição humana mais fundamental: a fala. Ameaçada de ser

devorada de maneira selvagem, o “bicho-humano” ri – mas não o faz com alegria. O que marca o conto é o tom míope e desumanizador em descrever a fêmea que seria exoticamente dócil e condenada a viver uma vida “menor”, na condição de ser ela uma presa fácil.

Em outro livro de Clarice Lispector, *Felicidade clandestina: contos* (1971), o conto que dá origem à obra e ao título deste artigo, “*Felicidade Clandestina*”, já foi considerado por alguns críticos como parcialmente inspirado na vida real da escritora e em suas primeiras experiências de infância, após migrar da Ucrânia (sua terra natal) para o Brasil, onde se instalou primeiramente na cidade de Recife, na qual vivia com sua família em condições modestas de vida. A protagonista da estória é uma menina pobre que gostava de ler livros. Vale lembrar que os preços de livros impressos no Brasil sempre foram elevados em relação à renda mínima da população, dificultando-lhe, portanto, o fácil acesso e acirrando, assim, a elitização da erudição.

A vontade da menina pobre, também descrita como bonita, de ter acesso aos livros leva-a a entrar numa relação sadomasoquista com a filha rica do livreiro local, caracterizada por seu excesso de peso e suas sardas no rosto. E, sobretudo, pelo sadismo de fazer a menina pobre bater à sua porta todos os dias apenas para torturar-lhe ao dizer que não podia emprestar nenhum livro, mas que ela poderia tentar novamente no dia seguinte, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

O plano secreto da filha do dono da livraria era tranqüilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo. (Lispector, 1971, p. 10).

É curioso notar, na passagem, que apenas a filha do livreiro fala, ficando a menina pobre destituída tanto de livros quanto da linguagem.

O drama entre as duas meninas se agrava, tendo a filha rica do livreiro cada vez mais prazer em torturar a pobre menina leitora que, em sua obstinação pelos livros, concede-lhe a vontade de bater todos os dias à sua porta. Gesto esse que se assemelha à mendicância e à indulgência. Quando a situação se torna insuportável, eis que a estória ganha uma guinada inesperada, de acordo com a seguinte passagem:

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! (Lispector, 1971, p. 11).

A passagem reforça a fala da mãe da menina rica, que atua como mediadora de uma situação inconciliável. Vale observar o emprego das expressões “confusão silenciosa” e “entrecortada de palavras pouco elucidativas”.

O trecho seguinte pode sugerir uma crítica à ignorância do pensamento das elites que, não obstante o fácil acesso à erudição, recusam-se a tê-la. Finalmente, a mãe se compadece da menina pobre e fala mais uma vez, para anunciar sua decisão:

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. (Lispector, 1971, p. 11).

Por mais que muitos leitores encontrem satisfação com a decisão final da mãe da menina, é possível pensar esse gesto como uma atitude benéfica voluntária num país e numa situação para os quais pouco se pode esperar em relação a uma solução reparadora por parte das autoridades de justiça.

Clarice também foi suficientemente perspicaz - até mesmo devido ao fato de ser uma estrangeira e, portanto, lançar um olhar diferente em relação ao Brasil - para retratar os momentos sutis em que as elites locais se apercebem da discrepância de outras realidades sócio-econômicas que tanto insistem em não enxergar. É o caso da personagem feminina G.H., de *A paixão segundo*

G.H. (1964), uma escultora que passa por uma crise existencial, descrita em tons epifânicos, que culmina com a mesma personagem ingerindo uma barata. O inseto habitava o quarto de empregada, dependência de dimensões diminutas, até hoje bastante comum em casas e outras residências brasileiras, sendo composta de um pequeno quarto e um ínfimo banheiro, normalmente pouco ventilados, próximo à cozinha ou à área de serviço. Muitos sociólogos e antropólogos brasileiros veem a dependência de empregada como um resquício da escravidão no país.

No quarto de Janair, sua ex-empregada doméstica, a escultora G.H. encontra uma curiosa mensagem na parede e se depara com o silêncio perturbador que reinava naquele lugar, conforme segue:

O quarto me incomodava fisicamente como se no ar ainda estivesse até agora permanecido o som do rascar do carvão seco na cal seca. O som inaudível do quarto era como o de uma agulha rodando no disco quando a faixa de música já acabou. Um chiado neutro de coisa, era o que fazia a matéria de seu silêncio. Carvão e unha se juntando, carvão e unha, tranquila e compacta raiva daquela mulher que era a representante de um silêncio como se representasse um país estrangeiro, a rainha africana. E que ali dentro de minha casa se alojara, a estrangeira, a inimiga indiferente. Perguntei-me se na verdade Janair teria me odiado – ou se fora eu, que sem sequer a ter olhado, a odiara.” (Lispector, 1964, p. 43).

A passagem sugere, além da inexistência de um contato verbal prévio entre a patroa e a empregada, que Janair era uma trabalhadora negra e provavelmente iletrada, uma vez que sua mensagem enigmática é feita através de um desenho na parede, não de palavras. A passagem instiga o leitor a imaginar qual mensagem Janair teria tencionado passar; a perscrutar o clamor advindo de seu signo não-verbal (o desenho na parede, comparado, na narrativa, à uma inscrição ancestral numa caverna) para reivindicar um direito humano, muito antes mesmo de esse campo de debates vir a ser institucionalizado.

É possível pensar, ainda, dentro da perspectiva do silenciamento das personagens femininas, na protagonista Ana, a dona de casa do conto “Amor”, integrante do livro *Laços de família* (1960). As falas mínimas, praticamente escassas dessa personagem parecem tão perturbadoras quanto sua perplexidade ao ver um homem destituído de visão e desamparado de qualquer tipo de direito humano. Cumpre mencionar como exemplo, também, a crônica

“Mineirinho” (1969), na qual a voz polêmica que narra o conto parece falar em nome de alguém acusado de haver cometido um crime, porém silenciado após um ato de truculência das autoridades de justiça.

Mas é com o conto “A língua do p”, de *A via crucis do corpo* (1974) que concluo a exemplificação de minha análise temática de direitos humanos na literatura brasileira, mais precisamente dentro da obra ficcional de Clarice Lispector. A protagonista do conto em questão, Cidinha, é professora e passageira de um trem dentro do qual se vê ameaçada por dois homens. Os dois contrafeitores se comunicam numa estranha linguagem, que julgam inacessível a ela, à medida em que observam suas condições duplamente “precárias” (Butler, 2004): primeiro, a de ser mulher e, segundo, a de ser destituída de bens básicos (no caso, por não possuir um carro próprio), outro tipo de bem cujo valor no Brasil é bastante elevado em relação à renda mínima da população. A passagem ilustra o seguinte:

Então os dois homens começaram a falar um com o outro. No começo Cidinha não entendeu palavra. Parecia brincadeira. Falavam depressa demais. E a linguagem parecia-lhe vagamente familiar. Que língua era aquela?

De repente percebeu: eles falavam com perfeição a língua do “p”. Assim:

- Vopocê reperaparoupou napa mopoçapa boptonipitapa?

- Jápá vipi tupudopo. Épé linpindapa. Espestápá nopo papapopo. Queriam dizer: você reparou na moça bonita? Já vi tudo. É linda. Está no papo.

Cidinha fingiu não entender: entender seria perigoso demais. A linguagem era aquela que usava, quando criança, para se defender dos adultos. Os dois continuaram:

- Queperopo cupurrapar apa mopoçapa. Epe vopocêpê ?

- Tampambépém. Vapaipi serper nopo tupunelpel. (Lispector, 1974, p. 67).

Entretanto, tão inesperada quanto a capacidade sagaz da professora em decifrar rapidamente o código de linguagem dos dois homens, conhecido como “língua do P”, é a reação que ela planeja para salvar sua vida, conforme é descrito a seguir:

Queriam dizer que iam currá-la no túnel...O que fazer? Cidinha não sabia e tremia de medo. Ela mal se conhecia. Aliás nunca se conhecera por dentro. Quanto a conhecer os outros, aí é que

piorava. Me socorre, Virgem Maria! Me socorre! Me socorre!
– Sepe repesispis tirpir popodepemospos mapatarpar epelapa. Se resistisse podiam matá-la. Era assim então.

– Compom umpum pupunhalpal. Epe roupoubarpar epelapa. Matá-la com um punhal. E podiam roubá-la.

Como lhes dizer que não era rica? Que era frágil, qualquer gesto a mataria. Tirou um cigarro da bolsa para fumar e acalmar-se. Não adiantou. Quando seria o próximo túnel? Tinha que pensar depressa, depressa, depressa.

Então pensou: se eu me fingir de prostituta, eles desistem, não gostam de vagabunda. (Lispector, 1974, p.68).

É interessante notar, na estratégia que acaba por poupar a vida de Cidinha, que ela escolhe se passar por uma profissional do tipo de sub-emprego feminino mais desprezado pelos homens.

Mesmo tendo conseguido se livrar do que teria sido seu fim, Cidinha se depara, ao andar livre por uma banca de jornal em Copacabana, com aquilo que pode ser considerado o destino implacável das mulheres brasileiras de baixa renda, maioria na população do nosso país: de *homo sacer* (Agamben, 2008), de vidas precárias e desprovidas de qualquer direito humano ou solução reparadora por parte das autoridades de justiça, muitas vezes omissas e até mesmo cúmplices da violência avassaladora do país. Cidinha conclui que:

E andava pelas ruas de Copacabana, desgraçada ela, desgraçada Copacabana. Pois foi na esquina da rua Figueiredo Magalhães que viu a banca de jornal. E pendurado ali o jornal “O Dia”. Não saberia dizer por que comprou. Em manchete negra estava escrito: “Moça currada e assassinada no trem”. Tremeu toda. Acontecera, então. E com a moça que a desprezara. Pôs-se a chorar na rua. Jogou fora o maldito jornal. Não queria saber dos detalhes. Pensou: – Épé. Opo despestipinopo épé impimplaplacápávelpel. O destino é implacável.” (Lispector, 1974, p.69).

A fala de Cidinha, infelizmente, reflete a condição de desamparo civil em que se vê a grande maioria da população feminina trabalhadora de baixa renda do país. Ao expressar sua conclusão, ela se apropria, inicial e ironicamente, do artifício linguístico utilizado pelos dois homens agressores. Condição essa que Clarice Lispector, ao observar o Brasil com seu olhar estrangeiro bastante peculiar e investigador, parecia conhecer na ponta da língua.

CONCLUSÃO

Conforme o crítico Jaime Ginzburg salienta, em “Literatura e direitos humanos: notas de um campo de debates” (2010) a ausência de condições de enunciação do sofrimento nas sociedades violentas e repressivas, sobretudo através das formas de linguagem elitizadas, priva as denominadas “vidas precárias” do acesso à produção de uma narrativa considerada aceitável pelo *status quo*. Ele afirma que “Se a ficção nos leva a pensar que precisamos do letramento para expressar nossos direitos, poderíamos derivar daí a inferência de que fazer parte do mundo letrado facultaria maiores condições de convivência. Isso não é confirmado pelo processo histórico.” (Ginzburg, 2010, p. 09).

Fica claro, conforme as premissas formuladas por Dalcastagnè (2002) e Ginzburg (2010), que a linguagem constitui um componente fundador para ampliar as manifestações literárias acerca da questão de direitos humanos. Portanto, parece válido questionar até que ponto a “malha literária” brasileira tem conseguido ser suficientemente flexível para desterritorializar a elitização das narrativas, tornando-as acessíveis às chamadas “vidas precárias” (Butler, 2004), ou ainda a uma legião de *homo sacer* (Agamben, 2008), posto que são as histórias dessas pessoas, frequentemente destituídas de direitos e negligenciadas pelas autoridades de justiça, que mais carecem de ser ouvidas.

Por mais que as formas eruditas de certas narrativas brasileiras constituam uma manifestação estético-literária de grande impacto, como é o caso da ficção de Clarice Lispector, aqui exemplificada, de Graciliano Ramos - sobretudo em *Infância* (1945) -, sem falar das representações em versos, como é o caso de Manuel Bandeira em *Belo Belo* (1948) e Carlos Drummond de Andrade, em *A rosa do povo* (1945), ou mesmo de Angélica Freitas em *Um útero é do tamanho de um punho* (2012), as vozes da grande camada da população brasileira, cujo acesso à erudição é extremamente raro, continuam silenciadas. Como seria possível quebrar esse silêncio existente desde os tempos do Brasil-colônia? Talvez seja o caso de se considerar, por exemplo, ampliar a produção de narrativas por meio da oralidade, onde se dá um ato engenhoso e transgressor de (re)criação da linguagem, uma vez que a desinvestem de formalidade e defrontam o modelo canônico-elitista.

As narrativas de vida (*life-writing*, em inglês), ou aquilo que pode ser definido como a escrita de si (como biografias, autobiografias, autoficção, testemunhos, escrita memorialística, escrita de diários e cartas, para citar alguns exemplos), em seus aspectos de literatura “marginal” e “menor”, parecem surgir como formas enunciativas que permitem evidenciar, através de um acesso democrático ao signo verbal, vidas notáveis, porém precarizadas por fins hegemônicos, como demonstram, na literatura brasileira, as narrativas dos diários da escritora e catadora de papel Carolina Maria de Jesus; os relatos biográficos das vítimas da ditadura militar no Brasil (1964-1984) recolhidos recentemente pela Comissão da Verdade; a autobiografia de Maria da Penha, intitulada *Sobrevivi... Posso Contar* (2012); o *Diário do hospício* (1953), de Lima Barreto; a literatura de cordel em *Heroínas negras brasileiras em 15 cordeis* (2017), de Jarid Arraes; a narrativa autobiográfica de Mahommah Baquaqua, africano trazido para o trabalho escravo em Pernambuco; a escrita memorialística de Zélia Gattai, somente para citar alguns dos exemplos mais conhecidos. Assim, é possível concluir que, enquanto manifestações literárias, o uso das narrativas de vida parece mais eficaz que a ficção e a poesia, no que diz respeito a produzir um discurso através do qual o sujeito desprovido de direitos humanos possa expor sua voz, enunciando ele mesmo sua história de vida.

Na ocasião deste VI SIMELP, evento destinado a ampliar os estudos da linguagem, contamos com a presença ilustre da linguista brasileira Anna Christina Bentes, da Universidade de Campinas. Em seu artigo intitulado “Oralidade, política e direitos humanos” (2014), no qual advoga pelo ensino da oralidade da língua portuguesa nas escolas, com o intuito de promover cidadania, Bentes afirma que “há inúmeras maneiras de se pensar a oralidade como um locus importante de resistência política, social e cultural e de elaboração de uma gradual consciência dos valores e princípios éticos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos.” (Bentes, 2014, p. 52). Penso que promover o uso da oralidade enquanto ampliação das possibilidades da linguagem, com o fim de propiciar direitos humanos, poderia abranger outros espaços além da esfera da sala de aula e, sem dúvida, um desses lugares deveria estar também na produção literária brasileira contemporânea.

Não é objetivo deste trabalho excluir produções ficcionais e poéticas brasileiras que contribuem para elucidar a relação entre literatura e direitos humanos mas, sim, de propor uma ampliação do repertório literário nacional já existente sobre o assunto, tomando como premissa a questão pivotal do acesso democrático e universal à linguagem, a fim de que novas formas narrativas iluminem a literatura brasileira como um bem humanizador, ao qual todos os cidadãos brasileiros tenham acesso - e do qual todos possam usufruir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (1996). *Beyond Human Rights. Radical Politics in Italy: A Potential Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Agamben, G. (2007). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Andrade, C. D. (2012). *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Arraes, J. (2017). *Heroínas negras brasileiras em 15 cordeis*. São Paulo: Pólen.

Bandeira, M. (2014). *Belo belo*. São Paulo: Global.

Barreto, L. (2017). *Diário do hospício: o cemitério dos vivos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bentes, A. C. (2014). Oralidade, política e direitos humanos. In: *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, pp. 41-53.

Brasil. (2015). Comissão Nacional da Verdade. Relatório final, volume I. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/images/relatorio_final/Relatorio_Final_CNV_Parte_1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Brasil. (2015). Comissão Nacional da Verdade. Relatório final, volume II. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/images/relatorio_final/Relatorio_Final_CNV_Parte_2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Brasil. (2015). Comissão Nacional da Verdade. Relatório final, volume III. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/images/relatorio_final/Relatorio_Final_CNV_Parte_3.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso.

Butler, J. (2014). *O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Butler, J. (2015). *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Candido, A. (2011). *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

Dalcastagnè, R. (2002). Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, no. 20. Brasília: julho/agosto de 2002, pp. 33-87.

Freitas, A. (2012). *Um útero é do tamanho de um punho*. São Paulo: Cosac Naify.

Gattai, Z. (1982). *Um chapéu para viagem*. Rio de Janeiro: Record.

Gattai, Z. (2001). *Jardim de inverno*. 8 ed. Rio de Janeiro: Record.

Gattai, Z. (2001). *Senhora dona do baile*. 7 ed. Rio de Janeiro: Record.

Gattai, Z. (2002). *Città di Roma*. 7 ed. Rio de Janeiro: Record.

Gattai, Z. (2009). *Anarquistas graças a Deus*. São Paulo: Companhia das Letras.

Ginzburg, J. (2012). *Literatura e Direitos Humanos: Notas sobre um campo de Debates*. In: Ginzburg, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo, Edusp/Fapesp.

Jesus, C. M. (1960). *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. 1a Ed, São Paulo: Francisco Alves.

Jesus, C. M. (1961). *Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-favelada*. 1a Ed, São Paulo: Francisco Alves.

Jesus, C. M. (1963). *Pedaços da fome*. São Paulo: Editora Águila Ltda.

Jesus, C. M. (1986). *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Jesus, C. M. (1996). *Antologia Pessoal*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

Jesus, C. M. (1996). *Meu estranho diário*. São Paulo: Xamã.

Jesus, C. M. (s/data). *Provérbios*. São Paulo: s/editora.

Lara, S. H. Apresentação. (1988). Biografia de Mahommah G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 8, n. 16, mar./ago., 1988, p. 269-283.

Lechte, J. & Newman, S. (2013) *Agamben and The Politics of Human Rights*:

Statelessness, Images, Violence. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lispector, C. (1964). Mineirinho. A legião estrangeira. Rio de Janeiro: Editora do Autor.

Lispector, C. (1998). A via crucis do corpo. Rio de Janeiro: Rocco.

Lispector, C. (1998). Felicidade clandestina e outros contos. Rio de Janeiro: Rocco.

Lispector, C. (1998). Laços de família. Rio de Janeiro: Rocco.

Penha, M. (2012). Sobrevivi... Posso contar. São Paulo: Saraiva.

Ramos, G. (2006). Infância. 10. ed. Rio, São Paulo: Martins

A PSICOLINGUÍSTICA: UMA MAIS VALIA PARA O CONHECIMENTO DA LINGUAGEM E DE QUEM A PRÁTICA EM ÁREAS DE INTERESSE NO SÉCULO XXI?

MARIA DA GRAÇA LISBOA CASTRO PINTO⁴

⁴ | UP, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, Universidade do Porto, Portugal. E-mail: mgraca@letras.up.pt

RESUMO

Com o objetivo de mostrar o que a Psicolinguística (Aplicada) representa de mais-valia no século XXI em função dos benefícios que possa trazer para um melhor conhecimento da linguagem e de quem dela tira partido, procurou-se, na mesa-redonda do VI SIMELP subordinada ao tema “Linguística”, tecer, num primeiro momento, algumas considerações de índole terminológica. Distinguiram-se os objetos de estudo da Linguística, da Linguística em Aplicação e da Linguística Aplicada, a fim de se seguir, de modo mais fundamentado e progressivo, para o objeto de estudo da Psicolinguística e da Psicolinguística Aplicada, intentando oferecer a relação esperada entre o presente texto, que tomou por base a comunicação apresentada no referido Simpósio, e o seu título. O trajeto terminológico que se escolheu, acrescido da discussão sobre os termos “aplicado” e “prático”, visa transmitir que, pelo viés da Psicolinguística, se acede ao reconhecimento de que a linguagem é um objeto de estudo complexo e merece uma abordagem que não a minimize. Em resultado da necessidade de estudar sujeitos reais em situações concretas, torna-se um imperativo, por força do recurso à investigação empírica, ver na Psicolinguística uma ciência aplicativa que faculte soluções para a vida real. Com este pano de fundo, elegeu-se, de entre as temáticas que possam vir a ser trabalhadas, na atualidade e no futuro, à luz da Psicolinguística Aplicada, a linguagem do idoso. Espera-se que as pistas lançadas possam vir a ser vantajosas para quem quiser alargar os seus conhecimentos sobre o efeito na linguagem do processo de envelhecimento no Homem.

PALAVRAS-CHAVE

psicolinguística (aplicada); século XXI; mais-valia; aplicado e prático; a linguagem e o envelhecimento

NOTA DE ABERTURA

Nesta nota de abertura, considera-se oportuno justificar o grau de sistematicidade com que ocorrem, ao longo do texto que agora se torna público, determinados autores que, porque foram autoridades marcantes em Psicolinguística, não podiam deixar de ser mencionados com a regularidade que se julgou adequada. A especial insistência em alguns deles em detrimento de outros deve-se, entre outros motivos, à necessidade de responder ao que o título anuncia. Convém, entretanto, assinalar que os autores mais referidos neste texto foram individualidades que, para além de terem legado escritos de leitura obrigatória na área científica em discussão, foram igualmente essenciais na transmissão formal de conhecimentos, enquanto professores, ou na sua partilha em conversas informais, enquanto colegas.

Por razões pessoais, especialistas como Hermina Sinclair, Thomas Sebeok e Tatiana Slama-Cazacu⁵ não poderiam nunca deixar de constar entre os autores achados indispensáveis para sustentar teoricamente o presente trabalho. Os nomes de Thomas Sebeok e de Tatiana Slama-Cazacu aparecem, no entanto, mais frequentemente, na medida em que a trajetória adotada para abordar a temática escolhida os solicita de uma forma mais premente. Em consequência disso e uma vez que o cerne deste texto se afasta da sua especialidade, ou seja, da Psicolinguística Genética, recorre-se naturalmente em menor escala a Hermina Sinclair.

Se, por um lado, é inevitável a alusão a Thomas Sebeok, quando se invoca a origem da Psicolinguística; por outro lado, o nome de Tatiana Slama-Cazacu é incontornável quando se aduz à vertente aplicada da Psicolinguística e ao histórico desta ciência. A forma seminal como incentivou os estudos de Psicolinguística Aplicada e como relatou o trajeto da Psicolinguística, por meio não só de fontes menos acessíveis, mas também de testemunhos pessoais, só pode ser ignorada por quem o faça voluntariamente ou por quem tenha procedido a uma pesquisa bibliográfica pouco séria e menos profunda.

⁵ | A ordem de ocorrência dos nomes citados corresponde à ordem segundo a qual foram conhecidos pessoalmente.

Outros autores são também, como é de esperar, invocados no decurso deste texto a fim de apoiarem a linha argumentativa que se elegeu para defender a posição assumida. Cabe aqui adir, com apoio numa comunicação pessoal do colega Francisco Gomes de Matos, Professor Emérito da Universidade Federal de Pernambuco, que qualquer trabalho científico não é mais do que o espelho das leituras que foram efetivadas e porventura de trocas de impressões havidas sobre o assunto a ser desenvolvido. Ao ter sido conferido a este trabalho um traçado que o pode tornar refém do ponto de vista adotado e dos recursos conseguidos, não é de excluir por completo a possibilidade de este vir a fornecer da matéria em análise uma visão revestida de alguma parcialidade involuntária. O produto final pode, pois, estar ferido de uma ausência de imparcialidade por desconhecimento de outras tantas obras que teriam podido dar do tópico em foco uma leitura diferente, concorrendo, dessa forma, para dele se oferecer uma panorâmica menos fracionária, mais global. Partiu-se do princípio que a recolha bibliográfica assentava na neutralidade objetivada, mas tal não obsta a que a contextualização a que se chegou tenha sido efetivamente a melhor. Além disso, a proximidade a alguns dos autores pode inclusive ter gerado efeitos contraproducentes. Espera-se, apesar de tudo o que foi exposto, que a mensagem contida neste texto cause no leitor o impacto pretendido no que se reporta ao que a Psicolinguística Aplicada pode trazer de positivo nos dias que correm e nas restantes décadas do século XXI.

Em aberto fica igualmente a possibilidade de um qualquer leitor mais propenso a esse tipo de cálculos aplicar às referências que integram este texto a regra 80/20, também conhecida pelo princípio de Pareto, para contabilizar, atestar e confirmar, por essa via, os autores que constituem os verdadeiros pilares do trabalho escrito em apreço, que pretende ser o desenvolvimento por via catafórica do título da comunicação proposta para a mesa-redonda subordinada à Linguística consignada no programa do VI SIMELP, a saber: “A Psicolinguística: uma mais Valia para o Conhecimento da Linguagem e de quem a Prática em Áreas de Interesse no Século XXI?”

DOS OBJETOS DA LINGUÍSTICA, DA LINGUÍSTICA APLICADA, DA LINGUÍSTICA EM APLICAÇÃO E DA PSICOLINGUÍSTICA (APLICADA)

A mesa-redonda onde foi apresentada a comunicação que esteve na base deste texto – que versava a pertinência de uma abordagem psicolinguística às mais diversas atividades e aos seus praticantes no século XXI – tinha como tema geral a Linguística (L). A designação escolhida para identificar esta mesa não só legitima que se comece por consagrar algum espaço a uma análise terminológica que vise delimitar territórios disciplinares, mas também determina a apropriação de uma imagem que Davies (1999) utilizou para distinguir os objetos de estudo da L e da Linguística Aplicada (LA). Expõe então Davies (1999, pp. 95-96)⁶:

Poderíamos sugerir que a linguística olha através de um telescópio segurando a extremidade mais larga junto da vista, focando somente a língua/linguagem e excluindo tudo o resto: os problemas relativos à linguagem são vistos como problemas somente linguísticos. A linguística aplicada olha através de um telescópio com a extremidade mais estreita junto da vista, e assim vê a língua/linguagem como parte do todo. A visão linguística é a visão do laboratório, a visão aplicada é a visão do mundo real.

Tomando de empréstimo a Davies a imagem do telescópio, não é difícil aditar que quem dispuser de uma formação em Psicolinguística (PL) está capacitado para, através desse instrumento devidamente posicionado, lançar um olhar sobre o objeto-linguagem que dele lhe oferte uma visão mais ampla e completa. Uma focalização do objeto-linguagem que não seja só monodisciplinar permitirá, com certeza, captar um enquadramento muito mais englobante do mesmo e também mais condizente com a sua identidade.

⁶ | A tradução das citações presentes neste texto é da responsabilidade da autora do mesmo.

OS TERMOS “APLICADO” E “PRÁTICO”

Por via ainda da terminologia, pode equacionar-se o papel que exerce o epíteto “aplicada” na expressão “linguística aplicada” ao lado de “linguística”. A simples presença de “aplicada” após “linguística” condiciona o escopo da L no sentido do seu alargamento e faz com que não se restrinja unicamente a essa disciplina, ou seja, imprime-lhe, antes, um caráter transdisciplinar. Uma vez admitida a transposição da monodisciplinaridade da LA, é compreensível que se invoque a posição de Slama-Cazacu (1979) segundo a qual quem trabalha em LA – tudo dependendo logicamente, como lembra a autora, do que se entender por essa denominação – só pode lucrar se possuir uma boa formação em PL e em Psicolinguística Aplicada (PLA).

O termo “aplicado” não sem surpresa anda muito agregado a “prático”, tendo em vista que qualquer estudo que envolva uma vertente aplicada acaba por acionar uma conjugação de meios que intenta atingir o que se augura na vida de todos os dias. Por essa razão, Slama-Cazacu (1979, p. 30) aduz que “a LA coloca ênfase sobre a coleta, a descrição e a *elaboração especial* dos fatos da língua com vistas a determinado fim prático”. E esta autora, na esteira de Corder (1973), também deseja ver sublinhada a utilidade da LA na resolução de problemas práticos (Slama-Cazacu, 1979, p. 31, nota 17).

Chegado é o momento de se ir um pouco mais ao cerne do que significam, afinal, “aplicado” e “prático”. Tomando por base a literatura consultada, Bygate (2005) nota que, embora os dois termos não sejam sinónimos, “aplicado” poderá incluir na sua definição “prático”, o que leva a incutir a uma investigação aplicada, sobretudo quando motivada pragmaticamente, um objetivo que ultrapassa a descrição dos problemas do nosso mundo porque também projeta tratá-los.

Tucker (s/d), por seu turno, vê também uma relação entre “aplicado” e “prático” quando comenta que tudo leva a pensar que existe consenso no que respeita ao facto de a aplicação dos resultados e das técnicas da investigação em Linguística e nas disciplinas afins objetivar a resolução de problemas práticos. Neste alinhamento, não será de estranhar que se depare com definições de LA como a seguinte: “A linguística aplicada diz respeito aos temas práticos que envolvem a língua na vida da comunidade.”⁷

⁷ | Passagem extraída da página 1 do documento online da Universidade de Melbourne intitulado What are Linguistics and Applied Linguistics about? (2 p.). Disponível na web em http://www.linguistics.unimelb.edu.au/areas/ling_appling/, acedido em 08-09-2006.

Note-se, todavia, em conformidade com Slama-Cazacu (1979), que não se deve confundir a LA com uma atividade prática que seja motivada pelas situações, porquanto estas devem antes ser conhecidas por intermédio de meios claros e científicos, bem como controladas e dominadas.

Regressando ao parágrafo em que Slama-Cazacu (1979) alerta para o que se pode entender por LA, urge registrar a existência de duas aceções possíveis de LA: por um lado, uma mais unidirecional, apoiada apenas na Linguística, que se traduzirá numa Linguística em Aplicação e, por outro lado, uma leitura mais conducente a uma linguística deveras aplicada, que será obrigatoriamente de índole interdisciplinar (ver também Gomes de Matos, 2000, p. 1286).

Se for convocada, nesta ocasião, a distinção entre a aplicação da linguística (AL) e a linguística aplicada (LA) de Widdowson (1980), adquire o maior relevo trazer a terreiro a expressão “broader church” aplicada à LA por Davies e Elder (2004, pp. 2 e 3) para distinguir esta visão da L de uma abordagem que contemple a aplicação da linguística a problemas de linguagem. A seguinte passagem dos mesmos estudiosos evidencia melhor o que deve ser relevado:

a linguística aplicada olha para fora, para lá da língua numa tentativa de explicar, talvez mesmo de melhorar os problemas sociais, enquanto a aplicação da linguística olha para dentro, preocupada, não com a resolução de problemas «no mundo real», mas com explicar e testar teorias acerca da própria língua (Davies & Elder, 2004, p. 11).

Ressalta da passagem transcrita o lado aplicado, no sentido de prático, inerente à LA, algo que não se constata na aplicação da linguística. Essa faceta prática está patente na observação que se segue de Moita Lopes (2006, p. 35): “Assim, a LA deixa de ser mediadora entre a teoria linguística e a prática e passa a intervir diretamente na prática social, produzindo teoria que dialogue abertamente com ela. É neste sentido que [...] a LA pode revigorar a linguística.” Já Rajagopalan (2006), num tom mais provocador, não exclui que se possa lançar a hipótese de, no futuro, a Linguística, concebida como disciplina progenitora, poder ficar dependente da sua criação, a LA, que, entretanto, pode vir a absorver a argumentação teórica a que não se acha, por via de regra, associada.

No caso de se querer continuar a cotejar a “linguística em aplicação” com a “linguística aplicada”, poderá prosseguir-se, recorrendo a Widdowson (2000), que a intervenção não é alheia a nenhuma delas. Estão, no entanto, em causa

dois modos de intervenção distintos. Sempre segundo a mesma fonte, no atinente à aplicação da linguística (AL) (linguística em aplicação), assume-se que só a aplicação direta e unilateral de conceitos e termos com origem na investigação linguística pode reformular o problema. Vistos, neste prisma, os problemas linguísticos sujeitam-se a soluções linguísticas. Já na LA a intervenção deve equiparar-se mais a uma questão de mediação (ver Widdowson, 2000). O autor acrescenta que, no caso da LA, está em jogo um processo multilateral que contempla a conciliação e a relação de diferentes representações da realidade. A representação linguística será decerto uma constante, não podendo ser, contudo, postas de lado outras representações, já que se deve partir do pressuposto de que se trata de “um campo com múltiplos centros” (Rampton, 2006, p. 109).

A LINGUÍSTICA APLICADA E A PSICOLINGUÍSTICA

A simples menção aos “problemas da língua(gem) do mundo real” (Davies & Elder, 2004, p. 11), tão vinculados à LA, posto que esta tem a ver com a obtenção de conhecimentos importantes quando estão em causa práticas sociais em situação (Moita Lopes, 2006), acarreta consigo uma abrangência de áreas que anuncia o que de problemático existe na sua definição e encaminha igualmente para uma leitura da área/campo de investigação em apreço, que terá porventura muito a ver com o que caracteriza a PL. À PL deve atribuir-se como objeto de estudo o saber linguístico em uso – o estudo do *como* em detrimento do estudo do *quê* (ver Foss & Hakes, 1978) tendo em vista o funcionamento de sujeitos reais (ver também Pinto, 2005) – com implicações de ordem psico-social (Bygate, 2004). Não causa surpresa, por consequência, que Slama-Cazacu (1979), apadrinhe uma definição de PL que sintetiza que, nessa ciência, estão em jogo os processos implicados na codificação e na descodificação quando se concatenam estados da mensagem com estados dos comunicadores. Definição avançada, aliás, por Osgood e Sebeok na obra que marca o aparecimento da PL e cuja origem pode ser localizada na teoria da informação. Essa definição aproxima-se, de resto, do interesse sempre demonstrado por Slama-Cazacu pela comunicação e pelo contexto (Slama-Cazacu, 1961; 2005/2006).

Será precisamente essa forma de a autora ver a PL que a conduz a afirmar, sem quaisquer rodeios, que a psicolinguística “*propriamente dita*” se revela sociopsicolinguística quando atende a situações reais de comunicação, a factos reais e ao que os motiva socialmente (Slama-Cazacu, 1979, p. 62).

Comenta ainda esta académica que a existência implícita na PL de uma sociopsicolinguística permite distingui-la da psicologia social e da psicologia geral da linguagem e torna-a até mais abrangente do que essas áreas em resultado das implicações interdisciplinares que mantém com a linguística teórica e aplicada. Além disso, esta leitura da PL também a distingue de uma mera linguística teórica ou aplicada, dado que, voltando à imagem do telescópio usada na primeira citação deste texto, o que se observar através de lentes psicolinguísticas só pode ser um objeto resultante de interligações com diversas áreas de saber. Desta forma, um investigador que detenha um leque mais amplo de saberes interligados com a linguagem, nele incluído igualmente um do foro neurológico, pode ir a uma outra profundidade quando desce às raízes que sustentam o objeto em análise.

Conquanto as ligações da linguagem à Psicologia e à Neurologia já possam ser vistas no século XIX – um século muito rico nesse âmbito e que influenciou o que veio a ser posteriormente desenvolvido na área da Psicolinguística e da Neurolinguística (Caplan, 1987) –, poderá admitir-se, parafraseando Slama-Cazacu (1979), que foi especialmente no decurso do século passado que se começou a ver na linguagem um fenómeno muito complexo cujo estudo requeria a confluência de diferentes áreas do saber.

O SURGIMENTO OFICIAL DA PSICOLINGUÍSTICA

Em meados do século XX, a conjuntura manifestava-se então propícia ao surgimento, com cédula passada, da designação PL, no intento de cunhar o que psicólogos e linguistas pretendiam estudar ao cruzarem perspetivas que visassem o estudo da linguagem de modo mais completo. O termo “psicolinguística”, como procede Slama-Cazacu (1979, p. 35), “refletiu uma necessidade real na evolução das ciências”. Tudo faz crer que “não foi apenas um nome que ensinou uma disciplina nova” (Slama-Cazacu, 1979, p. 35).

Não havendo consenso em relação ao ano da década de cinquenta do século pretérito em que a PL começou a sua existência como área disciplinar e não querendo subestimar todos os esforços que podem ter tido origem no enfoque especial dado à linguagem por Wilhelm Wundt, que criou, em 1879, o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental em Leibniz, a data que normalmente marca o arranque da PL é 1954, ano da publicação do volume “Psycholinguistics. A survey of theory and research problems”, organizado por Osgood e Sebeok. No fim do prefácio a este volume, datado de 1 de dezembro de 1953, os organizadores assumem, com uma honestidade só própria

dos grandes cientistas, que estão a oferecer um plano ainda imperfeito da PL que, na sua opinião, virá a ser um assunto relevante de investigação (Slama-Cazacu, 1972).

Apesar de 1951, ano da realização na Universidade de Cornell, sob a égide do *Social Science Research Council*, de um seminário com especialistas de Psicologia e de Linguística que tentavam clarificar as ligações entre as duas especialidades (Slama-Cazacu, 1972), e de 1952, ano igualmente aventado para a fundação oficial da Psicolinguística por Osgood, Carroll e Miller (Bonckart et al., 1983), também figurarem aliados à origem da Psicolinguística, acontece que, como frisa Titone (1979), é no dito volume de 1954, organizado por Osgood e Sebeok, que se pode encontrar uma melhor definição da Psicolinguística, quer no plano conceptual, quer no metodológico, quer no que concerne aos seus limites.

A definição de trabalho da PL que ocorre na obra organizada por Osgood, psicólogo, e por Sebeok, antropólogo linguista, (Osgood & Sebeok, 1954, p. 4), inspirada na teoria da informação, é a seguinte: “«psycholinguistics deals directly with the processes of encoding and decoding as they relate states of messages to states of communicators»” (Slama-Cazacu, 1972, p. 14). Desta definição, ressalta o interesse pelo que se passa nos processos de codificação e descodificação de mensagens tendo em conta “a situação real da comunicação no contexto relacional e dinâmico das trocas entre emissor(es) e receptor(es)” (Slama-Cazacu, 1979, p. 62). Não se estranhe, pois, que em causa esteja algo mais do que uma abordagem interdisciplinar, porquanto os avanços tanto teóricos como tecnológicos verificados também contribuíram para olhar o objeto de estudo de forma multidisciplinar.

Que se deve então entender por PL?

A resposta a esta pergunta só pode ser retomada de alguém que deu um contributo muito especial ao incremento da PL como ciência. E essa personalidade é incontestavelmente, como este texto já tem deixado muito explícito, Tatiana Slama-Cazacu. Para esta académica, os desenvolvimentos que acompanharam a PL ao longo da segunda década do século XX fazem com que esta transcenda um simples “domínio interdisciplinar” e passe a ser uma “Ciência” com conexões “multidisciplinares” (Slama-Cazacu, 2007, p. 80).

Se a PL for vista dessa forma, ela ajusta-se mais a “um estudo completo da Linguagem e da Comunicação” (Slama-Cazacu, 2007, p. 80), uma vez que não fornece de ambas uma abordagem unilateral, como fará a Pragmática. A PL, quando bem interpretada, continua Slama-Cazacu, oferece mais vantagens

porque vai à raiz desses processos, porque fornece um ângulo quase completo da linguagem e da comunicação. Isso verifica-se porque a PL é uma ciência explicativa, que estabelece elos entre os factos da linguagem e as bases psicológicas de quem se encontra envolvido nesses processos (ver Slama-Cazacu, 2007, pp. 80-81). Nesta ótica, seguindo a mesma fonte, só se pode falar numa abordagem psicolinguística quando se explicam em profundidade os factos da linguagem do ponto de vista psicológico e social. Interessa, por conseguinte, sondar uma explicação psicológica para os factos de linguagem e não ficar à superfície dos mesmos. Convém, ainda, ter sempre presente a seguinte questão metodológica:

Que motivou uma determinada pessoa a ter este e não outro desempenho verbal numa dada situação?

Não basta que o investigador revele só o que encontrou. Tem também de poder explicar à comunidade científica o que fez o participante do seu estudo chegar ao que ele encontrou.

É evidente que para que a PL seja uma ciência explicativa tem de atender, conforme alerta Slama-Cazacu (2007), a realidades concretas e não a meras abstrações. Dessa posição, de acordo com esta autora, resultam duas consequências: uma relativa às metodologias usadas para investigar as ditas realidades concretas e outra aos aspetos práticos que pode oferecer ao viabilizar ligações com a realidade da vida.

Gera-se assim a necessidade de abordar a realidade através de métodos que possam levar à raiz dos factos. Para isso, é imprescindível o recurso à investigação empírica, ao método experimental clássico (Slama-Cazacu, 2007).

Ademais, reveste-se da maior pertinência ver na PL uma ciência aplicada que, ao procurar estudar como atuam os mais variados sujeitos reais nas mais diversas situações concretas, é caracterizada por uma abordagem que outorga por si só soluções para a vida prática, o que se consubstancia, afinal, na sua essência.

Que desafios podem, então, ser colocados à PL como ciência que objetiva também solucionar problemas da vida prática?

Por certo, para que se encontrem soluções para a vida prática em diferentes atividades, muito já teve de ser investido a fim de se conhecerem os agentes nelas envolvidos e a sua atuação. A incursão no modo como esses agentes processam a informação em diferentes contextos também é, porém, devida a uma abordagem explicativa, da ordem da PL, que se dedique a acoplar, como já foi enunciado, factos da linguagem com o que lhes subjaz de ordem psicológica.

ATIVIDADES NO SÉCULO XXI QUE BENEFICIAM COM A PSICOLINGÜÍSTICA APLICADA

São várias as atividades do século XXI que podem tirar proveito de uma abordagem psicolinguística e que, dessa forma, podem abrir visões fundamentadas a quem as pratique ou, sendo esse o caso, as abrace profissionalmente.

Slama-Cazacu, em 2007, elencava diferentes tarefas da PL neste século, que aqui se retomam de um modo muito resumido: 1) diversificadas atividades de comunicação, escrita e oral, mediadas pelas novas tecnologias; 2) atividades decorrentes de ações políticas com um especial destaque, tão do seu gosto, para o uso e os efeitos da “*langue de bois*” (Slama-Cazacu, 1996) e para o efeito manipulador e tóxico da comunicação (Slama-Cazacu, 2012); 3) atividades relacionadas com o comércio, com os tribunais, com a tradução, com atitudes individuais que tendam a preservar a própria língua, com doenças de vários tipos, com a comunicação em novos processos educativos, com modalidades de comunicação no quadro das relações públicas e para obtenção de empregos; e 4) atividades associadas a alterações psicológicas do Homem (mudanças de comunicação que se verifiquem nas crianças, nos adolescentes e nos idosos; mudanças nas relações afetivas humanas que possam atingir a comunicação; possíveis modificações no córtex motivadas pelo desenvolvimento de novas habilidades de leitura e de escrita em consequência do uso das novas tecnologias mediadas por computador) (ver Slama-Cazacu, 2007, pp. 82-83).

Que exemplos mais concretos podem ser elencados para mostrar o papel de relevo que tem a PL(A) na atualidade e que ultrapassa o que uma simples L pode deter, mesmo quando se pensa numa LA?

Seguem-se algumas propostas: 1) a aquisição/aprendizagem de novas línguas por sujeitos plurilingues num prisma psicolinguístico e os contributos daí advenientes para o ensino de línguas; 2) a explicação da aquisição de subsistemas linguísticos em determinados momentos da vida da criança (ver, entre outros, Sinclair & Bronckart, 1972; Sinclair & Ferreiro, 1970; Sinclair et al., 1976; Sinclair De Zwart, 1967) para que não se confunda a aquisição da linguagem, na sua complexidade, com a “*childhood language*”, mais de índole da aplicação da Linguística; 3) a criação publicitária e o que lhe estará subjacente em matéria de conhecimento do processamento da informação por parte do destinatário para que se alcance o sucesso almejado; 4) a reeducação da linguagem na criança tendo em vista pressupostos sociopsicolinguísticos;

5) o impacto do conhecimento que possa advir de uma abordagem psicolinguística do processamento da linguagem oral e escrita para fins terapêuticos; 6) a influência de uma leitura psicolinguística de desempenhos verbais desviantes para a categorização de síndromes; 7) a abordagem psicolinguística ao processo de alfabetização e os seus contributos práticos; 8) as pausas no discurso vistas à luz da PL; 9) o papel da PL na criação de softwares que visem manipular as discontinuidades que possam ocorrer nos discursos de forma a aproximá-los de edições normais; 10) a adequação de formas de escrita a processamentos mais rápidos da informação em função dos meios utilizados; e 11) a linguagem e o envelhecimento.

A LINGUAGEM E O ENVELHECIMENTO

De entre as propostas apresentadas, a que tem por objeto o efeito do envelhecimento na linguagem foi a selecionada para, a partir deste momento, ser sucintamente equacionada, porquanto, na atualidade e nas décadas que se avizinham, constitui(rá) seguramente uma temática que merece(rá) uma atenção particular por parte de estudiosos e também de decisores políticos em virtude do envelhecimento que se está a registar na população.

A proposta escolhida, como se pode depreender, vai exigir que não se foque a atenção unicamente na língua, objeto da L, ou que não se tome uma visão estritamente modularista se o enfoque estiver na linguagem. Isto porque, se a linguagem for tida como resultado de um processamento por parte de um sujeito real, o desenho do seu estudo terá de revestir outra configuração.

Tendo em atenção o idoso num todo, é impossível considerar a linguagem isoladamente como se de um órgão estanque se tratasse. Essa atitude só pode coadunar-se com um exercício de abstração admitido por certos tipos de investigação.

O idoso é um ser vivo que, com o desenrolar dos anos, vai perdendo a capacidade de manter incólumes as suas funções cognitivas, motoras, sensoriais e outras que não deixam de ter implicações na linguagem, vista agora numa perspetiva menos modularista e mais cognitivista (Fraiberg & Bialystok, 2008).

Sabe-se hoje que existem recursos cognitivos que tendem a declinar com a idade. De entre eles, podem ser listados: a velocidade do processamento, a memória operatória, o limiar de atenção e os mecanismos de inibição. Todos eles sofrem com as mudanças que se registam no substrato neural e todos

eles são chamados a atuar no processamento da linguagem (ver, para uma leitura mais crítica deste assunto, Singleton, 2018).

Nesta linha, adianta também Park (2000) que quatro mecanismos hipoteticamente responsáveis pelas diferenças operadas pela idade no funcionamento cognitivo são: a velocidade de processamento da informação – as pessoas tornam-se mais lentas com a idade (ver Juncos Rabadán 1998); a função da memória operatória (ver também Juncos Rabadán 1998); a função inibitória (ver, ainda, Juncos Rabadán, 1998) e a função sensorial (ver, de novo, Juncos Rabadán, 1998) sobretudo em relação à audição, que pode impedir uma boa compreensão do material verbal e perturbar a comunicação, mas também no atinente à visão (Ramírez Gómez, 2016).

Não surpreende, por conseguinte, que os falantes mais velhos apresentem défices de compreensão de um discurso que seja mais rápido, bem como de compreensão e de produção de uma sintaxe mais complexa, e de recuperação de palavras (Keijzer & Schmid, 2017).

As seguintes citações dão conta de que se verifica um declínio da linguagem com a idade e de que a prática regular, desde sempre, de tarefas que exijam mais esforço cognitivo, como é a escrita, pode favorecer uma maior conservação da qualidade da linguagem e oferecer resistência a desempenhos indesejados:

é inequívoco que a capacidade linguística nos adultos jovens é um preditor da capacidade linguística em fases mais avançadas da vida e que a capacidade linguística declina gradualmente ao longo da existência (Kemper et al., 2001, p. 238) e é possível identificar pessoas que estejam em risco de desenvolver perturbações cognitivas em fases avançadas da vida medindo a sua capacidade linguística (densidade de ideias) quando são adultos jovens (Riley et al., 2005, p. 346). (Ver também Pinto, 2014, p. 142)

As pessoas idosas que apresentam níveis menos elevados de deterioração têm mais controlo em todas as facetas das suas existências, diversificam as suas ações, realizam atividades criativas e tomam decisões. O controlo, a diversificação, a criação e a tomada de decisões revelam-se determinantes porque contribuem para ativar tanto os mecanismos atencionais, que permitem operar escolhas entre diversas possibilidades, como os mecanismos inibidores, que bloqueiam alternativas irrelevantes (Juncos Rabadán, 1998).

Ademais, a sua vida parece estar cheia de automatismos e de rotinas que lhes proporcionarão mais segurança na sua vida diária. Poderá observar-se que os que vivem no seio da família ou em residências organizam ou veem organizada a sua vida em função de atividades rotineiras que lhes permitem compensar as suas perdas sensoriais, motoras e de memória. Também na linguagem e na comunicação é possível constatar que os idosos apresentam limitações e repetições nos seus repertórios e nos seus temas de conversa por força de se refugiarem nesses automatismos (ver, a este propósito, Juncos Rabadán 1998).

Atendendo a que os automatismos não devem reger as vidas desta população, interessa criar-lhes situações que constituam entrave a rotinas que, se persistirem, podem muito bem acabar por “cristalizá-los”. Torna-se, então, importante que passem desses automatismos, assentes em repertórios já gastos pelo seu uso constante e que não carecem de grande esforço de ordem cognitiva, a desempenhos que obriguem ao acionamento de atos voluntários como, por exemplo, o tomar de decisões, com tudo o que isso implica também em matéria de substrato neural.

As dificuldades evidenciadas pelos mais velhos na evocação dos nomes, na compreensão e produção de orações complexas e na compreensão e produção de textos ou histórias (todas elas caracterizadas por maiores tempos de reação) resultam também de uma deterioração nos processos automáticos (Juncos Rabadán, 1994). No final, não serão só os processos voluntários que se alteram. Os automáticos também sofrem modificações.

Se houver insistência nos atos voluntários, os atos automáticos passam a lutar com eles. A escrita, as situações de teste e a escolaridade podem ajudar. No caso da escrita e da situação de teste, uma maior participação nesses processos voluntários compensa as dificuldades nos processos automáticos.

Para Juncos-Rabadán (1996), os anos de escolarização apresentam uma correlação negativa com a ocorrência de narrativas que comportem um maior número de frases descritivas e de marcadores de deixis de lugar, mostrando que as pessoas com menos habilitações literárias tendem a usar mais a cronologia estática e a referência exofórica, em detrimento do recurso à cronologia dinâmica, interpretativa (Girolami-Boulinier, 1984), do que as que detêm um nível de escolarização mais elevado. O nível de escolarização também interfere no número de frases tangenciais produzidas, como observa Juncos Rabadán (1996) com base nos dados recolhidos em idosos. Esta constatação não deveria surpreender porque se espera que as habilitações literárias pro-

piciem um fortalecimento das habilidades metacognitivas que contribuirão, de um modo geral, para a redução das dificuldades e se revelarão basilares para capacidades como, por exemplo, a capacidade narrativa.

Não obstante a escolaridade poder ser uma variável relevante, os hábitos de leitura e provavelmente de escrita, bem como as profissões exercidas, também jogam em favor de uma linguagem mais rica. Não se podem excluir, na qualidade de variáveis que favorecem a diferenciação de perfis nos vários desempenhos observáveis e não apenas nos verbais, os mais diversificados percursos de vida e as atividades de lazer – intelectuais ou físicas – que possam ter sido praticadas.

De qualquer forma, verifica-se sempre, em particular nos subgrupos mais velhos da designada população idosa – que vai dos 65 anos de idade até aos centenários – uma deterioração linguística, independentemente das tarefas (orais-escritas, espontâneas-situação de teste), do nível de escolaridade (Kemper et al., 2001) e mesmo do meio de onde provêm (Girolami-Boulinier, 1983; 1990).

A intervenção deve, por isso, mitigar a deterioração dos processos atencionais e inibidores por meio de atividades que facilitem a ativação de processos voluntários e a tomada de decisões.

Uma proposta de intervenção passará, por exemplo, pela criação de grupos de linguagem destinados a esta população (Girolami-Boulinier, 1989; 1990) e pela prática da escrita. Coloca-se uma ênfase especial na escrita, como processo cognitivo de uma exigência peculiar, porque obriga a uma ativação da metacognição que ajudará a criar a distância conducente a uma manipulação mais efetiva de diferentes materiais (Juncos Rabadán, 1996).

A escrita corresponde, por isso, a uma tarefa exigente em matéria de atos voluntários e a sua prática, se bem orientada, reveste-se, sem dúvida, de relevância num programa de intervenção junto de populações mais idosas.

Num mundo multilingue como o atual, resta lembrar as vantagens do bilinguismo, visto na sua leitura menos maximalista (Paradis, 2004), ou seja, mais bilingue e menos monolingue Grosjean (1992). Essas vantagens repercutir-se-ão nomeadamente no controlo cognitivo, o que equivale a dizer nos mecanismos atencionais e inibitórios já realçados, bem como na capacidade metacognitiva, que cobrem, no essencial, a cognição quando se alude ao envelhecimento. (Ver Bialystok & Sullivan (Eds.) 2017.) Neste contexto, cabe aditar o que de benéfico pode também significar a aprendizagem de línguas

adicionais (ver, entre outros, Kliesch et al., 2018). A concluir esta secção e a reforçar o que foi sendo relatado, só pode acrescentar-se que quem quiser analisar a linguagem dos idosos tem de estar consciente não só da complexidade intrínseca a essa faculdade, mas também da natureza heterogénea da população que escolheu para o seu estudo. As diferenças individuais estão lá e não podem ser obliteradas sem pôr em risco a investigação.

CONCLUSÃO

Tudo o que foi aduzido em torno da linguagem no idoso só pôde ter sido equacionado tomando por base as relações existentes entre a linguagem e os processos psicológicos que a sustentam e acompanham, todos eles dependentes evidentemente do respetivo substrato neural. A leitura fornecida do que se passa na linguagem do idoso respalda-se essencialmente, importa sublinhar, em estudos psicolinguísticos. Através desse modo englobante, porque tantas vezes multidisciplinar de investigar a linguagem, busca-se chegar a resultados que apontem para o que se pode fazer na prática a fim de minimizar ou contrariar certos quadros encontrados. Os ensinamentos que vierem a ser retirados de tais estudos, que buscam analisar o efeito do envelhecimento na linguagem com a finalidade de solucionar problemas da vida real na população idosa, compaginam-se, em síntese, com o que a se espera da PL, na qualidade de ciência também aplicada.

Tópicos de interesse no campo da linguagem, como os enumerados na secção deste texto a isso destinada, podem ser, naturalmente, objeto de uma abordagem psicolinguística que possibilite o seu estudo de uma forma mais abrangente. Uma abordagem desse cariz faz justiça à complexidade inerente à linguagem e tem a vantagem de, com os resultados assim obtidos, se conjugar o lado aplicado da Psicolinguística, por ação do seu característico método experimental, com o seu consequente lado prático, solucionando, assim se augura, toda uma gama de problemas da vida real. Posto isto, a resposta ao subtítulo deste texto só pode ser, sem qualquer hesitação, afirmativa.

A todos quantos se dedicam ao estudo da linguagem, deixa-se o repto de, nos seus filões de investigação, nunca esquecerem que o seu objeto de estudo não se confina a ser olhado unicamente através de um telescópio que seja colocado, retomando as palavras de Davies (1999, pp. 95-96), “com a extremidade mais larga junto da vista, focando somente a língua/linguagem e excluindo tudo o resto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronckart, J.-P., Kail, M., & Noizet, G. (1983). Conclusion. L'avenir de la psycholinguistique de l'enfant. In J.-P. Bronckart, M. Kail, & G. Noizet (Orgs.). *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. (pp. 261-277). Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

Bialystok, E., & Sullivan, M. D. (Eds.). (2017). *Growing old with two languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bygate, M. (2004). Some current trends in applied linguistics. Towards a generic view. *AILA Review*, 17, 6-22.

Bygate, M. (2005). Applied linguistics: a pragmatic discipline, a generic discipline? *Applied Linguistics*, 26(4), 568-581.

Caplan, D. (1987). *Neurolinguistics and linguistic aphasiology. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1973). Linguistic theory and applied linguistics. In S. P. Corder, & E. Roulet (Comps.). *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. (pp. 11-19). Bruxelles/Paris: AIMA-Didier. Referido por Slama-Cazacu (1979, p. 31).

Craik, F. I. M., & Bialystok, E. (2008). Lifespan cognitive development. The roles of representation and control. In F. I. M. Craik, & T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. (pp. 557-601). New York and Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Davies, A. (1999). *An introduction to Applied Linguistics. From practice to theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Davies, A., & Elder, C. (2004). General introduction. Applied linguistics: subject to discipline? In A. Davies, & C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. (pp. 1-15). Oxford: Blackwell. [versão consultada: Paperback, 2006].

Foss, D. J., & Hakes, D. T. (1978). *Psycholinguistics. An introduction to the psychology of language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Girolami-Boulinier, A. (1983). Le langage... des 90 ans. *Communication et Langues*, 58, 29-37.

Girolami-Boulinier, A. (1984). Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit. Paris: Masson.

Girolami-Boulinier, A. (1989). Intérêt de ces groupes et thèmes pratiques. *Rééducation Orthophonique*, 27 (157), 67-74.

Girolami-Boulinier, A. (1990). Intérêt d'un soutien orthophonique auprès de la personne âgée. *Revue de Laryngologie*, 111 (4), 315-318.

Gomes de Matos, F. (2000). *Linguística aplicada 2. Enciclopedia Luso-Brasileira de Cultura*. Edição Século XXI. (pp. 1286-1288). Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. (pp. 51-62). Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B. V.

Juncos Rabadán, O. (1994). Lenguaje y envejecimiento. Una aproximación cognitiva. *Cognitiva*, 6 (2): 189-211.

Juncos-Rabadán, O. (1996). Narrative speech in the elderly: effects of age and education on telling stories. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (3), 669-685.

Juncos Rabadán, O. (1998). Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. In O. Juncos Rabadán. *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. (pp. 1-20). Barcelona: Masson, S.A.

Keijzer, M. C. J., & Schmid, M. S. (2017). Individual differences in cognitive control advantages of elderly late Dutch-English bilinguals. In E. Bialystok, & M. D. Sullivan (Eds.). *Growing old with two languages. Effects of bilingualism on cognitive aging*. (pp. 77-98). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kemper, S., Greiner, L. H., Marquis, J. G., Prenovost, K., & Mitzner, T. L. (2001). Language decline across the life span: findings from the nun study. *Psychology and Aging*, 16 (2), 227-239.

Kliesch, M., Giroud, N., Pfenninger, S. F., & Meyer, M. (2018). Research on second language acquisition in old adulthood: What we have and what we need. In D. Gabrys-Baker (Ed.). *Third age learners of foreign languages*. (pp. 48-75). Bristol: Multilingual Matters.

Moita Lopes, L. P. da (2006). Introdução. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In L. P. da Moita Lopes (Org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. (pp. 13-44). São Paulo SP: Parábola.

Osgood, C., & Sebeok, T. A. (Eds.). (1954). Psycholinguistics. A survey of theory and research problems. Bloomington: Indiana University Press/Baltimore Waverly Press. (2.^a edição: 1965, com: A. R. Diebold Jr., A survey of psycholinguistic research 1954-1964, e: G. Miller, The psycholinguistics. On the new scientists of language. Referido por T. Slama-Cazacu, 1972.)

Paradis, M. (2004). A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

Park, D. C. (2000). The basic mechanisms accounting for age-related decline in cognitive function. In D. C. Park, & N. Schwarz (Eds.). Cognitive aging: A primer. (pp. 3-21). Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis Group.

Pinto, M. da G. L. C. (2005). Da psicolingüística: um verbete que se tornou ensaio. In: G. M. Rio-Torto, O. M. Figueiredo, & F. Silva (Coord.). Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela. (pp. 571-583). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, II.

Pinto, M. da G. L. C. (2014). A escrita. O papel da universidade na sua otimização. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP C07. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Rajagopalan, K. (2006). Repensar o papel da lingüística aplicada. In L. P. da Moita Lopes (Org.). Por uma lingüística indisciplinar. (pp. 149-168). São Paulo SP: Parábola.

Ramírez Gómez, D. (2016). Language teaching and the older adult. The significance of experience. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.

Rampton, B. (2006). Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. In L. A. da Moita Lopes (Org.). Por uma lingüística indisciplinar. (pp. 109-128). São Paulo SP: Parábola Editorial.

Riley, K. P., Snowdon, D. A., Desrosiers, M. F., & Markesbery, W. R. (2005). Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiology of Aging*, 26, 341-347.

Sinclair, H., & Bronckart, J.-P. (1972). SVO. A linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 14 (3), 329-348.

Sinclair, H., & Ferreiro, E. (1970). Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. *Archives de Psychologie*. XLI (160), 1-42.

Sinclair, H. J., Berthoud-Papandropoulou, J., Bronckart, J.-P., Chipman, H., Ferreiro, E., & Rappe du Cher, E. (1976). Recherches en psycholinguistique génétique. *Archives de Psychologie*, XLIV (171), 157-175.

Sinclair De Zwart, H. (1967). Acquisition du langage et développement de la pensée. Sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes. Paris: Dunod.

Singleton, D. (2018). Really late learners: Some research contexts and some practical hints. In D. Gabrys-Baker (Ed.). *Third age learners of foreign languages*. (pp. 19-30). Bristol: Multilingual Matters.

Slama-Cazacu, T. (1961). Langage et contexte. Le problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par des organisations contextuelles. The Hague, The Netherlands: Mouton & Co.

Slama-Cazacu, T. (1972). La psycholinguistique. Paris: Klincksieck

Slama-Cazacu, T. (1979). Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas. São Paulo SP: Livraria Pioneira.

Slama-Cazacu, T. (1996). Specific stereotypes in language and communication: The "langue de bois" (Special reference to an Eastern European country). *International Journal of Psycholinguistics*, 12 (2), 213-250.

Slama-Cazacu, T. (2005/2006). A brief history of the term contexto and its implications. *International Society of Applied Psycholinguistics Bulletin* XIII/n.2, Sept. 2005 and XIV/n.1 April 2006.

Slama-Cazacu, T. (2007). Psycholinguistics, where to in the 21st century. In: Januz Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. (pp. 77-85). Katowice: University of Silesia.

Slama-Cazacu, T. (2012). Inaugural key-note address. Psycholinguistic research against malignant communication: On intoxication. In G. Mininni, & A. Manuti (Eds.). Applied psycholinguistics. Positive effects and ethical perspectives. Vol.I. (pp. 23-36). Milano: FrancoAngeli.

Titone, R. (1979). Psycholinguistique appliquée. Paris: Payot. Versão original italiana: 1971.

Tucker, G. R. (s/d). Applied Linguistics. 2 p. Disponível na web em <http://lsadc.org/info/ling-fieldsapplied.cfm>, acedido em 03-07-2006.

Widdowson, H. G. (1980). Models and fictions. Applied Linguistics, 1, 165-170.
Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. Applied Linguistics, 21(1), 3-25.

A NEOLOGIA DO PORTUGUÊS NA DIVERSIDADE LUSÓFONA: TENDÊNCIAS COMUNS

IEDA MARIA ALVES⁸

⁸ | USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, São Paulo, Brasil. E-mail: iemalves@usp.br

RESUMO

Esta exposição cumpre o objetivo de apresentar algumas tendências comuns que caracterizam a criação neológica em diferentes contextos da diversidade lusófona. Estudamos essas tendências comuns da neologia do português em Portugal, no Brasil, e, no continente africano, nos espaços geográficos em que se situam Angola e Moçambique. Observamos que, apesar de ser o português uma língua com características pluricêntricas, as variedades estudadas, em observatórios de neologia, apresentam aspectos comuns que sinalizam o encontro de tendências culturais e morfológicas na criação neológica. Os aspectos comuns estudados são representados pela manifestação da intensidade, pela manifestação da funcionalidade e pela disseminação, na língua corrente, de elementos clássicos, anteriormente restritos à construção de termos nas línguas de especialidade. Tais aspectos refletem algumas mudanças da sociedade contemporânea por meio do léxico.

PALAVRAS-CHAVE

neologia; neologismo; variedades do português.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, em que apresentamos aspectos da neologia em algumas variedades da língua portuguesa, procuramos salientar os aspectos e as tendências comuns que caracterizam a neologia em diferentes contextos da diversidade lusófona: no âmbito europeu, no espaço geográfico ocupado por Portugal; no continente americano, na área geográfica ocupada pelo Brasil; e na África, nos espaços em que se situam Angola e Moçambique⁹. No âmbito desses distintos espaços geográficos, a língua portuguesa foi se revestindo de características específicas, o que nos permite afirmar que o português é uma língua pluricêntrica. Com base em Batoréo, consideramos línguas pluricêntricas

“/.../ as línguas que apresentam diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões distintas, com um ou mais núcleos nacionais, isto é, com uma ou mais normas nacionais próprias, substituindo este modelo uma perspectiva mais antiga que considerava as variedades mais distantes do *standard* tradicional e historicamente estabelecido como ‘desvio’ da norma.” (Batoréo, 2014, p. 2)

Nos diferentes contextos da lusofonia já mencionados – Portugal, Brasil, África (Angola, Moçambique) – a língua portuguesa apresenta-se de forma pluricêntrica, ou seja, cada uma das variedades mencionadas apresenta características próprias, além de traços comuns a todas essas variedades. Apesar dessas características próprias, este trabalho busca enfatizar as tendências comuns que se revelam na criação neológica desses distintos espaços lusófonos. Apresentamos, na primeira parte, algumas considerações sobre os conceitos de neologia e de neologismo e os corpora utilizados para o estudo. A segunda parte, de caráter analítico, apresenta tendências comuns às quatro variedades – a manifestação da intensidade, a manifestação da funcionalidade e a popularização dos clássicos – que refletem algumas mudanças da sociedade contemporânea por meio do léxico.

⁹ | Esses espaços lusófonos foram escolhidos por termos encontrado, online, pesquisas sobre a neologia nessas regiões que nos permitiram extrair dados para as análises apresentadas.

I. NEOLOGIA E NEOLOGISMO: APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS

As definições de *neologia* e *neologismo* que temos apresentado em outros trabalhos têm considerado, apenas, a distinção entre o processo e o produto. Assim, *neologia* representa o processo de criação de novas palavras, cabendo ao termo *neologismo* denominar o produto dessa criação, a nova unidade lexical (cf. Alves, 1990, p. 5).

No entanto, essas definições implicam um problema nem sempre explicitado: a nova unidade lexical é nova para quem e em relação a que, como se pergunta Sablayrolles (2017). Para o autor,

La nouveauté n’ existe pas en soi, mais par rapport à des choses considérées comme anciennes par tel ou tel. Ce qui est encore nouveau pour l’ un ne l’ est plus pour l’ autre, en fonction de leur âge, de leurs connaissances lexicales, culturelles, de leur caractère branché ou traditionnel, etc.¹⁰ (Sablayrolles, 2017, p. 25)

Em função desses problemas, e para que a consideração do que é novo não seja determinada por conhecimentos pessoais, um critério de caráter lexicográfico tem sido usado desde a criação, no início dos anos 60, do primeiro observatório de neologia, que foi instituído junto ao Laboratoire d’ Analyse Lexicologique du Centre d’ Etude du Vocabulaire Français, em Besançon (França), pelo lexicólogo e lexicógrafo francês Bernard Quemada. Nesse observatório de neologismos, e em outros que foram criados segundo seu modelo, os dicionários têm sido utilizados como parâmetro para a determinação do caráter neológico, ou não-neológico, das unidades lexicais consideradas.

Essa metodologia, utilizada no setor de neologia científica e técnica do Office de la langue française (denominado, atualmente, Office québécois de la langue française), é descrita por Jean-Claude Boulanger em *Neologie et terminologie* (1979), trabalho publicado no volume 4 da revista quebequense *Neologie en Marche*. Boulanger aborda esse tema no subcapítulo *Problématique d’ une méthodologie de dépistage des néologismes*.

¹⁰ | A novidade não existe em si mesma, mas em relação a coisas consideradas como antigas por uma pessoa. O que é ainda novo para um não é mais para outro, em função de sua idade, de seus conhecimentos lexicais, culturais, de suas características modernas ou tradicionais etc. (tradução nossa)

A metodologia utilizada no Office determinava que, inicialmente, devia se distinguir as unidades lexicalizadas, já registradas em um dicionário, das que ainda não tinham sido registradas em nenhuma obra lexicográfica. Assim, o caráter de neologicidade de uma unidade lexical seria determinado em relação ao conjunto do vocabulário francês já repertoriado e descrito em certo número de dicionários gerais e especializados. Essa metodologia, que, inicialmente utilizada em língua francesa, poderia, segundo Boulanger, ser aplicada a todas as línguas, foi por ele denominada *corpus d'exclusão lexicográfico e terminológico* e passou a ser conhecida como *corpus de exclusão*. É ainda utilizada em estudos sobre a neologia, tanto os relativos à língua geral, e também aos trabalhos aplicados às línguas de especialidade.

Embora bastante útil para a coleta de neologismos em diferentes línguas, essa metodologia traz problemas para línguas que dispõem de poucos dicionários. Em função disso, outros recursos têm também sido utilizados como corpus de exclusão, proporcionados pelos avanços crescentes da Informática, como as buscas proporcionadas por motores de busca (Google e Yahoo, dentre outros), e o desenvolvimento da Linguística de Corpus, que têm permitido que diferentes corpora também atuem como corpus de exclusão.

Desse modo, admitimos que o caráter neológico de uma unidade lexical é sempre determinado por escolhas prévias, em que a arbitrariedade não está ausente, como salientou Rey (1976, p. 17): "Il n'y a évidemment pas de néologisme en soi, mais par rapport à un ensemble d'usages arbitrairement définis."¹¹

II. OS OBSERVATÓRIOS DE NEOLOGISMOS

Conforme já mencionamos, os observatórios de neologismos devem sua existência ao pioneirismo de Bernard Quemada, que criou o primeiro observatório de neologia junto ao Laboratoire d'Analyse Lexicologique du Centre d'Etude du Vocabulaire Français, em Besançon (França).

Na esteira desse observatório, vários observatórios similares foram instituídos para o estudo da neologia de diferentes línguas românicas, em outros países ou regiões: o Observatori de Neologia (OBNEO), criado em 1988, na

¹¹ | Não há evidentemente neologismo em si mesmo, mas em referência a um conjunto de usos arbitrariamente definidos. (tradução nossa)

Universidad Autónoma de Barcelona, e posteriormente transferido para o Institut Universitari de Linguística Aplicada da Universitat Pompeu Fabra, em Barcelona, Espanha, para o estudo das criações lexicais no espanhol e no catalão. Outros observatórios foram surgindo, com os mesmos objetivos: Observatorio Neologico della Lingua Italiana (ONLI), da Universidade La Sapienza de Roma, para o estudo do italiano; o Observatorul Neologic Roman, para o estudo do romeno; o Observatoire de Néologie du Français de Belgique, para o estudo do francês belga; o Observatorio de Neologia de la Universidad de Vigo, para o estudo do galego; o Observatoire de Néologie du Français de Québec, para o estudo do francês quebequense.

Relativamente ao estudo da neologia da língua portuguesa, temos conhecimento de observatórios que foram criados em diferentes continentes a partir da década de 1990. Em Portugal, mencionamos o NEOPORTERM – Observatório de neologia e de terminologia em língua portuguesa da Universidade Nova de Lisboa (investigacao/projetos-concluidos/neoporterm-observatorio-de-neologia-e-de-terminologia-em-lingua-portuguesa/) e o ONP - Observatório de neologia do português do ILTEC, Universidade de Lisboa (<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-mcorreia-onp.pdf>). A neologia do português falado na África tem sido estudada pelo ONPM - Observatório de neologismos do português de Moçambique da Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique (http://www.catedraportugues.uem.mz/?__target__=observatorio) e pelo BANDEPA – Base de neologismos do português de Angola (<http://hdl.handle.net/10362/15846>). No Brasil, o TermNeo - Observatório de neologismos do português brasileiro da Universidade de São Paulo (<http://web.fflch.usp.br/dlc/neo>) - tem-se dedicado, desde 1993, ao estudo da neologia do português brasileiro.

Os materiais disponibilizados por esses observatórios representam o corpus de que nos servimos para este estudo sobre a neologia do português na diversidade lusófona. Apoiam-se todos em materiais jornalísticos contemporâneos, essencialmente, o que revela um aspecto comum a esses observatórios.

III. TENDÊNCIAS COMUNS NA CRIAÇÃO NEOLÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme temos salientado em outros trabalhos (cf. Alves, 2012, 2017), consideramos que a observação sistemática da neologia de uma língua, como a realizada por observatórios, permite verificar o desenvolvimento desse idioma tanto do ponto de vista cultural como do ponto de vista morfológico. No que tange aos aspectos culturais, essa observação possibilita constatar o estudo das mudanças da sociedade contemporânea por meio do léxico e, do ponto de vista morfológico, permite observar: o estudo dos processos de formação mais usuais; o estudo dos prefixos e sufixos mais usuais; o estudo da concorrência entre estrangeirismos e neologismos vernaculares. Esses observatórios têm, ainda, mostrado a relevância dos processos da derivação e da composição na formação de novas palavras no português.

Enfatizamos, nesta exposição, três aspectos que temos observado na formação de novas palavras no português brasileiro, que sinalizam o encontro de tendências culturais e morfológicas. Esses aspectos manifestam-se, também, nas outras variedades estudadas do português: a manifestação da intensidade, a manifestação da funcionalidade e a disseminação, na língua corrente, de formantes clássicos, anteriormente restritos à construção de termos nas línguas de especialidade.

III.1. A MANIFESTAÇÃO DA INTENSIDADE

A manifestação da intensidade por meio de afixos tem sido observada de maneira crescente, no português brasileiro, desde o final do século XX. A intensidade aumentativa é observada com o uso, bastante frequente, do prefixo latino *super-*.

Os dados coletados no âmbito do TermNeo têm-nos permitido também observar que o campo prefixal da intensidade foi se enriquecendo com a introdução de elementos como *hiper-*, *macro-*, *mega-*, denotativos de intensidade aumentativa, que, anteriormente empregados sobretudo na esfera científica, passaram a prefixar-se a unidades lexicais não especializadas, em distintos neologismos (*supercantor*, *hipercompositor*, *megaestrela*) e mesmo prefixados a uma mesma unidade lexical (*super-ultra-hiperexagerado*):

O <supercantor>, <hipercompositor>, <megaestrela> – esses superlativos já nada são capazes de exprimir – têm a força passadeira de uma intempérie. (FSP, 17-10-93)

Empolgante e divertidíssima brincadeira com os filmes de ação no estilo Rambo. Arnaldão fez um herói <super-ultra-hiperexagerado> e Wells é um vilão suspeitíssimo. (G, 02-06-96)

Esse uso reiterado do prefixo de caráter intensivo continua a ser observado no português brasileiro, sobretudo entre os jovens, a exemplo de:

Estou Sendo <Super Hiper Mega Feliz> (<https://www.facebook.com/EstavaaSeendoFeelliz>)

Bod e Bolão aparecem com a novidade. Mas ao invés de usarem os <super hiper mega canudinhos> para sugarem gororoba, todos começam a “lutar” usando os super hiper mega canudinhos como se fossem espadas de laser. (<http://tvbrasil.ebc.com.br/carrapatosecatapultas/episodio/os-super-hiper-mega-canudinhos>)

De maneira análoga ao que se observa no português brasileiro, o emprego desses afixos intensivos são também observados no ONPM, conforme atestam os exemplos:

CDM lança <“Supermaheu”> não alcoólica.¹² (JS, 25-03-16)

O governo tem todas essas prerrogativas para produzir nova norma que obrigue doravante aos <hiper-templos> descontarem 30% de IRPS /.../ (JN, 04-04-11)

FC revela um sentido humanista, o que faz com que no seu sonho se reitere que os <mega-salários> e os <megabónus> serão convertidos em fundos para as crianças. (AV, 03-08-12)

Internet <megarápida> e <megabarata>. (Televisão, 29-09-13)

¹² Maheu é uma bebida tradicional de Moçambique, preparada à base de farinha de milho.

No âmbito da intensidade diminutiva, observa-se também a introdução de *micro-* e *nano-*, prefixos do Sistema Internacional de Unidades, em construções da língua corrente do português brasileiro (*nanoestupidez*) e do português europeu (*nanoministro*, *nanotreta*), respectivamente:

Os modelos vão de aeronaves de grande porte, como o Predator e o Global Hawk, ao ScanEagle, da Boeing, <microavião> usado como apoio em missões de combate terrestres. (V, 29-08-07)

Isso porém os torna mais grossos e mais difíceis de ser transportados, atraindo críticas dos adeptos da portabilidade do sistema, visivelmente influenciados pela <nanoestupidez>. (V, 06-12-06)

O nosso "querido" <nanoministro> da C&T deixe-se de propaganda da treta!! Para quando os aumentos prometidos há já vários anos aos bolseiros?? Para quando uma FCT eficiente e despachada a tratar dos assuntos?? Para quando um bom atendimento telefónico da FCT?? Para quando Universidades onde a Meritocracia vale mais do que a antiguidade e as cunhas? Antes de atraírem jovens ingénuos para a ciência com a conversa das <"nanotretas"> seriam bom que dessem a conhecer as condições precárias dos actuais bolseiros e investigadores! (16-01-08. Comentário a uma notícia do Público Online de 15-01-08, NEOPORTERM)

III.2. A MANIFESTAÇÃO DA MULTIFUNCIONALIDADE

Outro aspecto que salientamos nesta exposição é representado por uma tendência da sociedade contemporânea, a múltipla funcionalidade, em que se observa a união da utilidade à economia, utilizada em várias atividades e espaços.

Na arquitetura, por exemplo, o tamanho reduzido de muitos imóveis tem levado arquitetos e decoradores a aproveitarem ao máximo um determinado espaço:

Os truques mais usados são investir em locais integrados e em estruturas multiuso (como pufes e bancadas), criando verdadeiras áreas plurifuncionais. /.../ "O conceito de áreas com características diversas é uma tendência na arquitetura moderna. A grande vantagem é a funcionalidade conquistada

e capacidade de aumentar o aproveitamento do espaço, tornando-o maior e mais elaborado", afirma Agnes Manso, arquiteta do Studio SM2. (<https://delas.ig.com.br/casa/arquitetura/2013-12-23/areas-com-funcao-multipla-se-espalham-pela-casa.html>)

A manifestação da multifuncionalidade por meio da derivação prefixal é representada pelos prefixos de carácter quantitativo, *multi-* e *pluri-*, de origem latina, e *poli-*, de origem grega.

Segundo os dados do Observatório TermNeo, *multi-* revela-se como o mais frequente e constrói novas unidades lexicais aplicadas a diferentes atividades, tanto humanas como operadas por máquinas, conforme observa-se, respectivamente, nos excertos a seguir:

Os países lá fora estão caminhando para a <multifunção>. A pessoa é operador de caminhão, mas quando não tem serviço ela passa a fazer outro trabalho. Nós temos investido muito nesse sentido. (FSP, 20-06-93)

Enquanto as concorrentes apostaram em aparelhos com <multifunções> – que, além de videogame, são som e DVD –, a Nintendo projetou um console de funcionamento simples e intuitivo. (V, 24-10-07)

Os demais observatórios também apresentam unidades lexicais neológicas construídas com *multi-*. *Multilivro*, neologismo registrado pelo Observatório NEOPORTERM, designa um livro que contém outros livros:

Por dentro, as folhas estão escavadas e o livro transforma-se numa caixa que acolhe uma dezena de volumes: um trata do argumento, outro do levantamento fotográfico de possíveis cenários, outro colige os estudos para guarda-roupa, e por aí adiante. Uma espécie de <multi-livro>. (<https://www.publico.pt/2011/03/02/culturaipsilon/noticia/taschen-lanca-quotmulti-livroquot-sobre-o-napoleao-que-kubrick-nunca-fez-278508>)

O significado de “várias crises” é expresso, no português moçambicano, pelo nome substantivo *multicrise*, conforme verificamos no contexto a seguir: “Desarmem-se, senhores, porque o povo está desarmado e quer produzir para sair das <‘multicrises’>”. (JZ, 21-07-06)

O português angolano apresenta os adjetivos *multisectorial* e *multirrelacional*, que se referem, respectivamente, a “vários setores” e a “várias relações”:

Fizemos referência à cultura na óptica <multisectorial> e <multirrelacional> com ênfase para o trabalho, a propriedade, a terra, a justiça, o desenvolvimento, a família, a participação bem como algumas ideias-força relativas à concepção da vida. (Barbeitos, Arlindo, A Propósito da Cultura e da sua Diversidade, III – A cultura na óptica multisectorial e multi-relacional, 2014, jornal nº 58, p.4-5)

Um exemplo do emprego de *pluri-* transparece no excerto já citado (criando verdadeiras áreas *plurifuncionais*), em que o prefixo é representado pelo adjetivo *plurifuncional*. *Poli-* é exemplificado, no português brasileiro, por *polipílula* (pílula que contém aspirina, estatina, hipertensivos e ácido fólico) e no português europeu por policonsumo, o consumo de várias drogas ao mesmo tempo:

Em 2003, uma idéia ousada foi posta em circulação pelos médicos ingleses Nick Wald e Malcolm Law: a criação de uma <“polipílula”> que contivesse aspirina, estatina, hipertensivos e ácido fólico, ou seja, os remédios que previnem doenças cardíacas. (V, 07-06-06)

Várias explicações foram apontadas, como o aumento do consumo de várias drogas ao mesmo tempo (<policonsumo>) ou uma maior disponibilidade de heroína. (DN, 23-11-07)

A expressão da multifuncionalidade pode também ser expressa pelo processo da composição de caráter coordenativo, em que duas ou mais palavras da mesma classe gramatical se coordenam para designarem um mesmo referente. Esses compostos, descritos por Benveniste (1974, p.147), que os denomina *dvandva* (par, em sânscrito), caracterizam-se pela relação de equipotência entre seus membros. Compostos coordenativos podem apresentar dois, três ou mais elementos, a exemplo do neologismo do português brasileiro *atriz-cantora-estilista*, que designa a profissional que exerce diversas funções:

Com um novo marido (o terceiro, o cantor porto-riquenho Marc Anthony) e uma nova atitude, a <atriz-cantora-estilista> está de volta à vida pública. Em março, lançará o quinto álbum: *Rebirth* (Renascimento). (E, 16-02-05)

Outra atestação, extraída da base de dados ONP, apresenta os dois processos que caracterizam a manifestação da multifuncionalidade: a derivação prefixal em *multipapel*, e, por meio da composição por coordenação, a especificação dos elementos a que *multi-* se refere:

Tentam ser outra vez “invisíveis” e contaram com a disponibilidade de Rita Loureiro que se viu dentro de um <multipapel>: o de <atriz-professora-orientadora-conversadora-improvisadora-indutora>... (Vi, 04-11-10)

III.3. A DISSEMINAÇÃO DE ELEMENTOS CLÁSSICOS

Enfatizamos, ainda, outro aspecto da neologia do português em algumas das regiões estudadas, que se refere ao emprego de formantes de origem grega - que usualmente constroem unidades lexicais do domínio das ciências e das técnicas - empregados em unidades lexicais do domínio comum. Exemplificamos esse emprego com os formantes *-dromo* e *-logo*, *-logia*.

No português brasileiro, observa-se que o formante *-dromo*, descrito pelo dicionário Houaiss como elemento de composição pospositivo, originário do gr. *drómos*, ou, que indica “ação de correr, lugar para corrida, corrida”, vem sendo empregado, em função sufixal, para designar “lugar para diferentes atividades”. Esse lugar depende da base à qual o formante se une.

Apresentamos, a seguir, as unidades lexicais *fumódromo* e *paqueródromo* contextualizadas, que expressam “lugar para fumar” e “lugar para paqueras”¹³, respectivamente:

Funcionários contam que ela costuma exercer pressão sobre colegas diretores e subordinados em conversas no <fumódromo> improvisado no terraço do último andar do prédio da agência. (E, 06-08-07)

¹³ Paquerar, verbo de uso informal, designa, no português brasileiro, “provocar (alguém) amorosamente, demonstrar interesse amoroso por” (dicionário Houaiss)

Permitem uma convivência descompromissada entre os pares, até que eles se conheçam suficientemente bem para iniciar um contato mais íntimo. Num bar de solteiros ou danceteria, batizados de <"paqueródromos"> pelos pesquisadores da USP, esse envolvimento ocorre de uma forma mais precoce. (V, 30-08-00)

Esse uso de *-dromo* é também observado no português europeu, em referência ao lugar em que ocorreu uma queima de fitas, o *Queimódromo*:

A Queima das Fitas vai durante a próxima semana voltar a encher de estudantes as ruas do Porto e o Queimódromo, em Matosinhos. (<https://www.publico.pt/2017/05/05/local/noticia/mais-uma-semama-de-maio-dominada-pela-queima-das-fitas-do-porto-1770989>, NEOPORTERM)

Os formantes *-logo* e *-logia* (logo- + -ia) também constroem unidades lexicais fora do âmbito técnico-científico, não raro de caráter lúdico, com as acepções de "o que estuda, conhece, é especialista em", relativamente a *-logo*, e de "ciência, estudo, tratado" em formações com *-logia*". Observamos o emprego de *vitimologia* (ciência das vítimas) e *marketiólogo* (especialista em marketing), no português moçambicano, e de *rabiscologia* (ciências dos rabiscos) e *violentólogo* (especialista em violência), registrados no português brasileiro:

/.../ e ao facto dessa teoria de conspiração ser fortalecida pela <vitimologia> que grassa através do mundo. (JS, 24-05-10)

/.../ vão atrás uns dos outros se aproveitando do facto de Mia ser também um excelente <Marketiólogo>, vende bem pelos títulos. (DM, 19-10-10)

Veja como a <"rabiscologia"> decifra a alma humana. (V, 12.09.01)

A criminalidade na Colômbia vem consumindo a sociedade local de tal forma que os especialistas no assunto não são os antropólogos nem os sociólogos. Surgiram os <violentólogos>. (V, 28-06-00)

CONCLUSÃO

Procuramos enfatizar, neste trabalho, aspectos comuns que caracterizam a criação neológica em diferentes espaços em que é falada a língua portuguesa: em Portugal, onde a língua portuguesa nasceu, e em diferentes continentes, o africano e o sul-americano, para os quais ela foi levada pelos portugueses e foi-se desenvolvendo ao longo dos séculos.

Apesar das diferenças que hoje caracterizam a língua portuguesa e tornam-na uma língua pluricêntrica, destacamos alguns aspectos comuns que a caracterizam. Esses aspectos comuns, observados nas quatro variedades estudadas do português, revelam que, apesar da distância geográfica entre os espaços geográficos em que essas variedades são faladas, a língua portuguesa apresenta algumas tendências comuns relativas à construção de novas palavras. Essas tendências comuns são representadas, neste estudo, pela manifestação da intensidade, pela manifestação da funcionalidade e pela disseminação, na língua corrente, de elementos clássicos, anteriormente restritos à construção de termos nas línguas de especialidade.

ABREVIATURAS

AV Jornal A Verdade (Moçambique)
DM Diário de Moçambique (Moçambique)
DN Diário de Notícias (Portugal)
E Época (Brasil)
FSP Folha de S. Paulo (Brasil)
G O Globo (Brasil)
JS Jornal Savana (Moçambique)
JN Jornal Notícias (Moçambique)
JZ Jornal Zambeze (Moçambique)
V Veja (Brasil)
Vi Visão (Portugal)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, I. M. (2017). Neologismos do português brasileiro contemporâneo: algumas características. In: P. Osório, D. Simões & M. C. Rosa (Eds.). Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa. (pp. 76-98). Rio de Janeiro: Dialogarts.

Alves, I. M. (2012). Aspectos da neologia lexical do português brasileiro contemporâneo. In: R. de A. Berlinck, M. M. D. Hattnher, P. O. Iagallo. (Eds.). Estudos Linguísticos: Níveis de Análise. (pp. 33-56). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Alves, I. M. (1990). Neologismo. Criação lexical. São Paulo: Ática.

Antunes, M. (2012). Neologia de imprensa do português. Tese (Doutoramento em Linguística (Linguística Portuguesa)), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Batoréo, H. J. (2014). Que gramática(s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica? Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16, dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>. Acesso em: 12.dez.2018.

Benveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale, v.2 Paris: Gallimard.

Boulangier, J.-C. (1979). Néologie et terminologie. Néologie en Marche, Série B: Langues de spécialités, v. 4. Montréal: Office de la langue française.

Correia, M. (2011). Neologia e política linguística. Comunicação apresentada em Heidelberg, 22-06-11. Disponível em: https://www.uni-heidelberg.de/md/sued/seminar/abteilungen/portugiesisch/neologia_e_politica.pdf. Acesso em: 12.dez.2018.

Houaiss, A; Villar, M. Grande Dicionário HOUAISS. In: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#0>. Acesso em 12.fev.2017.

Loureiro, A. B. P. (2015). Neologismos do português de Angola: proposta de constituição de base de dados com vista à construção de um Observatório Linguístico. Dissertação (Mestrado em Terminologia), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Rey, A. (1976). Néologisme: un pseudo-concept? Cahiers de Lexicologie, 28, 3-17.

Sablayrolles, J.-F. (2017) . Les néologismes. Créer des mots français aujourd'hui. Paris: Garnier.

CONCEITOS-CHAVE DO DISCURSO HISTORIOGRÁFICO PORTUGUÊS SOBRE A SINTAXE

MARIA DO CÉU FONSECA¹⁴

¹⁴ Universidade de Évora / Centro de Estudos em Letras (CEL), Portugal. E-mail: cf@uevora.pt

1.

Quando em 1876 Teófilo Braga advertia contra as “velhas categorias irracionais de *Etymologia*, *Syntaxe*, *Prosodia* e *Orthographia*” (1876, p. ix) e propugnava por uma nova orientação de conteúdos gramaticais que haviam de ‘expungir da velha sintaxe a parte figurada, porque pertence exclusivamente à retórica ou teoria do estilo’ (Braga, 1876, p. ix), quando assim escrevia na *Grammatica portugueza elementar, fundada sobre o methodo historico-comparativo* (1876), dizia-se, o autor da Geração de 70 estava, na verdade, a visar conceitos-chave do discurso historiográfico português (e não só) sobre a sintaxe. São especificamente focados, quer o enquadramento da matéria sintática no conjunto das partes da gramática – donde agora é excluída a ortografia e se atribui à morfologia o estudo sincrónico das formas, ficando a etimologia para a evolução histórica –, quer a organização dos conteúdos da disciplina em matéria de construção figurada, que muito havia ocupado a preceptiva literária do neoclassicismo em reação à estética barroca (cf. Castro, 1973).

Ao mesmo tempo que assim toca em vários pontos da descrição sintática de todos os tempos, Teófilo Braga visa também autores da tradição gramatical portuguesa e europeia (alemã e francesa, nomeadamente), que nomeia: para o que agora interessa, o gramático seiscentista Amaro de Roboredo, no quadro da didática gramatical do português; Lobato como gramático pombalino; Condillac (1715-1780) e Jerónimo Soares Barbosa no contexto do racionalismo gramatical de Setecentos; e o elenco formado por Diez (1794-1876), Brachet (1845-1898)¹⁵ e Adolfo Coelho, no contexto histórico-comparativo da gramática moderna. Esta galeria de nomes é também um roteiro cronológico de conceções e ideias gramaticais entre os séculos XVII-XIX, que se procurará contemplar na presente abordagem de algumas matérias sintáticas.

¹⁵ Para além de uma *Grammaire historique de la langue française* (1867), Auguste Brachet (1845-1898) é autor de vários manuais pedagógicos – vários *Cours de grammaire française* –, alguns deles publicados em colaboração com Jean-Jacques Dussouchet, a partir de 1874 (cf. o repertório cronológico de Chervel, 2000).

2.

Ora, o que fora a definição de sintaxe e dos seus conteúdos não era, porém, a definição da segunda metade do século XIX, pelo menos para os arautos da moderna ciência; e nem podia ser depois de “[l]’*émergence*, à partir des années 1840, d’une philologie moderne” na Alemanha (Desmet & Swiggers, 1992, p. 92) e quando as filologias “estavam já compartimentadas por grupos de línguas e de culturas” (Verdelho, 2001, p. 181). O tempo daquela geração de literatos a que estiveram ligados Teófilo Braga e Adolfo Coelho¹⁶ foi de contestação, na mesma altura em que o campo da filologia portuguesa entrava também na sua fase de modernidade (Vasconcelos, 1929, p. 888), dando início a um ciclo de filólogos portugueses que constituiu também uma geração de linguistas, como entendem Prista e Albino (1996). Como é sabido, nela tiveram expressão máxima ao nível da gramática científica Adolfo Coelho e Epifânio da Silva Dias, que “fundou entre nós a gramática prática científica” (Boléo *apud* Prista & Albino, 1996, p. 13), sobretudo como sintaticista.

É claro que nem sempre a receção do novo quadro instaurou uma mudança de paradigma na descrição sintática, sendo mesmo de acautelar a redução da dimensão teórica das gramáticas (e da sintaxe, em particular) sob o influxo, quer da moderna filologia comparativa e histórica, quer de reformas educativas responsáveis por uma gramática de tipo escolar¹⁷. Esta viragem da história teve esse efeito na gramática francesa de meados de 1870, período de uma “*grammaire scolaire*” (Chervel, 1977, p. 161-162) onde “[l]’*appel à la grammaire historique semble même avoir dispensé les auteurs des manuels de repenser les cadres généraux de leurs ouvrages et de mettre en cause les concepts grammaticaux et la terminologie que leur léguait la tradition*” (Demarolle, 1984, p. 454).

¹⁶ Recorde-se a participação de Adolfo Coelho nas Conferência do Casino com a palestra sobre “A questão do ensino” (1872).

¹⁷ Já noutros momentos se abordaram os reflexos de reformas educativas nas gramáticas de tipo escolar, isto, é gramáticas de L1 e L2 pensadas para vários públicos e vários graus de ensino (primário, secundário, superior). Em Portugal, estas reformas remontam aos anos trinta do século XIX, enquanto em França se fazem sentir desde finais do século XVIII, não sem algumas ligações ao programa da *Idéologie* francesa (Fonseca, 2018; Fonseca & Gomes, 2018).

Nem toda a centúria está em contraciclo do passado próximo que era o dos gramáticos das luzes e o da “gramática racionalista”, para Duarte & Ponce de León (2015) uma realidade desde o século XVI ao XIX. Bem pelo contrário, as chamadas “*grammaires générales tardives*”, por oposição às “*grammaires générales de la période classique*” (Bouard, 2012, p. 7) ou portroyalinas têm presença no século XIX, herança de um todo compósito de “Port-Royal, les Encyclopédistes, Condillac, l’*Idéologie*” (Bouard, 2012, p. 8). Se na sintaxe do francês Auguste Brachet, “*nous retrouvons les distinctions chères aux grammairiens du XVIIIe siècle*” (Desmet & Swiggers, 1992, p. 107) – a clássica distinção entre regime e concordância, por exemplo – o mesmo se diria da gramática portuguesa da primeira metade do século quanto ao quadro de conceitos sintáticos anteriormente imperante, sem prejuízo de algumas obras mais inovadoras, como a gramática de Francisco Solano Constâncio (1831).

Entende Sylvain Auroux (1979, p. 163) que, no “*vocabulaire des Lumières*”, o termo “sintaxe” é usado para designar, ora as regras particulares a que cada língua recorre para combinar palavras em frases; ora, em sentido geral, a disciplina ou a parte da gramática responsável pela descrição e explicação das combinações produzidas; ora ainda fenómenos particulares do domínio sintagmático, como são os do elenco de pares de conceitos bem conhecidos: sintaxe e construção, concordância e regime, identidade e dependência, ordem e inversão, sintaxe simples e sintaxe figurada. Optou-se nesta apresentação, focada em autores dos séculos XVII-XIX, por uma abordagem de alguns pontos destas três aceções, que vão desde a própria conceção de sintaxe à análise de metodologias e conteúdos, passando pelo lugar ocupado pela sintaxe na configuração geral da gramática. Já no princípio do século XIX, António de Morais Silva reagia a isso mesmo, em conformidade com o destaque que dá à matéria sintática no *Epitome da grammatica da lingua portugueza* (1806): “(...) as regras da composição, parte tão principal das Grammaticas, reduzem nas [os gramáticos] a muito poucas” (1806, p. iv)¹⁸.

¹⁸ O assunto já foi tratado por Assunção (2001) e Cavaliere (2006). Sobre aspetos sintáticos em gramáticas portuguesas do século XIX, vd. Santos, 2010; e sobre a produção gramatical no Brasil (século XIX), vd. Fávero & Molina, 2006.

3.

Pode dizer-se que no plano da elaboração gramatical e da doutrina que lhe está subjacente, o tratamento temático da sintaxe, e a exposição e organização dos seus conteúdos dependem de um *a priori* que é a própria conceção de sintaxe e a noção que os gramáticos transmitem dessa matéria disciplinar, mesmo em casos de relativo silêncio conceptual. A observação das definições que apresentam, expressa ou subliminarmente, permitirá enquadrá-las em vertentes diferentes do pensamento gramatical.

Nestes termos, em exercício de síntese (sempre redutora), dir-se-ia que as seguintes quatro ideias constituíram marcos relevantes da reflexão sobre a sintaxe em Portugal entre os séculos XVII-XIX, acompanhando o pensamento gramatical europeu:

- a. Sintaxe como a boa ordem e disposição das palavras ou, noutra formulação equivalente, como a reta composição das partes da oração.
- b. Sintaxe como expressão de um juízo ou pensamento, que se atualiza na estrutura formada por *nome + cópula + atributo*, seguindo a ordem de sucessão das ideias no pensamento.
b1. Sintaxe como campo de análise gramatical e análise lógica da proposição.
- c. Sintaxe como reunião de palavras na proposição e reunião de proposições no discurso.

Mais do que definições, estes três pontos e um subponto constituem diferentes parâmetros de análise a ter em conta na caracterização da sintaxe. Embora não se vise uma ordenação cronológica e menos ainda uma identificação unívoca das conceções por séculos, há nesta caracterização dimensões teóricas que se sucederam no tempo.

3.1

A conceção etimológica de sintaxe ou construção¹⁹, donde decorre a noção de ligação das partes da oração segundo uma *rectus ordo* – aquilo a que Scaglione (1972, p. 76) chama “the key term” no que respeita a “the more momentous question of the place of each grammatical part in the clause” – que é tanto gramatical quanto retórica, vem da gramaticografia latino-portuguesa da primeira metade do século XVII com Amaro de Roboredo.

No seu *Methodo grammatical para todas as linguas* (1619)²⁰, a sintaxe, de forma mais breve do que noutras obras do mesmo autor, é tida por “união”. Desenvolvida em capítulo “Da composição das cinco partes da Oração, que se faz per Concordia & Regencia” (1619, p. 71), é assim definida no mapa “Recopilaçam da gramatica portuguesa, e latina”: “Destas cinco Partes unidas per Cõcordia, Regencia, & Posição se faz a Oração; a qual união chamão Syntaxe”²¹. De facto, esta brevidade não significa menor valorização da componente gramatical da sintaxe, antes se prende com a sua arrumação original e tratamento em sincretismo com a morfologia ao longo dos três livros que compõem a gramática. O procedimento de descrição gramatical que cobre, ao mesmo tempo, o nível da morfologia e o campo de abordagem mais irregular que é a sintaxe, é comum a obras coevas (e também mais tardias²²) da gramaticografia europeia.

¹⁹ Os termos são sinónimos na Antiguidade, como se sabe: “In Priscian (...), *ordinatio partium orationis* was synonymous with *constructio*, meaning *syntax* (...). And *syntax* meant the relationship and linking of parts, mainly words rather than clauses” (Scaglione, 1972, p. 89).

²⁰ Segue-se Kemmler (2013, p. 149) quanto à classificação desta obra no quadro da tradição latino-portuguesa.

²¹ Cf. p. [1] de “Recopilaçam da gramatica portuguesa, e latina” (Roboredo, 2007).

²² Interessa neste momento focar a cronologia da primeira metade do século XVII, se bem que várias outras obras mais tardias sigam o mesmo modelo de tratamento morfossintático. Vejam-se os casos da gramática escolar de grande sucesso, *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française* (1730) de Pierre Restaut, para já não falar da ainda mais famosa *Éléments de la grammaire française* (1780), de Charles-François Lhomond. A gramática de Restaut (cf. infra 3.2.) é às vezes criticada por não apresentar a sintaxe em secção independente e pela pobreza de definições sintáticas, tanto mais tratando-se de obra que visava o ensino elementar: “les jeunes gens” (Restaut, 1730, p. 1) e “les Dames” (Restaut, 1730, p. xxi). Tal público justificava a forma dialogada da gramática, em pares de “Demande” / “Réponse”.

Calero Vaquera (2007, p. 90) refere este paradigma gramatical para o espanhol (século XVII) e dele fazem parte, igualmente da primeira metade de Seiscentos, a *Grammaire et syntaxe françoise* (1607) de Charles Maupas²³ e, na mesma linha, a *Grammaire françoise* (1632) de Antoine Oudin²⁴. A definição de sintaxe decorre nestes casos “d'examiner judicieusement l'usage de nos parties d'oraison”, como afirma Maupas (1973, dedicatória “A tovs Seigneurs et Gentil-Hommes”)²⁵. Ao tempo, o *usus* corria parelhas com a *ratio* no ensino da língua materna, muito embora os gramáticos se coloquem preferencialmente no campo da *ratio*, haurida em Júlio César Escalígero (*De causis linguae latinae*, 1540) e Francisco Sánchez de las Brozas (*Minerva, seu de causis linguae latinae*, 1587). Donde o edifício universalista do *Methodo grammatical* de Roboredo, assente no ensino de princípios da gramática geral e da gramática particular.

A este respeito, os gramáticos espanhóis Gonzalo Correas e Juan Villar puderam estanciar na própria tradição nacional da interpretação racional dos factos da língua. Para Ramajo Caño (1987, p. 21), “pocas definiciones de ‘sintaxis’ se encontram na gramática castelhana de Nebrija até Correas (*Arte de la lengua española castellana*, 1625) ou mesmo, considerando a gramática de Juan Villar (*Arte de la lengua española*, 1651), até ao meio da centúria; e pouco diferem entre si tais definições, por diferente que seja o posicionamento teórico dos dois autores face, quer ao legado nebrijense, quer ao da gramática latina de Escalígero e de Francisco Sánchez. Embora a gramática de Gonzalo Correas não faça concessões à tradição gramatical – “no tengo de sighir su vulgo, ni cosa que no esté puesta en rrazon solo porque lo dixesen otros” (Correas, 1954, p. 135) –, enquanto a de Juan Villar é sobretudo prescritiva e académica, ambas apresentam a sintaxe/construção nos mesmos termos: “conzierto, aiuntamiento, i concordanzia de las partes de la orazion” (Correas, 1954, p. 131) e “union o colacion que las partes de la oracion entre si mesmas puedē tener” (Villar, 1997, p. 59). O vanguardismo de Correas explica a operacionalização “a destiempo” (Calero Vaquera, 2007, p. 95) da unidade sintática “oración” e não a “palabra”.

²³ Esta gramática é dirigida “A tovs Seigneurs et Gentil-Hommes, d'autre langue & país, amateurs de la langue Françoise” (Maupas, 1973, p. ii). Tratando-se de uma gramática de francês L2, melhor se compreenderá a seguinte observação de Chevalier (1968, p. 421) sobre a ausência de uma parte explicitamente dedicada à sintaxe: “La syntaxe n'était qu'une morphologie déguisée et les jonctions qui avaient été décrites au chapitre de l'article, reprises aux genres des verbes, puis aux prépositions se retrouvaient une quatrième fois sous une forme guère différente aux chapitres de syntaxe”.

²⁴ Note-se que o autor segue Maupas: “Mon dessein n'estoit que d'augmenter la Grammaire du Sieur Maupas: toute-fois y ayant recogneu force antiquailles à reformer, & beaucoup d'erreurs à reprendre, outre vne confusion de discours repetez, obscurs, & pedantesques, ie me suis resolu de vous en faire vne moderne” (Oudin, 1972, “Avx cvrieux”).

²⁵ No capítulo “De l'usage des Verbes”, por exemplo, apresentam-se padrões sintáticos da ordem das unidades: “(...) nous commençons ordinairement par le nominatif qui precede son verbe, vient l'accus. ou le dat. ou tous deux si le propos le requiert, depuis l'adverbe” (Maupas, 1973, p. 126r).

3.2

Passe-se a um outro grupo de gramáticos portugueses, o da guarda avançada, no que respeita ao estudo da língua materna, do segundo período filológico (princípio do século XVIII a 1779), de acordo com o quadro de Vasconcelos (1929, p. 865). Nem os ecos de Port-Royal sentidos em Contador de Argote, nem a reflexão sobre o português institucionalizada em Reis Lobato alteraram a conceção de uma sintaxe que, na linha do princípio da boa ordem e disposição de palavras, privilegia a sistematização de regras da flexão casual, que serve também para indicar a variação de número. Para Contador de Argote, que é porventura o primeiro gramático português a aludir aos novos métodos de de Port-Royal (1725, “Introducçam”), “(...) ha boa ordem de palavras, porque todas as palavras estão no numero, caso, e lugar, que se lhes deve” (1725, pp. 184-85), recorrendo o autor à categoria de caso (para além do número e da posição das palavras) para descrever estruturas de uma língua cuja sintaxe é essencialmente analítica. Em conformidade com este relevo dos paradigmas flexionais, que afetam os fenómenos de concordância e regência, a sintaxe “he a boa ordem e disposição das palavras” (Argote, 1725, p. 184), definição que não parece em contraciclo do passado, ao contrário do que entendem outros investigadores (Fávero, 1996, p. 181).

Quanto a Reis Lobato, o paralelo que Carlos Assunção (2000, pp. 85-92) estabelece entre a sintaxe da gramática portuguesa pombalina (ou “a recta composição das partes da oração entre si”, Lobato, 2000, p.172) e a sintaxe da gramática latina de António Pereira de Figueiredo mostra que, para além da presença da fonte latina, os procedimentos da descrição sintática da língua românica pertencem ainda à arquitetura sintética da morfossintaxe casual latina. Port-Royal ainda tolerara esta forma de analisar a sintaxe da língua vernácula com base num argumento pedagógico (Arnauld & Lancelot, 1993, p. 58):

(...) parce qu'aussi il y a peu de langues qui n'aient quelques sortes de cas dans les pronoms, et que sans cela on ne saurait bien entendre la liaison du discours, qui s'appelle construction, il est presque nécessaire, pour apprendre quelque langue que ce soit, de savoir ce qu'on entend par ces cas.

Porventura com a única exceção de João Joaquim Casimiro (1792), os gramáticos portugueses do final do século XVIII afastaram-se desta subsidiarização do vernáculo ao modelo latino, estando talvez Pedro José da Fonseca (1799) na linha da frente da mudança²⁶, conduzido pelos teóricos franceses Du Marsais e Condillac, que se mantiveram como referentes para os gramáticos da transição do século XVIII para o XIX. Segundo Fonseca (1799, pp. v-vii):

Os elementos do discurso são communs a todas as lingoas, e portanto “antes de emprehender o estudo de huma nova (assim o julga sabiamente Mr. de Condillac) faz-se preciso saber a propria”.

Eis aqui a juizo de hum Moderno dos mais acreditados neste particular como Grammatico, e como Filosofo, o motivo principal. Tudo que Mr. du Marsais apropria aos Grammaticos da sua nação, he transcendente aos de todas as outras. “Os nossos Grammaticos (assim diz) querendo sugeitar as lingoas modernas ao methodo Latino, as embaraçarão com hum grande número de preceitos inuteis, como são casos, declinações, e outros termos, que não convém a estas lingoas”.

O quadro repete-se em Morais Silva: a presença de Condillac à entrada do seu *Epitome* (1806), liga-se à mesma valorização da sintaxe analítica de “nôtre Grammaire” (o francês) face à flexão casual das “grammaires latines” (Condillac, 1775, p. 275).

Voltando a Lobato, alheio a este tratamento da sintaxe, é digno de nota o conhecimento que evidencia dos franceses Claude Buffier (1661-1737), Pierre Restaut (c. 1696-1764) e Claude Lancelot (c. 1615-1695), todos eles figuras de relevo, quer da gramática do século XVIII, quer da primeira geração de autores da gramática geral. Com exceção de Restaut, que não dedica à sintaxe uma secção independente em *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française* (1730), são todos eles vozes autorizadas em matéria de sintaxe, já pela importância que lhe conferem como parte da gramática “qui donne proprement la forme au langage, & c’est la partie la plus essentielle de la Grammaire” (Buffier, 1709, p. 295), já pela vertente racionalista de um ensino, sobretudo

²⁶ Exclui-se Pedro José de Figueiredo (1799) em face das informações de Duarte (2012, p. 239 e nota 12): “Em lugar das noções de declinação/caso, Figueiredo recorre ao conceito de relação, apresentando-o como uma propriedade nominal, na quarta edição da Arte”, isto é, 1827, sendo que “[n]ão acontece o mesmo nas edições anteriores, onde segue a tradição normativa a respeito dos casos”. A autora retoma o assunto noutros artigos.

o de Restaut, de princípios da gramática geral e da gramática particular²⁷. Citados por Lobato na introdução da sua gramática (2000, pp. [vii], [xxviii]), não mais se fazem ouvir estas vozes que vinham de um dos países onde mais brilhavam as novas luzes; e especificamente no campo da sintaxe, não há “nenhum vestígio do conceito de oração lógica, inovação dos padres de Port-Royal em relação ao seu modelo Sanctius” (Schäfer-Prieß, 2001, p. 136).

Neste terceiro quartel do século XVIII, a sintaxe continua portanto a ser dominada pela linearidade (Calero Vaquera, 2007, p. 93) e a ser concebida em função da palavra (Gómez Asencio, 1981, p. 42), características que perduraram na gramaticografia portuguesa. Note-se que numa obra do fim do século, *Methodo gramatical resumido da lingua portuguesa* (1792), de João Joaquim Casimiro, cuja difusão em edições e reimpressões chegou a 1839 (cf. Moura & Assunção, 2016), a sintaxe “[h]e a que ensina a recta composiçã das partes da oraçaõ” (1792, p. v). O curioso é a terminologia usada por este autor para a definição dos elementos nucleares da oração: o agente, a ação e o paciente (Casimiro, 1792, p. iv), termos também usados por Pedro José da Fonseca²⁸, mas agora sem surpresa, porque no contexto dos referenciais teóricos da gramática racionalista. Já em Casimiro (1792), esta mistura de flexão casual com terminologia importada da gramática de Melo Bacelar, que apresenta o agente, a ação e o acionado/paciente para definir as “partes essenciaes da Grammatica” (Bacelar, 1783, p. 13) causa certa perplexidade, não fora ver-se aqui uma influência eclética das ideias sintáticas mais conservadoras de Reis Lobato e mais inovadoras do gramático filosófico.

Casos há de maior dificuldade em destrinçar, nos conteúdos doutrinários, o quadro teórico anteriormente imperante do que anuncia novos rumos. Um bom exemplo da discussão sobre isso mesmo é o caso da primeira gramática académica do espanhol, talvez em razão da “eclosão” de estudos sintáticos na gramaticografia espanhola do século XVIII “alrededor de la fecha de aparición de la primera Gramática Académica” (Iglesias Bango, 2011, p. 632).

²⁷ O seguinte passo da gramática de Restaut (1730, p. ii) é significativo: “Il y a dans chaque Langue deux especes de principes. Les uns sont généraux & communs à toutes les Langues, parce qu’ils sont pris dans la nature même des choses, & dans les différentes opérations dont l’esprit de l’homme est capable ; tels que sont les définitions & l’usage des Noms, des Verbes & de la plupart des autres parties du discours. Les autres principes sont ceux qui ne regardent que les mots ou la maniere de s’exprimer, & qui sont propres à chaque Langue en particulier”.

²⁸ Nomeadamente, “agente” e “acção” (Fonseca, 1799, p. 83), com o esclarecimento acrescido de que “Agente he o mesmo, que na Grammatica Latina se chama nominativo; e na Logica, sujeito da proposição. Chamão os Latinos (diz João de Barros, Grammat. p. 97) ao primeiro caso Nominativo, por ser o primeiro, que noméa a cousa, e nelle está a cousa, que he, ou a pessoa, que faz (Fonseca, 1799, p. 228, nota de pé de página).

Os conceitos de “orden y concierto” para definir uma das partes da gramática (GRAE, 1771, p. 2) ou os de “union, trabazón o enlace” aí presentes no capítulo “De la sintáxis, ó construccion en general” (GRAE, 1771, p. 232) parecem justificar a afirmação de que “la visión de la Academia en 1771 no está muy alejada de la que podemos encontrar en Nebrija casi trescientos años antes” (Rojo, 2001, p. 74). Mas, por outro lado, a atualização dos conceitos de *proposición* e *razão*, bem como a operacionalização do paralelismo entre linguagem e pensamento, com que se depara na GRAE de 1771, permitem colocá-la no caminho da gramática e da lógica de Port-Royal (Sarmiento González & García-Cervigón, 2011, p. 698)²⁹. Se é certo que esta nova leitura da sintaxe académica do espanhol (Sarmiento González & García-Cervigón, 2011) aproxima a GRAE de 1771 de algumas novidades teóricas da sua homóloga de 1796, não é menos verdade que esta 4.ª edição da GRAE se situa mais abertamente no contexto teórico do racionalismo gramatical.

3.3

Assim é, não tanto por via da definição estrita de sintaxe apresentada em dois momentos da GRAE (1796)³⁰, mas porque a matéria sintática é aí concebida em consonância com certos postulados do quadro teórico das chamadas “gramáticas gerais/racionalistas/filosóficas, que abrange várias correntes diferenciadoras (Port-Royal, enciclopedismo, sensismo, empirismo). Como afirma Auroux (1979, p. 161), “[d]e Port-Royal aux Lumières, la syntaxe évolue”, quanto mais não seja em grau de importância; e alguns dos responsáveis por esta evolução / renovação foram o filósofo e gramático Du Marsais e “destacados sucesores” (Calero Vaquera, 2008, pp. 13, 16), como Étienne Bonnot Condillac (1715-1780).

Sintetizam-se a seguir algumas das teses mais marcantes no campo da sintaxe e as fontes da gramaticografia do vernáculo que tiveram um papel primordial:

²⁹ Os autores localizam os conceitos mencionados em diversos passos da GRAE de 1771, pelo que se dispensa agora repeti-los.

³⁰ Vejam-se: “el orden y dependencia de estas palabras [partes de la oracion] en las oraciones, con que explicamos nuestros pensamientos” (GRAE, 1796, pp. 1-2) e “el orden y dependencia que deben tener las palabras entre sí para formar la oracion” (GRAE, 1796, p. 237).

- (i) A proposição ou expressão de um juízo, conceito diretamente ligado à *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* (1660), de Antoine Arnauld e Claude Lancelot, e a artigos da *Encyclopédie* (“Construction” de Du Marsais e “Proposition” de Beauzée).
- (ii) A expressão do pensamento lógico, pensamento que para Port-Royal, na obra *La Logique ou l'art de penser* (1662) de Antoine Arnauld e Pierre Nicole, é um conhecimento prévio ao da gramática, enquanto o posterior sensismo e empirismo de Condillac inverterá esta relação, entendendo que é a linguagem/gramática que permite uma análise do pensamento (através de um método analítico).
- (iii) Os fundamentos da razão, princípio na confluência do racionalismo sanctiano (*Minerva* de Francisco Sánchez) e cartesiano (filosofia de Descartes).

Segundo texto acrescentado na GRAE 1796 (pp. XIV-XV), “se ha procurado (...) establecerlas [las reglas] de modo, que no haya concordancia, régimen ni construccion de que con estas reglas no se pueda dar razon en lo que pertenece á sua artificio y formacion gramatical”.

- (iv) A ideia de universalismo gramatical ou princípios/regras gerais, que vem da *Grammaire* de Port-Royal (1660) e do artigo “Grammaire” de Douchet & Beauzée, *Encyclopédie*.

Segundo texto acrescentado na GRAE 1796 (p. XIII), “Otro de los puntos difíciles de nuestra Gramática es arreglar la sintáxis á principios ciertos y constantes (...) que abracen la inmensa extension de nuestra lengua”

- (v) Uma polarização, ora na sintaxe, ora na construção, cuja origem remonta ao artigo “Construction” de Du Marsais (*Encyclopédie*), seguindo-se Beauzée, quer em artigos da *Encyclopédie* (tal o de “Inversion”), quer na *Grammaire générale* (1767), sendo aqui particularmente pertinente o ponto “Fondements de la construction analytique & grammaticale”.
- (vi) As relações de identidade e as relações de determinação, na senda da distinção tradicional das sintaxes de concordância e de regime (dos artigos da *Encyclopédie*, “Concordance” e “Détermination” de Du Marsais).

Trata-se de um novo enquadramento do pensamento gramatical europeu sobre a sintaxe, que Beauzée (1819, p. 2) define como “[l]’art de fixer les rangs & les formes accidentelles des mots dans l’ensemble d’une Proposition, d’après la succession analytique & les relations des idées élémentaires de la pensée”. A novidade passa por uma viragem da sintaxe para o lado da descrição, já não da palavra como unidade sintática básica (segundo fez notar Gómez Asencio, 1981) ou, quando muito, da palavra em combinações sintagmáticas, mas da proposição, isto é, “[l]e jugement que nous faisons des choses, comme quando je dis *la terre est ronde*” (Arnauld & Lancelot, 1993, p. 47), juízo constituído por sujeito, atributo e cópula. A gramática portuguesa de Oitocentos, e não só a expressamente denominada filosófica, repetirá insistentemente esta noção de proposição com contornos lógicos³¹. A estrutura proposicional tripartida faz parte daquilo a Constâncio (1855: 2) chamou a “grammatica geral analytica”, do mesmo modo que outros gramáticos (por exemplo, Oliveira, 1862, p. 3; Azevedo, 1880, pp. 8, 14), ou seja, as regras gerais / os princípios comuns a todas as línguas. Há diferenças nas designações usadas: quem diz “proposição”, diz “palavras na elocução” (Sousa, 1804, p. 3), diz “sentença” (Silva, 1806, p. 82), diz “frase” (Melo, 1818, p. 20), diz “discurso” (Oliveira, 1862, p. 3)³², diz “oração” (Azevedo, 1880, p. 153), diz também “palavras já unidas, e no contexto da oração” (Figueiredo, 1827, p. 5).

Em qualquer dos casos, trata-se de uma unidade gramatical ligada à lógica e à retórica (cf. Sousa, 1804, pp. x-xi), sendo que a relação entre estas três artes do *trivium* – gramática, lógica e retórica – não foi sempre a mesma. Quanto a esta última, os padrões neoclássicos do bom gosto que Francisco José Freire (Cândido Lusitano) definira em *Arte poética* (1748), consubstanciavam-se na “construction figurée” que Beauzée distinguiu da simples/“nécessaire” e da “usuelle” (mistura das outras duas), e definiu como “celle où l’ordre & le procédé de l’analyse énonciative ne sont pas suivis, quoiqu’ils doivent toujours être apperçûs, rectifiés, ou suppléés” (artigo “Construction”, *Encyclopédie*). Enquanto nesta se operam inversões na ordem de sucessão das ideias (artigo “Inversion” de Beauzée, *Encyclopédie*), a construção simples, natural ou necessária é regulada pela ordem lógica das ideias.

³¹ Vejam-se os seguintes passos das gramáticas de: Manuel Dias de Sousa, 1804, pp. 156-157; António de Morais Silva, 1806, pp. 84-85; João Crisóstomo do Couto e Melo, 1818, p. 229; Francisco Soares Ferreira, 1819, pp. 114-115; Francisco Solano Constâncio, 1855, p. 161; Jerónimo Soares Barbosa, 2005, pp. 363-364; Bento José de Oliveira, 1862, p. 55; Joaquim Freire de Macedo, 1867, p. 144; Luís de Sousa, 1878, pp. 159-160; Domingos José de Azevedo, 1880, pp. 15-16; Francisco José Monteiro Leite, 1887, pp. 129-130.

³² Variam os textos das várias edições da Nova grammatica portugueza, de Bento José de Oliveira. A designação de “discurso”, que figura na definição de sintaxe desta 1.ª edição, desaparece e retorna em edições posteriores. Por exemplo: na 11.ª edição, “(...) é mister (...) 2.º Analysadas as palavras, sabê-las coordenar segundo as idéas e relações que apresentam – syntaxe” (Oliveira, 1878, p. 4); na 19.ª edição, “Syntaxe – coleção de regras para ligar as palavras na oração, e as orações no discurso” (Oliveira, 1889, p. 4).

Assim se articula a lógica com a retórica e a gramática. Na linha de Port-Royal, a proposição é um reflexo do pensamento, o que significa que a arte de bem dispor os pensamentos e as ideias é a primeira etapa da gramática.

Mas uma outra tese, a que adere Couto e Melo quando afirma que “Não considero as linguas sómente como expressões dos nosso pensamentos; considero-as tam-bem como instrumentos necessários para adquiri-los” (1818, pp. 15-16, nota de pé-de-página), vem no programa da instrução que Étienne Bonnot Condillac apresentou no seu *Cours d’étude pour l’instruction du Prince de Parme* (1775), onde a gramática, concebida de forma empírica, é a arte que abre a porta à organização do pensamento e à fixação das ideias: “la gramática como un verdadero instrumento cognoscitivo, la puerta de entrada al resto de las ciencias, ‘organizadora’ de todos los conocimientos humanos, en íntima conexión con la lógica y la retórica”, diz Calero Vaquera (2008, p. 21) no quadro de reformas educativas na Espanha do segundo quartel do século XIX. Esta tese parece desenhar-se em Portugal desde o princípio do século, a avaliar pelas palavras de Sousa (1804, p. xi): “A Gramatica costuma ter o primeiro lugar e ser a porta dos outros estudos [lógica e retórica]; porque he necessario ter idêas, e sabe-las exprimir antes de julgar se elas são verdadeiras: he necessario poder falar, antes de julgar se se fala bem”. Esta reorganização da gramática e da lógica é também razão de uma distinção entre o “jugement” port-royalino (ou proposição port-royalina) e a proposição dos séculos XVIII e primeira metade do XIX³³, que é objeto de uma análise lógica e de uma análise gramatical, mais ou menos diferenciadas (Haßler, 2012). Em 1864, Aulete diferencia-as em “analyse logica” e “analyse syntaxica” (1864, p. 94), e mais tarde Domingos José de Azevedo volta às designações de “análise lógica” e “análise gramatical” no mesmo contexto da sintaxe:

Toda a oração póde ser considerada de dois modos: *logica* ou *grammaticalmente*. Considerada grammaticalmente, consta de tantas partes quantas são as palavras de que se compõe: considerada porém logicamente consta só de tres elementos: *sujeito, verbo, e atributo* (Azevedo, 1880, p. 147).

³³ A seguinte passagem sobre a “Analyse de la proposition” da Grammaire de Condillac (1775, pp. 103-104) é elucidativa disso mesmo: “Vous remarquerez, Monseigneur, qu’un jugement ne se compose pas comme une proposition. Il est toujours simple parce qu’il ne peut jamais être formé que de deux idées que nous comparons. Une proposition, au contraire, se compose lorsqu’elle renferme plusieurs jugements dans son expression ; & que par conséquent elle peut se décomposer en plusieurs propositions”.

A adesão de Couto e Melo à tese de uma gramática prévia e necessária à arte de pensar, significa o perfilhar de algumas das implicações pedagógicas das doutrinas empírico-sensistas do filósofo francês, várias vezes nomeado na *Gramática filosófica da linguagem portuguesa* (Melo, 1818, pp. xii, xvii-xviii, xxv, 114, nota de rodapé) e citado também como fonte na gramática de Jerónimo Soares Barbosa (2005, p. 189)³⁴. De certo modo, também a gramática de Bernardo de Lima e Melo Bacelar dá ares da autoridade de Condillac no ato analítico de organizar o pensamento (Torres, 1996, pp. 11-24). Note-se que, em 1794, a obra de Condillac *De l'art de penser* foi traduzida para português por José Liberato Freire de Carvalho (1772-1855), edição rapidamente esgotada³⁵, que com certeza mais difundiu o autor e a sua obra. Do ponto de vista gramatical, não pode ignorar-se a importância conferida por Condillac à sintaxe como matéria que, através da linearidade e da sequencialidade, disciplina o pensamento originalmente confuso, enquanto resultado de emoções e sensações. Ora o objeto de estudo da sintaxe apresentado na *Grammaire* (Condillac, 1775, p. 29) constitui quase uma descrição programática de matérias e conteúdos, significativa da importância que a sintaxe adquirira, consagrada na gramática portuguesa por Morais Silva, como já se referiu. Leia-se Condillac (1775, p. 29):

Objet de la syntaxe. Comment se marquent les rapports entre les mots. Arrangement des mots dans une proposition simple. Arrangement des mots dans une proposition composée. Quelle est la place de l'objet. Place des noms des personnes, lorsqu'ils sont l'objet du verbe ou le terme. Place des adjectifs conjonctifs. Le sujet peut quelquefois suivre le verbe. Les propositions subordonnées ont plusieurs places dans le discours. Les moyens & les circonstances ont différentes places dans le discours. Un nom précédé d'une préposition, s'il est l'accessoire d'un adjectif ne peut être transposé. Il peut l'être s'il est l'accessoire d'un substantif. Différence entre syntaxe & construction.

³⁴Veja-se, a este respeito, o testemunho de Teófilo Braga (1876, p. viii): "(...) sob a influencia abstracta das idéas de Condillac sobre a grammatica geral é que Jeronymo Soares Barbosa escreveu a sua Grammatica philosophica".

³⁵Trata-se de Arte de pensar do Abade de Condillac trasladada em linguagem portugueza, Coimbra, Na Real Imprensa da Universidade, Anno de 1794.

Relações sintáticas e proposições/orações subordinadas (ou subordinação, em geral) são pontos fundamentais, tanto quanto críticos, deste programa de ensino. Relações de concordância e relações de regências são "los dos pilares sobre los que se asentó la sintaxis de la tradición gramatical occidental" (Calero Vaquera, 2007, p. 92). Mas mais do que os fenómenos de concordância, muitas vezes de ocorrência accidental (uma vez que não se realizam em todas as línguas), o que prendeu a atenção dos gramáticos foi a relação de regência em sentido estrito, isto é, a dependência das palavras entre si (por oposição ao sentido lato que tinha a dependência de género, número e pessoa). Do ponto de vista da tradição das gramáticas de língua portuguesa – de João de Barros a Reis Lobato, poder-se-á dizer – a relação de regência é definida nos seguintes termos: governo ou precedência que têm umas palavras relativamente a outras; propriedade que têm as palavras ou partes da oração de reger casos. Quanto às implicações formais desta relação, devem considerar-se: em primeiro lugar, a ordem das unidades, no sentido em que uma palavra rege ou governa outra cuja forma determina; em segundo lugar, a presença de preposições, às quais cabe assegurar o regime indireto ou "*regencia composta*" (Fonseca, 1799, p. 225), salvaguardando os casos em que a regência casual ocorre por conta do verbo.

Ora, a ênfase que o século XVIII deu ao tema da ordem natural das palavras na frase, e a que aderiram as gramáticas filosóficas portuguesas, conduziu a análise sintática para o campo da disposição das palavras e do sistema de relações de dependência entre as palavras. A sintaxe de regência, até então centrada na dependência casual, passa a designar a ligação das unidades por determinação (dependência) em construções analíticas ou sintagmáticas que obedecem ao princípio da subordinação sintática. Este é um traço da sintaxe portuguesa à abertura do século XIX, com origem em Du Marsais (artigo "Concordance", *Encyclopédie*). Dá-se um rápido panorama da primeira metade do século, que apresenta o foco, ora na análise lógica (Couto e Melo, Francisco Soares Ferreira e Soares Barbosa), ora na gramatical (Solano Constâncio):

> Manuel Dias de Sousa (1804, pp. 157, 166)

As regras da Sintaxe (...) que ensinão a unir a cada huma destas palavras essenciaes, outras que servem de as determinar e esclarecer, chamão-se regras de Dependencia (...).

Ha tres sortes de *Dependencias*: ha palavras dependentes do Nome; palavras dependentes do verbo; e palavras dependentes do Adjetivo.

> Francisco Soares Ferreira (1819, p. 120)

Regencia he a determinação e dependencia que as palavras tem humas das outras no discurso para designarem a correlação e reciprocidade das idéas que representam.

> Jerónimo Soares Barbosa (2005, pp. 392-393)

(...) assim como a relação de *Identidade* entre as ideias he o fundamento da syntaxe de concordancia, assim a relação de *Determinação* entre as mesmas he o fundamento da syntaxe de regencia.

> Francisco Solano Constâncio (1831, p. 176)

Chama-se *regencia* a dependência das partes da oração, cujo sentido he determinado por humas d'ellas por meio de preposições, de verbos, e de adjectivos ou adverbios que participão da natureza dos verbos.

Além das relações de identidade, as regras da syntaxe baseiam-se em relações de determinação que ocorrem, quer ao nível da complementação (verbal e nominal), quer ao nível de estruturas de subordinação entre as orações. Esta concepção da determinação presente em dois níveis da análise linguística – complementos e orações ou, como chama a estas últimas Manuel Dias de Sousa (1804, p. 171) um “complemento que fórma humas proposições dentro de outra proposição” – esta concepção, dizia-se, é muito clara na análise da subordinação oracional que apresentam gramáticos posteriores, mais comprometidos com os princípios de uma syntaxe hierárquica:

Uma oração, considerada em relação ás outras, póde ser *principal* ou *subordinada* (Macedo, 1867, p. 158).

As orações *não-principaes* subdividem-se em *subordinadas*, *incidentes* e *integrantes* (Oliveira, 1862, p. 67).

As palavras ou partes regidas podem ser todas as especies de palavras e até proposições completas (Sousa, 1878, p. 173).

Claramente afastados da tradição logicista da gramática filosófica, estes autores concentram o estudo da syntaxe na complementação e na subordinação oracional através de uma metodologia que já evidencia um novo paradigma científico.

3.4

Volta-se a Leite de Vasconcelos (1929, p. 886) para ancorar no período moderno da filologia portuguesa um novo quadro de apresentação e tratamento da matéria sintática, não necessariamente identificado com a obra que inaugura a gramática científica (Coelho, 1868), mas com acolhimento em gramáticos da segunda metade do século, sendo devido o destaque de Epifânio da Silva Dias pela modernidade da análise sintática (cf. Assunção & Santos, 2007), a despeito do cariz elementar da sua gramática.

Em conformidade com a concepção indicada no item c. *supra* (cf. ponto 3.2.), a apresentação da syntaxe passa agora por um ressaltar insistente da oração e da combinação de orações no discurso, o que já é revelador da configuração que vai assumir a matéria sintática. Deixam-se algumas definições para melhor percepção das tónicas comuns:

Syntaxe é a parte da grammatica, que ensina a bem dispôr e coordenar as palavras em orações, e estas em discursos (Macedo, 1867, p. 143).

A parte da grammatica que ensina o modo como as palavras devem junctar-se para formar a oração, e as orações combinar-se para compôr o discurso, chama-se *syntaxe* (ou *coordenação*) (Oliveira, 1862, p. 55).

Syntaxe é a parte da grammatica que ensina a construir com clareza e harmonia o discurso (Aulete, 1864, p. 84).

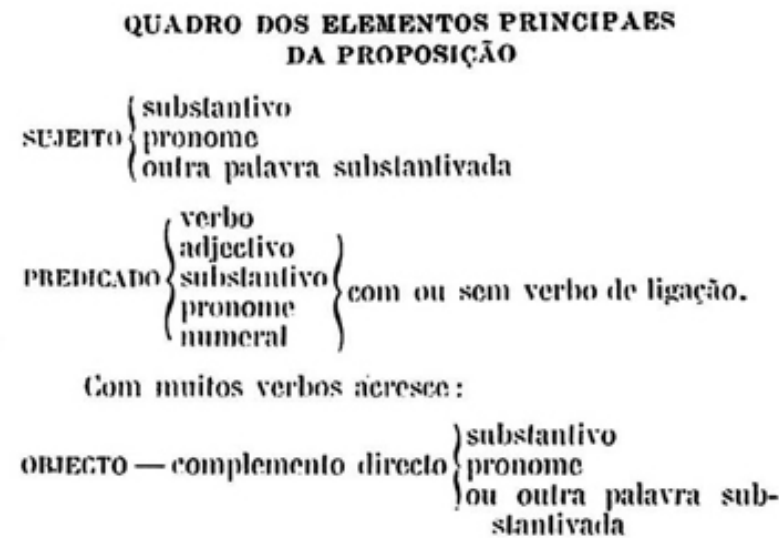
A syntaxe ensina a combinar as palavras que hão-de exprimir as ideias que têm de entrar em uma oração, e a combinar as orações entre si para formarem o discurso (Dias, 1881, p. 81).

(...) estudadas as varias formas das palavras pelas suas flexões na MORPHOLOGIA, segue-se o estudo das *construcções* d'essas palavras em um todo harmonico, chamado Proposição. Tal é a noção da *Syntaxe* e o seu lugar na hierarchia grammatical (Braga, 1876, p. 127)

Syntaxe é a parte da grammatica que ensina a coordenar as palavras em orações, e as orações em discursos (Azevedo, 1880, p. 146).

SYNTAXE é a parte da grammatica, que ensina a combinar e a ligar as palavras que teem de formar orações e a combinar as orações entre si para formar discurso (Leite, 1887, p. 129).

Posta a tónica na oração/proposição e no discurso – unidade superior à frase, porque constituída por várias orações –, a matéria sintáctica vem assim organizada em dois grandes blocos, onde cabem, por um lado, os elementos da oração e respetiva complementação no estudo da oração simples e, por outro lado, o estudo da tipologia da subordinação no que toca a unidades discursivas, já consumada a noção de frase complexa. Quanto ao primeiro bloco, Adolfo Coelho (1891, p. 21) sistematiza a informação gramatical em esquema gráfico:



À complementação nominal e verbal (aqui apresentada de forma abreviada), o autor faz corresponder o estudo da determinação de substantivos, adjetivos e verbos (Coelho, 1891, pp. 108-11), colocando assim a análise num nível de hierarquização sintáctica que caracterizará anos depois todas as syntaxes de orientação estruturalista. Correspondem também a níveis diferentes da análise linguística o estudo da oração/proposição, centrado na nuclearidade do “verbo do predicado” (Dias, 1881, p. 86) e, por outro lado, o estudo do discurso no que respeita à frase complexa, à coordenação e às estruturas de subordinação oracional, cujo paralelismo com as funções sintáticas de substantivos, adjetivos e advérbios não escapou a Epifânio da Silva Dias (1881, p. 122), Monteiro Leite (1887, p. 139) e Adolfo Coelho (1891, p. 119):

As proposições subordinadas estão para com a proposição principal na relação de termos ou elementos primários ou secundários, exercendo as mesmas funções que os elementos simples (palavras), excepto as do verbo no modo finito (Coelho, 191, p. 119).

A generalidade dos gramáticos da época seguiu, de forma mais ou menos clara, esta metodologia de dois níveis de análise sintáctica – proposição e discurso –, mesmo porque uns serviram de fonte para outros³⁶. Esquematicamente, veja-se a apresentação dos dois assuntos³⁷:

PROPOSIÇÃO	DISCURSO
1. SINTAXE DAS PALAVRAS (MACEDO, 1867, P. 144)	1. SINTAXE DAS ORAÇÕES (MACEDO, 1867, P. 157)
2. ANALYSE DA ORAÇÃO (OLIVEIRA, 1862, P. 55)	2. DA SYNTAXE REGULAR DAS ORAÇÕES (OLIVEIRA, 1862, P. 67)
3. COMPOSIÇÃO DA ORAÇÃO (DIAS, 1881, P. 81)	3. DAS ORAÇÕES EM GERAL (DIAS, 1881, P. 119)
4. SINTAXE DAS PALAVRAS (BRAGA, 1876, P. 128)	4. SINTAXE DAS PROPOSIÇÕES (BRAGA, 1876, P. 139)
5. A ORAÇÃO CONSIDERADA EM RELAÇÃO AOS SEUS TERMOS (AZEVEDO, 1880, P. 153)	5. CONSIDERADAS EM RELAÇÃO UMAS COM AS OUTRAS, DIVIDEM-SE AS ORAÇÕES EM PRINCIPAES E SUBORDINADAS (AZEVEDO, 1880, P. 154)
6. COMPOSIÇÃO DA ORAÇÃO (LEITE, 1887, P. 129)	6. ORAÇÃO, SUAS ESPECIES E LIGAÇÃO DAS ORAÇÕES ENTRE SI (LEITE, 1887, P. 135)
7. DA PROPOSIÇÃO SIMPLES (COELHO, 1891, P. 105)	7. DA PROPOSIÇÃO COMPOSTA (COELHO, 1891, P. 118)

³⁶ Quanto a fontes, note-se que Domingos José de Azevedo (1880, p. [5]) menciona, à entrada da sua gramática, as “principaes autoridades” de que se havia socorrido: Teófilo Braga, Silva Túlio, Bento José de Oliveira, Jerónimo Soares Barbosa, Joaquim Freire de Macedo, Francisco Solano Constâncio, Caldas Aulete, Paulino de Sousa, Evaristo Leone e a Grammatica Franceza de Bescherelle. Já Bento José de Oliveira (1862, p. vii) referencia duas fontes, Jerónimo Soares Barbosa e Joaquim Alves de Sousa: “Quanto á syntaxe das orações, construcção e figuras, utilizámo-nos, com pequenas alterações, das materias respectivas tocadas no compendio do sr. Alves de Sousa”.

³⁷ Os algarismos indicam correspondência entre as duas colunas.

Na análise da proposição inclui-se uma tipologia de complementos nominais e verbais mais ou menos extensa, consoante se distinguem ou não os elementos ditos “directs & nécessaires”³⁸ (isto é, na dependência direta do verbo), dos elementos modificativos ou designativos de circunstâncias, onde são cobertos domínios semânticos que a classificação gramatical, desde a segunda metade do século XIX, etiquetou de “lugar”, “tempo”, “modo”, “causa”, etc. (cf. Macedo, 1867, pp. 149-156). Estas designações circunstanciais passam para o campo da subordinação oracional, distribuída em:

- (i) Orações adverbiais/circunstanciais, que “exprimem circunstâncias diversas, equivalendo a complementos circunstanciaes” (Coelho, 1891, p. 120).
- (ii) Orações adjetivas/qualificativas/atributivas, que “servem de caracterizar um nome ou pronome da oração subordinante (ou ainda o sentido total da oração subordinante)” (Dias, 1881, p. 122).
- (iii) Orações substantivas/integrantes, que “fazem as vezes de sujeito, ou de complemento objectivo, terminativo e restrictivo” (Leite, 1887, p. 139).

Não sendo uma matéria inteiramente pacífica, nomeadamente no que respeita a tipos do subgrupo adverbial em relação com o paradigma das orações coordenadas, a distinção sintática entre estas três estruturas de subordinação apresenta uma estabilidade que se evidencia na descrição gramatical sincrónica da primeira metade do século XX (cf., por exemplo, a gramática secundária de Ali, 1923).

³⁸ Eis a explicação do enciclopedista: “Le rapport énoncé par plusieurs verbes relatifs exige souvent deux termes, comme donner un livre au public ; ces deux compléments sont également directs & nécessaires, & il faut les distinguer : celui qui est immédiat & sans préposition, peut s'appeller complément objectif, comme un livre : celui qui est amené par une préposition, c'est le complément relatif, comme au public” (Beauzée, artigo “Régime”, Encyclopédie).

4.

Para concluir: uma visão de conjunto da reflexão sintática portuguesa situada entre os séculos XVII-XIX, parece levar a distinguir três períodos diferenciados, sendo um deles marcado por dois momentos de limites mais difíceis de definir. São eles:

- 1.º O que vai da gramática latino-portuguesa de Amaro de Roboredo (1619) até finais do século XVIII.
- 2.º O correspondente à transição do século XVIII até à primeira metade do século XIX.
- 3.º O da segunda metade do século XIX.

No primeiro, marcado tanto por Amaro de Roboredo (1619) e pelas suas propostas didáticas para o ensino da língua materna, quanto por Reis Lobato, como autor da uma gramática oficial de língua portuguesa, regista-se a conceção de sintaxe presente no item a. *supra* (ponto 3.). Em conformidade, a matéria sintática é configurada em factos de concordância e factos de regime, a que acrescem os fenómenos de sintaxe figurada, colocados no plano da construção.

No segundo momento, os projetos pedagógicos de Port-Royal (1660) e a sua sintaxe em particular recebem plena consagração em Portugal, ao mesmo tempo que fatores conjunturais ligados em grande parte ao movimento dos “estrangeirados”, aceleraram a receção das ideias gramaticais de enciclopedistas e iluministas franceses. Ora, o acolhimento de várias ideias de dois horizontes de retrospecção próximos e a linha de continuidade entre Port-Royal e o século XVIII francês, dificultam perceber o que é que, neste segundo momento das ideias sintáticas em Portugal, corresponde a uma leitura do passado ou resulta de uma interpretação do presente, de tal forma as influências se cruzam. Entendeu-se, por isso, que a sintaxe é concebida, não só em termos da definição portroyalina (item b. *supra*, ponto 3.), mas também (item b1 *supra*, ponto 3.) em conformidade com conteúdos doutrinários posteriores, dos quais talvez o que maior repercussão teve foi a prioridade atribuída à análise gramatical num contexto globalmente dominado pela lógica. Se a gramática de Port-Royal definiu a sintaxe como “construction des mots ensemble” (Arnauld & Lancelot, 1993, p. 157) para formar juízos e exprimir o pensamento, já os teóricos das Luzes em França, subscrevendo aquela definição, criaram um conjunto de conceitos gramaticais operatórios para explicar os mecanismos de organização sintática da proposição. Na verdade,

S'ils développent les études syntaxiques, les Encyclopédistes n'inventent pas de part en part une nouvelle syntaxe ; les catégories qu'ils utilisent sont pour la plupart déjà connues et utilisées par Port-Royal, sinon antérieurement. Leur apport le plus visible réside dans une clarification théorique, c'est-à-dire dans la mise en rapport systématique des catégories explicatives et des catégories descriptives (Auroux, 1979, p. 165).

Assim, a sintaxe é colocada num plano de essencialidade com reflexos na dimensão que passa a ter no espaço das gramáticas. Assim também, depois de uma subordinação da gramática à lógica defendida por Port-Royal e em geral pelas gramáticas filosóficas, prevaleceu nas “grammaires générales tardives” (Bouard, 2012, p. 7) de influência condillaciana a ideia de que a lógica é que era subsidiária e a gramática preparatória para a organização do pensamento. É certo que nesta inversão de valores, a análise gramatical fica por conta sobretudo do estudo morfológico, enquanto a análise lógica é tributária da sintaxe. Domingos José de Azevedo explica que:

Fazer a *analyse grammatical* de qualquer oração é indicar a natureza e a espécie de cada uma das palavras que a compõem, isto é, (em quanto á natureza) se a palavra é substantivo, adjectivo, artigo, pronome, verbo, etc. (Azevedo, 1880, p. 158).

Fazer a *analyse logica* de qualquer periodo é decompô-lo para se conhecer qual é a natureza das orações (...), de que é formado, e distinguir o sujeito, verbo, atributo e complementos de cada uma d'essas orações (Azevedo, 1880, p. 165).

Em todo o caso, a dita análise gramatical apresentada no quadro da matéria sintática só significa que os critérios puramente morfológicos não bastam para classificar as palavras em categorias, uma vez que “[c]est la différence du service ou emploi des mots, & non la différence matérielle du son, qui les fait placer en différentes classes : c'est ainsi que l'infinitif des verbes est souvent nom, *le boire, le manger*” (artigo “article” de Du Marsais, Encyclopédie; Auroux, 1979, pp. 162-163). Ora, a “différence du service” e o “emploi des mots” constituem a análise lógica. Há que levar em linha de conta esta importância da sintaxe para se compreender o ascendente da gramática sobre a lógica, que Couto e Melo (1818, pp. 15-16) aduz quando afirma que as línguas não são apenas expressão de pensamentos, mas instrumentos necessários para os adquirir.

De resto, conceitos sintáticos fundamentais, tais o de “complemento” (que substituiu a noção de “regime”) e, àquele ligado, o de “determinação/subordinação”, fazem parte das categorias explicativas e descritivas a que se refere Auroux (1979, p. 165) a propósito do contributo sintático dos enciclopedistas franceses, não sendo nunca de esquecer que no quadro de uma gramática escolar pretende-se fundamentalmente uma rentabilização pedagógica de doutrinas especulativas, como bem viu García Folgado (2005, p. 655).

Faz-se corresponder ao terceiro momento das ideias sintáticas em Portugal (segunda metade do século XIX), a conceção de sintaxe do item c. supra (ponto 3.), que é resultado do movimento da gramática científica, matéria com que se iniciou a apresentação desta conferência (pontos 1. e 2.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES PRIMÁRIAS

Aulete, F. J. C. (1864). Gramática nacional. Lisboa: Typ. da Sociedade Typographica Franco-Portuguesa.

Argote, J. C. de (1725). Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina. Lisboa: Officina da Musica.

Azevedo, D. [J.] de (1880). Grammatica nacional ou Methodo Moderno para se aprender a fallar e a escrever sem erros e mesmo sem auxilio de mestre a lingua portugueza. Lisboa.

Bacelar, B. de L. e M. (1996[1783]). Gramática filosófica da língua portuguesa. Reprodução fac-similada da edição de 1783, com introdução e notas de Amadeu Torres. Lisboa: Academia Portuguesa da História.

Barbosa, J. S. (2005[1822]). Gramática filosófica da língua portuguesa (1822). Ed. anastática, comentário e notas críticas de Amadeu Torres. Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Braga, T. (1876). Grammatica portugueza elementar, fundada sobre o methodo historico-comparativo. Porto/Rio de Janeiro: Livraria Portugueza e Estrangeira.

Casimiro, J. J. (1792). Methodo grammatical resumido da lingua portugueza. Porto: Antonio Alvarez Ribeiro.

Coelho, F. A. (1891). Noções elementares de grammatica portugueza. Porto: Lemos & Ca. – Editores.

Constâncio, F. S. (1855[1831]). Grammatica analytica da lingua portugueza. Paris: J.-P. Aillaud, Monlon e Ca.

Dias, A. E. da S. (1881[1870]). Grammatica portugueza elementar. Porto: Livraria Universal, Magalhães & Moniz – Editores.

Ferreira, F. S. (1819). Elementos de grammatica portugueza. Lisboa: Na Impressão Regia.

Figueiredo, P. J. de (1827[1799]). Arte da grammatica portugueza, ordenada em methodo breve, facil e claro. Lisboa: Impressão Regia.

Fonseca, P. J. da (1799). Rudimentos da grammatica portugueza. Lisboa: Simão Thaddeo Ferreira.

Leite, F. J. M. (1887). Grammatica portugueza dos lyceus. Porto: Livraria Civilização.

Lobato, A. J. dos R. (2000[1770]). Arte da grammatica da lingua portugueza. Estudo, edição crítica, manuscritos e textos subsidiários de Carlos Assunção.

Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.

Macedo, J. F. de (1867[1862]). Compendio de grammatica portugueza. Lisboa: Typographia Franco-Portugueza.

Melo, J. C. do C. e (1818). Gramática filosófica da linguagem portugueza. Lisboa: Impressão Régia.

Oliveira, B. J. de (1862). Nova grammatica portugueza. Coimbra: Imprensa da Universidade (cf. também 11.ª ed., 1878 e 19.ª ed., 1889).

Roboredo, A. (2007[1619]). Methodo gramatical para todas as linguas. Edição facsimilada. Prefácio e estudo introdutório de Carlos Assunção e Gonçalo Fernandes.

Silva, A. de M. (1806). Epitome da grammatica da lingua portugueza. Lisboa: Simão Thaddeo Ferreira.

Sousa, M. D. de (1804). Grammatica portugueza. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Sousa, L. de (1878). Elementos theorico-praticos de grammatica portugueza. Lisboa: Pedro Antonio Borges Editor.

FONTES SECUNDÁRIAS

Ali, M. S. (1923). Gramática secundária da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramento. 4.ª ed., s.d.

Arnauld, A. & Lancelot, C. (1993[1660]). Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal. Genève: Slatkine Reprints.

Assunção, C. (2000). Introdução. In A. J. dos R. Lobato, A Arte da grammatica da lingua portugueza. Estudo, edição crítica, manuscritos e textos subsidiários. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.

Assunção, C. da C. (2001). António de Moraes Silva - um gramático inovador. Texto apresentado no 6.º Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas, Rio de Janeiro, disponível em http://www.geocities.ws/ail_br/antonio-moraessilvaumgramatico.html, consulta em novembro de 2018.

Assunção, C. & Santos, H. (2007). Aspectos de sintaxe em Augusto Epiphânio da Silva Dias. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, n.º IV, 45 - 58.

Auroux, S. (1979). *La sémiotique des encyclopédistes*. Paris: Payot.

Beauzée, N. (1819[1767]). *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage*. Tome Second. Paris: J. Barbou.

Bouard, B. (2012). L'articulation entre grammaires scolaires et grammaires savantes au XIXe siècle : complément et verbe transitif. Colloque annuel de la Société d'Histoire et d'Epistémologie des Sciences du Langage. *Histoire Epistémologie Langage : Les Dossiers d'HEL*. Disponível em <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01117632/document>, consulta em outubro de 2018.

Buffier (1709). *Grammaire françoise sur um nouveau plan*. Paris: Chez Nicolas Le Clercy, Michel Brunet, Leconte et Monatalant.

Calero Vaquera, M. L. (2007). Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica. In J. Dorta, C. Corrales & D. Corbella (Eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos* (pp. 89-118). Madrid: Arco/Libros.

Calero Vaquera, M. L. (2008). Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hasta una (r)evolución de la sintaxis. In M. Maquieira & M. D. Martínez Gavilán (eds.), *Gramma-Temas 3. España y Portugal en la tradición gramatical* (pp. 11- 42). León: Universidad de León.

Castro, A. P. de (1973). *Retórica e teorização literária em Portugal. Do humanismo ao neoclassicismo*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos.

Cavaliere, R. (2006). António de Moraes Silva e os estudos gramaticais do século XVIII. In W. Thielemann (ed.), *Século das Luzes. Portugal e Espanha, o Brasil e a região do Rio da Prata* (pp. 537-546). Frankfurt am Main: TFM – Teo Ferrer de Mesquita.

Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Histoire de la grammaire scolaire. Paris: Payot.

Chervel, A. (2000). *Les grammaires françaises – 1800-1914*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Chevalier, J.-C. (1968). *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Genève: Librairie Droz.

Coelho, A. (1868). *A lingua portugueza. Phonologia, etymologia, morphologia e syntaxe*. Coimbra : Imprensa da Universidade.

Condillac, E. B (1775). *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*. 16 vols. Tome Premier Grammaire. Parme : De l'Imprimerie Royale.

Correas, G. (1954[1625]). *Arte de la lengua española castellana*. Ed. y prologo de Emilio Alarcos García. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Demarolle, P. (1984). Idéologie et problèmes sociaux : la place de la linguistique dans la France de 1871-1875. In S. Auroux, M. Glatigny, A. Joly, A. Nicolas & I. Rosier, *Matériaux pour une histoire des théories linguistiques* (pp. 449-459). Université de Lille III.

Desmet, P., & Swiggers, P. (1992) Auguste Brachet et la grammaire (historique) du français: de la vulgarisation scientifique à l'innovation pédagogique. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 46, 91-108.

Duarte, S. (2012). A defesa perante Jerónimo Soares Barbosa nas Anotações à Arte da Grammatica Portugueza de Pedro José de Figueiredo. In A. Costa, C. Flores & N. Andrade (eds.), *Textos Seleccionados, XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 235-255). Lisboa: APL.

Duarte, S. & Ponce de León, R. (orgs.) (2015). *A gramática racionalista na Península Ibérica (séculos XVI-XIX)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto / CLUP.

Fávero, L. L. (1996). *As concepções lingüísticas no século XVIII. A gramática portuguesa*. Campinas: UNICAMP.

Fávero, L. L., & Molina, M. A. G. (2006). *As concepções lingüísticas no século XIX. A gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Fonseca, M. C. (2018). O exercício em gramáticas de português como língua estrangeira para francófonos (século XIX). *Lingvarvm Arena*, 9, 33-50, disponível em <file:///Users/mariafonseca/Downloads/5088-16021-1-PB.pdf>, consulta em dezembro de 2018.

Fonseca, M. C. & Gomes, F. (2018). La première publication américaine d'une grammaire de portugais langue étrangère : le A portuguese and English grammar (Baltimore, 1820). Dossiers d'HEL, SHESL, pp.77-87, disponível em <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/hel/dossiers/numero12>, consulta em dezembro de 2018.

García Folgado, M. J. (2005). La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1815). Universitat de València: València.

Gómez Asencio, J. J. (1981). Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Gramática de la lengua castellana, compuesta por la Real Academia Española. Madrid: D. Joachin de Ibarra, 1771.

Gramática de la lengua castellana, compuesta por la Real Academia Española. Madrid: Viuda de D. Joaquin de Ibarra, 1796.

Haßler, G. (2012). Los conceptos de “análisis lógico” y “análisis gramatical” en gramáticas de la primera mitad del siglo XIX. Revista argentina de historiografía lingüística, IV/1, 23-37.

Iglesias Bango, M. (2011). Alcance y cometidos de la Sintaxis en textos gramaticales de siglo XVIII. In J. J. Gómez Asencio (dir.), El Castellano y su codificación gramatical, vol. III: De 1700 a 1835 (pp. 631-693). Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Kemmler, R. (2013). Para uma melhor compreensão da história da gramática em Portugal: a gramaticografia portuguesa à luz da gramaticografia latino-portuguesa nos séculos XV a XIX. Veredas 19, 145-175.

Maupas, C. (1973[1607]). Grammaire et syntaxe françoise. Fac-símile da edição de 1618. Genève: Slatkine Reprints.

Moura, T. & Assunção, C. (2016) (eds.). Methodo grammatical resumido da lingua portuguesa (1792) de João Joaquim Casimiro. Lyon / Paris: CTLF.

Oudin, A. (1972[1632]). Grammaire Françoise rapportée au langage du temps. Fac-símile. Genève: Slatkine Reprints.

Prista, L. & Albino, C. (1996). Filólogos portugueses entre 1868 e 1944. Lisboa: Colibri / Associação Portuguesa de Linguística.

Ramajo Caño, A. (1987). Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Restaut, P. (1730). Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise. Paris: Chez Jean Desaint, Libraire.

Rojo, G. (2001). El lugar de la Sintaxis en las primeras Gramáticas de la Academia. Madrid: Real Academia Española.

Santos, M. H. P. (2010). As ideias linguísticas portuguesas na centúria de Oitocentos. Partes I e II. Lisboa: FCG/FCT.

Sarmiento González, R. & García-Cervigón, a. H. (2011). Nueva lectura de la sintaxis académica del siglo XVIII. In J. J. Gómez Asencio (dir.), El Castellano y su codificación gramatical, vol. III: De 1700 a 1835 (pp. 695-716). Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Scaglione, A. (1972). The classical theory of composition. From its origins to the present. A historical survey. U.S.A: The University of North Carolina Press.

Schäfer-Prieß, B. (2001). A introdução da Grammaire Générale francesa em Portugal. In W. Thielemann (ed.), Século XVIII: Século das Luzes, Século de Pombal (pp. 129-142). Frankfurt am Main: TFM – Teo Ferrer de Mesquita.

Torres, A. (1996). Introdução. In B. de L. e M. Bacelar, Gramática filosófica da língua portuguesa (pp. 1-24). Reprodução fac-similada da edição de 1783, com introdução e notas de _____. Lisboa: Academia Portuguesa da História.

Vasconcelos, J. L. de (1929). A filologia portuguesa. Esbôço histórico. Opúsculos. Volume IV (pp. 839-919). Coimbra: Imprensa da Universidade.

Verdelho, T. (2001). Carolina Micaëlis de Vasconcelos: filóloga. Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas, vol. XVIII. Porto: Faculdade de Letras, 181-189.

Villar, J. (1997[1651]). Arte de gramatica española. Ed. facsímil. Estudio introductorio de Manuel Peñalver Castillo. Jaén: Diputación Provincial de Jaén.

O QUE APONTAM ALGUNS ESTUDOS ACADÉMICOS (2º CICLO DE BOLONHA) SOBRE O PLNM

MARIA HELENA ANÇÃ³⁹

³⁹ | UA/Centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: mariahelena@ua.pt

RESUMO

Este texto pretende ressituar alguns estudos em PLNM, na vertente língua de acolhimento, de Mestrados em Ensino (2º Ciclo de Bolonha), entre 2012 e 2016, por mim orientados na UA. Tem como ponto de partida um texto, acabado de sair (Ançã, 2016), que traça as linhas de força nas investigações (académicas e outras) do Laboratório de Investigação em Educação em Português/LEIP, do CIDTFF (UA), sob minha coordenação, até 2011, altura em que o referido texto foi escrito. Nele há uma ligação muito estreita entre o conceito de língua de acolhimento e consciência metalinguística. Depois de Bolonha e na sequência de reestruturações curriculares (veja-se, essencialmente, o Decreto-Lei 74/2014, no qual a palavra ‘investigação’ está praticamente inexistente), a configuração das investigações educacionais segue um outro rumo. Pelos constrangimentos temporais e espaciais que caracterizam estes estudos (2º ciclo de Bolonha) e, tendo ainda em conta que a maioria dos trabalhos analisados (Relatórios de Estágio) se centrou nos primeiros anos de escolaridade, podemos avançar que, por um lado, a relação entre língua de acolhimento e consciência metalinguística não está tão evidenciada como anteriormente; por outro lado, são focados aspetos e atividades de cariz, sobretudo, epilinguístico e não metalinguístico como no primeiro texto.

PALAVRAS-CHAVE

Português Língua Não Materna; Língua de Acolhimento; Consciência (Meta) Linguística; Estudos Académicos; Relatórios de Estágio.

INTRODUÇÃO

A leitura do texto do III SIMELP (Ançã, 2016)³⁹, integrado na recém publicação de Teixeira e Silva (2016), veio despoletar a ideia para este texto, destinado ao VI SIMELP. Nessa publicação eu dava conta das investigações em PLNM no Laboratório de Investigação em Educação em Português/LEIP (linha 2: PLNM e variação), coordenadas por mim, até 2011. Em termos temporais, há, de facto, uma continuidade cronológica: este texto retoma o anterior procurando analisar os estudos académicos⁴⁰ a partir de 2012 até 2016. Em termos epistemológicos, o mesmo não sucede: i) situamo-nos agora no quadro do Processo de Bolonha; ii) orientamo-nos pela nova legislação para o regime jurídico da habilitação profissional (Decretos-Leis n.º 43/2007 e n.º 79/2014).

Tem, então, este texto como objetivo: ressituar os estudos em PLNM, na vertente língua de acolhimento, de Mestrados em Ensino (2º Ciclo de Bolonha), nos últimos 5 anos, no âmbito do LEIP.

Como sabemos, com Bolonha foram extintas as Licenciaturas em Ensino de 4-5 anos, nas quais o Estágio Pedagógico se realizava no último ano do respetivo Curso. Neste novo cenário, as Licenciaturas têm 3 anos (1º Ciclo) e não conferem nenhuma especialização, sendo necessário o grau de mestre, ou, mais exatamente, a frequência e o aproveitamento num Mestrado Profissionalizante de 2 anos (2º Ciclo), para a obtenção do diploma profissional, – porta para o mercado de trabalho.

³⁹ O III SIMELP ocorreu, em Macau, no verão de 2011, tendo eu sido igualmente convidada para integrar uma Mesa Redonda.

⁴⁰ Entendemos neste espaço por ‘estudos académicos’, os estudos realizados para obtenção de um grau académico, neste caso, o grau de mestre.

BREVE INCURSÃO PELO TEXTO - FONTE (2011/2016)

O texto escrito em 2011, e publicado em 2016, por Teixeira e Silva, tentava aproximar os conceitos ‘língua de acolhimento’ e ‘consciência metalinguística’, com a convicção de que o primeiro conceito beneficiava da inclusão do segundo, por uma espécie de ‘empoderamento’. Por outras palavras, a língua de acolhimento, entendida nas suas dimensões afetivas, motivacionais, sociolinguísticas e conducentes à integração, seria potenciada com o desenvolvimento de uma consciência sobre a língua (de acolhimento), pelo compromisso, ‘engajamento’, com ela (Svalberg, 2007, 2009)⁴¹.

Contudo, a consciência sobre a língua, enquanto objeto, pode ser exercida de duas formas: pela *sensibilização* (às línguas) e pela *consciencialização* (sobre a língua/línguas) (Ançã, 2008). A sensibilização tenderá a ser mais geral, despertando para a diversidade e para a sua valorização e não ensinando nenhuma língua em especial. Nesta perspetiva, as atividades a desenvolver destinar-se-ão aos primeiros anos de escolaridade (Candelier, 2001) e serão de âmbito epilinguístico (Culioli, 1968, Gombert, 1990), ou seja, sem uma reflexão nem um controlo deliberado das operações linguísticas por parte do sujeito/aprendente. A consciencialização, por sua vez, centrar-se-á na língua, LNM, a ensinar/aprender, com um público mais experiente em línguas (com alguma maturidade linguística e alguma flexibilidade cognitiva). Pode ser realizada através de uma análise comparativa/contrastiva, indo ao encontro de uma consciência contrastiva (James, 1995), de alguns fenómenos linguísticos nos dois sistemas, e ainda recorrendo a outro sistema linguístico de uma língua conhecida ou aprendida. Seriam, assim, rentabilizados os conhecimentos linguísticos anteriores que serão transpostos para a língua-alvo.

Desta forma, os estudos que se incluem no período até 2011, altura da redação do texto do III SIMELP, situavam-se, sobretudo, na segunda focalização do objeto-língua: a consciencialização sobre a LP, a qual tinha em conta a LM dos aprendentes e a rentabilização dos seus reportórios linguísticos.

⁴¹ Para esta autora, o compromisso com a língua pode ser identificado a níveis cognitivo, social e afetivo, aliados a noções que precisam este compromisso (attention, authonomy, agency).

Eram evidenciadas as vozes e as presenças dos sujeitos no processo de aprendizagem, podendo ser agrupadas as dificuldades específicas inerentes à comunidade linguística de pertença: aprendentes crioulofonos, bantófonos, eslavófonos...

Para além disso, registavam-se preocupações acentuadas com a LP, na vertente acolhimento, pela integração dos trabalhadores imigrantes na sociedade e a necessidade de aprendizagem da língua em contextos formais e não formais, assim como dos seus filhos na escola portuguesa. Destas comunidades de imigrantes, destacavam-se as comunidades africanas (PALOP), em particular a cabo-verdiana. Talvez convenha precisar que neste grupo de trabalhos não estavam incluídos apenas os estudos académicos, mas, também, um “projeto FCT”⁴² financiado, que coordenei: “Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal”(POCI/CED/56110/2004), projeto que se debruçava sobre as comunidades cabo-verdiana, ucraniana e chinesa, em Aveiro e Lisboa, e arredores das duas cidades.

HOJE: QUE TENDÊNCIAS?

Ao tentar traçar as tendências encontradas neste novo ciclo, importa destacar dois tipos de fatores: os constrangimentos temporais e espaciais dos Mestrados profissionalizantes e a falta de entendimento sobre o papel da investigação neste âmbito.

Estes Mestrados são, obviamente, desenhados de acordo com a legislação ministerial existente (Decreto-Lei n.º 43/2007 e, sobretudo, o Decreto-Lei n.º 79/2014). Se bem que todos os Cursos de Mestrados em Ensino, em Portugal, obedeçam às linhas gerais da criação dos Cursos, publicada em Diário da República, cada Universidade tem alguma flexibilidade, nomeadamente na escolha das unidades curriculares (UCs) e na sua designação. Neste espaço apenas serão referidos os Mestrados em Ensino da UA.

Os referidos Mestrados contam com dois anos (ver figura 1) letivos (quatro semestres), sendo o primeiro ano destinado à realização de UCs das áreas da docência, das Ciências da Educação e das Didáticas Específicas; o segundo ano destina-se essencialmente às UCs, anuais, da área da Ensino,

⁴² Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

– a Prática Supervisionada e o Seminário (ambas com designações diferenciadas segundo o Curso) – mas, ainda, conta com duas opções, das áreas referenciadas para o primeiro ano, uma em cada semestre. Neste último ano, é elaborado o Relatório de Mestrado/Relatório de Estágio, para o qual concorrem as UCs anuais:

- (i) o Seminário, no qual ‘decorre’ o desenvolvimento do estudo; no primeiro semestre, constrói-se o quadro teórico e, no segundo, prepara-se um projeto educativo (investigação-ação ou outro);
- (ii) a Prática Supervisionada, locus onde o projeto é implementado.

A Prática Supervisionada é realizada numa Escola em Aveiro, ou nos arredores. No caso do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º CEB e Ensino Secundário, na especialização de Alemão, de Espanhol e de Francês⁴³, do qual sou Diretora, o Estágio é anual e contempla, como é evidente, duas disciplinas (Português e Alemão/Espanhol/Francês), havendo, por disciplina, dois orientadores cooperantes da Escola e dois orientadores da UA.

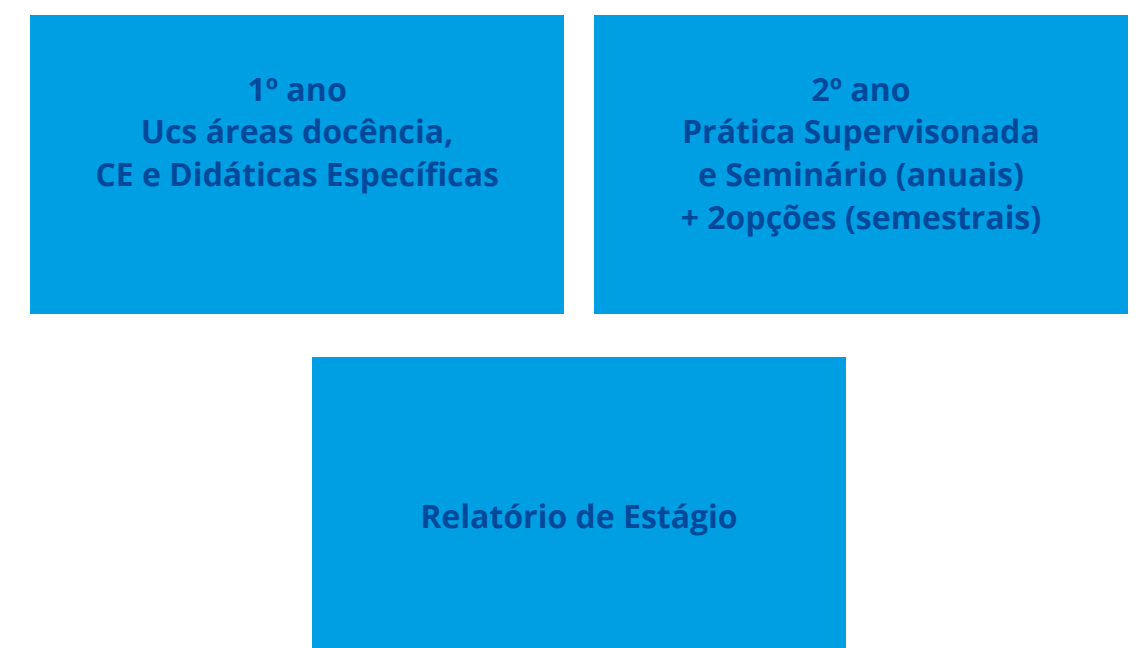


Figura 1 Desenho dos Mestrados Profissionalizantes

⁴³ O mesmo sucede no Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º CEB e Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão, de Espanhol e de Francês.

O Relatório é defendido em provas públicas, entre julho e dezembro de cada ano, tendo a nota destas provas um peso de 60% da nota final da UC Prática Supervisionada. Contudo, esta percentagem encontra-se presentemente em fase de ponderação/reconsideração, nos Mestrados destinados aos primeiros anos de escolaridade, Mestrados que também formam Professores de Português. São eles:

- > Mestrado em Ensino do Português e de outras áreas: de Português e História/Geografia no 2º CEB e generalista no 1º CEB [Português e outras áreas];
- > Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática no 2º CEB e generalista no 1º CEB [Português e outras áreas];
- > Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB [Português e outras áreas].

Ora, a questão da ponderação do peso do Relatório de Estágio conduz-nos ao segundo tipo de fatores levantado no início desta secção: o entendimento divergente do papel da investigação nos Mestrados em Ensino. Internamente (na UA, Departamento de Educação e Psicologia) há diferentes sensibilidades quanto ao seu peso, espelhados, de alguma maneira, nos reduzidos ECTS⁴⁴ atribuídos ao Seminário, sobretudo nos Mestrados em Ensino destinados aos primeiros anos (com apenas 8 ECTS, para 40 na Prática Supervisionada). A área da investigação, através da UC Seminário, encontra-se um pouco mais presente nos Mestrados em Línguas no 3º CEB e Secundário (12 ECTS Seminário/36 ECTS Prática Supervisionada), embora tivesse sido retirada a palavra ‘investigação’ do nome inicial da UC: de ‘Seminário de Investigação em Didática de Línguas’ passou a ‘Seminário de Orientação Educacional’ e, mais recentemente, pela reacreditação deste Curso (*Diário da República*, 2ª série – Nº 228, 27 novembro 2017) e do equivalente para o Ensino de Inglês, passou a ‘Seminário de Orientação Educacional em Línguas’.

Externa e legalmente, também o papel da investigação aparece mitigado. Confronte-se o Decreto-Lei/DL n.º 43/2007 com o DL n.º 79/2014. No primeiro documento legislativo, apela-se claramente à investigação educacional (“...os contributos relevantes da investigação educacional”, Preâmbulo, p. 1321), tendo a palavra ‘investigação’ 10 ocorrências nesse texto (oito em ‘investigação

⁴⁴ | European Credit Transfer System.

educacional’, uma em ‘ensino e investigação’, uma em ‘investigação’) e ainda, de registar, uma ocorrência da lexia ‘atitude investigativa.’ Lendo este DL, e em termos absolutos, há, com efeito, pretensão de salientar o lugar da investigação, apesar de Vieira et al. (2013), e a propósito deste DL e dos projetos de intervenção pedagógica supervisionada dos Mestrados em Ensino, já ‘anteverem’ alguma controvérsia a este nível, não obstante reconhecerem nele a fundamentação da prática de ensino na investigação. Pelo contrário, com o DL de 14 de maio de 2014, assume-se uma quase omissão da investigação, apenas uma referência no Artigo 7º, ponto 3, algo ambígua: “A aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a *investigação existente*”⁴⁵. Do meu ponto de vista, não estão suficientemente explícitas a natureza e a origem dos ‘dados empíricos’, mas, porventura, não serão aqueles recolhidos pelo estagiário/mestrando, já que se acrescenta a seguinte expressão: “investigação existente”, antecedida pela conjunção coordenativa copulativa (“e”).

O PLNM NOS RELATÓRIOS DE MESTRADO (2012-2016)

Para o estudo que ora se apresenta foram analisadas as palavras-chave de 15 Relatórios de Mestrado (Relatórios de Estágio) que decorreram entre 2012 e 2016, por mim orientados, no âmbito da linha 2 do LEIP: *PLNM e variação*. Estes Relatórios são distribuídos pelos seguintes Cursos (Ver Apêndice):

- Educação Pré-Escolar/1º CEB: **6**
- Ensino do 1º e do 2º CEB: **7**⁴⁶
- Ensino de Português e de LE (3º CEB/Secundário): **2**

Foram selecionadas as palavras-chave por acreditarmos que nelas estariam contidas as ideias principais de cada Relatório (R), tanto mais que as palavras-chave não obedecem a critérios de extensão, como outras partes do Relatório.

⁴⁵ | Destacado meu.

⁴⁶ | Curso antecessor dos, agora, distintos: i) Mestrado em Ensino do Português e de outras áreas: de Português e História/Geografia no 2º CEB e generalista no 1º CEB; ii) Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática no 2º CEB e generalista no 1º CEB.

Para a organização dos dados e de forma a analisá-los, procedeu-se a uma análise de conteúdo (Bardin, 2004), focando as palavras-chave apresentadas nos Relatórios em apreço. Estabeleceram-se, para o efeito, as seguintes categorias: i) os sujeitos e os lugares/contextos; ii) as temáticas/focos; iii) os conceitos; iv) as estratégias (cf. Quadro 1).

Os sujeitos e os lugares/contextos	As temáticas/focos	Os conceitos	As estratégias
- Alunos estrangeiros (R 9)	- DL (e cultural) (R1,3,5,6,7,9,10,13, 14,15)	- LM (R1,6,15) - (P)LNM (R1,2,6,15)	- Educação Intercultural/interculturalidade (R4, 5, 7, 9, 11, 13, 14)
- Escola (R15)	- LP/compet. linguísticas (R4,5, 6, 8, 10, 11, 12, 14) - Variedades e diversidade do português /div. intralinguística (3, 4, 8, 10)	- Representações (R7, 9,12) R Sociais (R1) Representações sobre as línguas (R11) R sobre a diversidade intralinguística (R8) Percepções (R14)	- Sensibilização (R4, 5, 6)
- Ensino pré-escolar (R4) Ensino (R14)	- CM (R1, 2, 4, 10, 12)	- Lusofonia (R14) - Países lusófonos (R11)	- Jogo(s) linguístico(s)(R1, 2)
	-Imigração (em Portugal) (R1,5, 10, 13, 15)	- Língua (R3) - Norma linguística (R8)	- Biografia linguística (R6, 13) - Memórias de Infância (R13)
		- Culturas (R3) - Lexicultura (lusófona) (R10)	- Portefólio e PEL (R5)
		- Inclusão (R5)	- Representações gráficas /desenhos (R11)
		- Integração (R6)	- Educação linguística (R15)
		- Currículo (R15)	

Quadro 1 As categorias analisadas

Na primeira categoria, a informação recolhida é parca, no que toca sobretudo aos sujeitos, pois os autores tiveram a preocupação de os espelhar no título (Ex: “Crianças 1º CEB”, “Alunos estrangeiros do 2ºCEB”, “Alunos estrangeiros”/”estrangeiros”; “alunos nativos”), e não tanto nas palavras-chave. Encontramos apenas uma ocorrência: “alunos estrangeiros”. Quanto aos lugares/contextos, surgem-nos três: “Escola”, “Ensino” e “Ensino Pré-Escolar”. A lógica que terá presidido a esta opção prende-se, certamente, com aquela encontrada em ‘sujeitos’: os autores terem preferido o seu destaque nos títulos dos Relatórios, embora estes estejam limitados a 130 caracteres e as palavras-chave não tenham quaisquer limites, como já referido.

Quanto às temáticas/focos, em primeiro lugar, surge-nos “Diversidade Linguística (e Cultural)/DLC” presente nas palavras-chave de 10 Relatórios, seguida de “Língua Portuguesa/LP e competências linguísticas (em LP)”, com frequência 7, – consideram-se, ainda, dentro desta temática, mais quatro referências a “Variedades do Português/Diversidade Intralinguística”, das quais se assinalam o Português Europeu e o Português do Brasil (R3 e R4). Com 5 ocorrências, encontramos duas temáticas: a “Imigração (em Portugal)” e a “Consciência (meta)linguística, – com a especificação em dois Relatórios dos domínios sobre os quais recai esta consciência (R4: consciência lexical, R10: consciência léxico-semântica).

No que concerne aos “conceitos”, como se ligam diretamente à especificidade de cada Relatório, são bastante variáveis. No entanto, há dois conceitos que merecem alguma atenção, dado que são transversais: “Representações” em 7 Relatórios (representações sociais, representações sobre as línguas, sobre a diversidade intralinguística) e as definições de “LM e de (P)LNM” (em quatro Relatórios). Nas palavras-chave de dois Relatórios surgem-nos, ainda, os conceitos: “Lusofonia/ Países Lusófonos”, “Língua/Norma linguística”, “Culturas/Lexicultura Lusófona”. Os restantes circunscrevem-se à particularidade de cada trabalho (currículo, inclusão, integração).

Na última categoria, “estratégias”, encontramos em primeiro lugar “Educação Intercultural/Interculturalidade com a frequência 7. De seguida, surgem-nos, “Sensibilização” (em três Relatórios), “Biografia Linguística” (2 vezes), com a especificação “Memórias de Infância” (R13) e “Jogo(s) Linguístico(s)” também em dois Relatórios (R1 e R2). Dentro da particularidade de cada projeto, outras estratégias são, ainda, trabalhadas, como: “Portefólio/Portefólio Europeu de Línguas”, “Representações Gráficas/Desenhos”, “Educação Linguística”.

Sintetizando, a leitura dos resultados evidencia as temáticas “DLC”⁴⁷ e “LP”. De facto, sendo os Relatórios em LP/sobre a LP, é expectável este quadro: da DLC em pano de fundo para a LP e o seu ensino, registando-se, de facto, preocupações com o ensino da língua em contextos escolares multiculturais e diversificados. Essas preocupações refletem-se sobre a escolha dos conceitos, como os de “representações”, representações essas que os sujeitos possuem sobre o objeto-língua e sobre o estatuto que a língua ocupa nas suas vidas, como “LM” ou como “LNM”. Por outro lado, as estratégias apontam, claramente, para a importância de uma “educação intercultural” nestes contextos educativos diversificados, nos quais uma “sensibilização” às línguas e ao(s) outro(s) adquirem todo um sentido.

⁴⁷ Em Andrade e Martins (2017) são analisados 20 Relatórios de Estágio sobre a temática da diversidade linguística.

COMENTÁRIOS FINAIS

A maioria dos Relatórios analisados destinava-se aos primeiros anos de escolaridade, logo a especificidade destes, a sua natureza, e os constrangimentos espaço-temporais já referidos, vão colocar as questões da consciência linguística (*language awareness*) de determinado modo: incidindo na sensibilização e não tanto na consciencialização, sensibilização essa que se efetiva no contexto de outras línguas e culturas presentes na aula/escola. Há o reconhecimento do ‘outro’ em relação a um ‘eu’, e é nessa dinâmica que os Relatórios ganham força e não tanto analisando uma língua, LP, de acolhimento. Digamos que nos situamos numa etapa prévia: a da descoberta e reconhecimento de contextos educativos diversificados. Esta incidência não anula o facto de o domínio da LP constituir um aspeto fulcral à integração escolar (disciplinar incluída, já que a LP é veículo das diferentes disciplinas) e também social.

Os contextos educativos diversificados estão necessariamente ligados a outros contextos mais amplos, como sejam os culturais, os históricos ou políticos.... Neste campo, a Sociodidática pode ser revisitada (Rispaill, 2012; Rispaill & Blanchet, 2011), dado que estabelece uma relação entre as línguas e os contextos sociopolíticos que as enquadram. É nessa ligação estreita entre os contextos e as línguas que as línguas da imigração são resgatadas e se ligam, ou melhor, se cruzam com a língua de acolhimento. Para Rispaill (2012, p. 100), a Sociodidática é encarada como “ (...) un chemin, une voie pour analyser les rencontres des langues, à l’école et autour de l’école, dans leur diversité, leurs variations et leurs rencontres plurielles. ”

Ora, a incidência dos encontros/desencontros em contextos diversificados não contradiz o facto de o domínio da LP constituir um fator essencial à integração escolar e social, como mencionado há pouco.

Nesta linha, Moreira e Vieira (2014, p. 216) chamam a atenção para a importância da língua de escolarização, como “uma questão de literacia, de justiça social e equidade”. Sugerem, com alguma prudência, que existe uma relação entre a falta de domínio da língua de escolarização e o insucesso escolar, estando nesta situação, sobretudo os alunos imigrantes ou de minorias étnicas. Como contraponto, estariam os alunos nativos que, de acordo com estudos da OCDE, teriam um nível de literacia superior aos primeiros.

Do meu ponto de vista, e no âmbito de alguma experiência de acompanhamento de Estágio em Escolas do 1ºCEB, em Aveiro, a questão do sucesso / insucesso ligado a determinismos sociais, de causa-efeito, do tipo: ‘os filhos dos pobres, dos ciganos’⁴⁸, dos imigrantes têm maus resultados’, não parece responder completamente às situações. Pelo contrário, o fator *interiorização da cultura escolar*, por parte dos pais ou encarregados de educação, parece ser determinante no sucesso das crianças. Com efeito, há escolas onde praticamente só se matriculam ‘pobres, ciganos e imigrantes’, – porque essas escolas correspondem às zonas onde habitam essas comunidades – e, no entanto, não é por esse facto que não há bons resultados. Podemos, ainda, argumentar que essa cultura escolar se encontra ‘apenas’ em famílias socioeconomicamente estáveis e favorecidas, mas também não encontraremos nesta afirmação uma evidência absoluta. Em países, como Cabo Verde, que reconhece o papel da *instituição Escola* e a respeita, e em famílias desestruturadas (esta expressão também é socialmente muito utilizada para funcionar como entrave ao êxito escolar das crianças), nas quais o desejo de sucesso para os filhos e as suas expectativas são altas, a probabilidade de êxito é bastante elevada.

O fator ‘cultura escolar partilhada/incorporada/interiorizada’ será o grande mote para as diferenças, porventura, existentes entre alunos com mais sucesso e alunos com menos sucesso. Mas sem que isso possa negar que a formação de professores passará sempre por um compromisso com a justiça social, tal como apresentam Zeichner (2014), em particular, e Moreira e Zeichner (2014), em geral.

⁴⁸ Não estou a citar Moreira e Vieira (2014), aliás, estas autoras não referem os ciganos em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ançã, M. H. (2008). Da Competência Metalinguística à Consciência Linguística: Conceitos e Pressupostos em Didáctica das Línguas. Lição de Síntese para Provas de Agregação em Educação. Não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro (UA).

Ançã, M. H. (2011). Português como língua de acolhimento – o papel da consciência linguística na formação de novos públicos. Comunicação apresentada na Mesa-Redonda: “Gramáticas do Português e a formação de novas gerações de falantes de Português no mundo”, III SIMELP, China, Macau, Universidade de Macau.

Ançã, M. H. (2016). Português como língua de acolhimento – o papel da consciência linguística na formação de novos públicos. In R. Teixeira e Silva (Org.). Contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo: perspectivas em política, história, língua e literatura (pp. 69-75). Coleção Encontros da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade de Macau.

Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na Formação de Professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*, 63, 137-154.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª edição). Lisboa: Edições 70.

Candelier, M. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire dans le programme Evlang". In M. M. Larruy (Org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 171-179). Poitiers: Université de Poitiers.

Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique". *Cahier pour l'analyse*, 9, 106-117.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

James, C. (1995). L'essor et la chute de l'éveil au langage. In D. Moore (Coord.), *L'éveil au langage. Notions en questions*, 1 (pp. 25-44). Paris: CRÉDIF/LIDILEM.

Moreira, M. A., & Vieira, F. (2014). Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades e possibilidades de intervenção. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus Maior: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 135-151). Ramada: Edições Pedagogo, Lda.

Moreira, M. A., & Zeichner, K. (Orgs.), *Filhos de um Deus Maior: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda

Rispail, M. (2012). Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations. *Socles*, 1, 75-102.

Svalberg, A. M.-L. (2007). Language Awareness and Language Learning. *Language Teaching*, 40, 287-308.

Svalberg, A. M.-L.(2009). Engagement with Language: Interrogating a Construct. *Language Awareness*, 18 (3&4), 242-258.

Teixeira e Silva, R. (Org.) (2016). Contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo: perspectivas em política, história, língua e literatura Coleção Encontros da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade de Macau.

Vieira, F. et al. (2013). O papel da investigação na Prática Pedagógica dos Mestrados em Ensino. In B. da Silva et al. (Org.), *Actas do XII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho. Retrieved from: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25492/1/Flavia_Vieira_et_al_2013_Papel%20da_Investigacao_na_Pratica_Pedagogica_dos_Mestrado_em_Ensino.pdf

Zeichner, K. (2014). Formação de Professores para a Justiça Social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus Maior: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 215-236). Ramada: Edições Pedagogo, Lda.

APÊNDICE

CORPUS ANALISADO

1.Ferreira, A. (2012). O jogo: uma via para o desenvolvimento da consciência metalinguística. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. Aveiro: Universidade de Aveiro (UA).

2. Santos, H. (2012). “Jogos sem fronteiras”: o jogo de revelação ou de presença na aprendizagem do Português. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. Aveiro: UA.

3. Costa, L. (2012). Sensibilização à diversidade cultural e linguística na infância. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. Aveiro: UA.

4. Sousa, A. R. (2012). Variedades intralinguísticas: aprender com o PB. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. Aveiro: UA.

5. Rego, S. (2012). Portefólio: Instrumento de Sensibilização à Diversidade. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. Aveiro: UA.

6. Silva, J. (2012). Biografia Linguística: união de culturas no 1ºCEB. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1ºCEB. Aveiro: UA.

7. Lúcio, A. (2012). Representações de alunos nativos do 2ºCEB sobre alunos estrangeiros. Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: UA.

8. Oliveira, S. (2012). Diversidade e consciência intralinguística. Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: UA.

9. Cordeiro, M. (2013). O que os alunos “pensam” dos estrangeiros. Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: UA.

10. Pinho, J. (2013). Diálogos da lusofonia: consciência léxico-semântica e lexicultura. Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: UA.

11. Ribeiro, S. (2013). Representações sobre a LP em crianças do 1º CEB. Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: UA.

12. Cunha, A. S. (2014). Representações das dificuldades linguísticas de alunos estrangeiros do 2ºCEB. Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: UA.

13. Oliveira, M. J. (2015). Memórias de infância num contexto de diversidade cultural. Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: UA.

14. Silva, C. (2015). Fonias Lusas ou Lusofonias – as variedades do Português no sistema de ensino (secundário) em Portugal. Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário. Aveiro: UA.

15. Martins, C. (2016). A Escola como espaço de confluência da diversidade linguística e cultural: olhar(es) integrador(es) sobre alunos imigrantes. Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário. Aveiro: UA.

PARA UM INTERSISTEMA CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PLANO ACADÉMICO: ALGUNS DADOS, ALTERNATIVAS E PROPOSTAS

ELIAS J. TORRES FEIJÓ⁴⁹

⁴⁹ | Grupo Galabra – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
E-mail: eliasjose.torres@usc.es

INTRODUÇÃO

No texto publicado na revista *Signótica*, Nº. Extra 26, 2014, págs. 161-182, em que recolhia o fundamental da minha intervenção no IV SIMELP que tivera lugar em Goiânia, na UFG, tive oportunidade de apresentar uma reflexão (“Estudos da literatura e da cultura no âmbito da língua portuguesa e diplomacia da cultura: carências e possibilidades”) sobre as possibilidades de estruturação dum auto-suficiente e bem articulado intersistema cultural de língua portuguesa; no final dela, concluía que as diversas entidades geo-culturais que conformam o que é chamado de Lusofonia ofereciam um potencial de riqueza relacional no âmbito da diplomacia cultural verdadeiramente notável. Aludia nesse texto ao relacionamento Portugal-Europa; Brasil- América/ América latina; Países Africanos de Língua Portuguesa – África; Moçambique, em concreto, -O Índico; Cabo Verde – Europa; Timor-Índico Oceania... Interessava-me igualmente referir que essas entidades albergam setores ou comunidades doutros espaços geo-culturais; e, sobretudo, diversas comunidades, sociedades, línguas e culturas que para nada se esgotam na expressão em português e que uma proposta de maior coesão pode ajudar igualmente para reforçar o conhecimento, o respeito e o desenvolvimento tanto nas dimensões externas como internas dessas comunidades e realidades, em que o potencial de pluralidade e relacionamento apareça como um valor forte. Igualmente, enunciava nesse texto que o correlato para cumprir esses objetivos se situa na disponibilidade e na ação planificadoras e integradoras das diferentes agências e agentes com capacidade para isso. Imediatamente, é óbvio pensar na CPLP e que nela possam ser articuladas e impulsadas políticas nesse sentido. Mas há também outras muitas possibilidades e agentes.

O MUNDO ACADÉMICO E O COMPROMISSO SOCIAL INVESTIGADOR:

Um desses agentes é o mundo académico e universitário, que pode muito fazer nesta direção, se variar os seus rumos. Começa a falar-se agora duma “diplomacia científica”, que está sendo promovida por algumas agências estatais, visando cooperações internacionais que podem tomar bem diversos e até contraditórios rumos, e que podem ser objeto, até, de modernas formas de colonização. No âmbito do mundo de língua portuguesa, por esta vinculado, podem desenvolver-se iniciativas que concretizem e construam esse espaço como integrador, inclusivo e verdadeiramente cooperativo. Em minha opinião, as equipas e grupos de investigação devem procurar dotar-se de mecanismos que desenvolvam o que a falta de melhor definição, chamo Compromisso Social Investigador. Entendo, como deixei dito noutro lugar (Torres Feijó, 2017⁵⁰) por Compromisso ou Responsabilidade Social Investigadora (CSI), o compromisso de partilhar resultados da investigação e explicação dos processos para obtê-los com o escopo de pessoas objeto da pesquisa e / ou setores sociais potencialmente interessados nos resultados ou afetados por eles, entre os quais, decididamente, outras equipas de investigação. Genericamente, podemos definir o CSI como o compromisso de uma organização dedicada à investigação adquirido em relação às comunidades potencialmente interessadas ou afetadas pelas suas pesquisas. Isto implica a criação de espaços conjuntos de análise de resultados e a necessidade de grupos e equipas se dotarem de elementos éticos que definam e delimitem a sua atuação profissional. Particularmente, o âmbito das Ciências Humanas trabalha pouco nesta direção. Opino que convém fazer um esforço por inverter esse estado de cousas e pensar, também, em termos de aplicação e transferência. Como deixei dito na conferência citada e noutros espaços⁵¹ e aqui recolho, esta pode ser desenvolvida por diversos modos: na docência, com colegas que tenham interesse pelos assuntos em que trabalhamos; dirigindo-se à sociedade no seu conjunto, através da comunicação social; através do trabalho em grupo com o setor ou setores envolvidos; relatórios ou estudos para entidades públicas ou privadas; projeto conjunto de pesquisa com entidades;

⁵⁰ Na conferência de abertura do XII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas, em Macau, julho de 2017, de próxima publicação.

⁵¹ Vid. “Comunidades, coesão, sustentabilidade e fator visitante: ferramentas conceituais e parâmetros” in (Almeida Marques (ed.): Planeamento Cultural Urbano em Áreas Metropolitanas: Revitalização dos Espaços Pós-Suburbanos, Lisboa, Caleidoscópio, pp. 121- 142.

transferência de resultados para empresas interessadas ou trabalhadores/as independentes; desenvolvimento de empresas spin-off (para a aplicabilidade dos resultados, em que o grupo é constituído no departamento de I & D -Investigação e Desenvolvimento- da empresa em nome da empresa), e auto-emprego do próprio grupo para o desenvolvimento profissional da aplicação de resultados, evitando, em qualquer caso, o uso monopolístico dos resultados da investigação ou a concorrência desleal; colaboração com outros grupos, acolhimento de pesquisadores ou formandos doutros grupos ou de empresas, etc.

As possibilidades são, pois, bastantes e todas com potencial construtivo. Desse encontro podem, aliás, surgir sinergias e novas propostas e caminhos de trabalho mais sólidos e enriquecedores, que nos permitam questionar em termos positivos e transitivos o nosso labor profissional. Incluir o CSI na definição dum projeto de pesquisa e na mais alargada e geral definição de objetivos e práticas dos Grupos de pesquisa poderá satisfazer e ajudar a concretizar objetivos e espaços colaborativos. Falo aqui de Grupos de pesquisa, mas o mesmo pode pensar-se em termos de docência, transferência ou profissionalização. Em qualquer destas esferas, a pesquisadora ou o grupo devem perguntar-se sobre isso, conhecer e incluir a dimensão temporal, a espacial e todos os tipos de recursos que o grupo destina/pode destinar ao CSI que define. Da mesma forma, pode incluir entidades interessadas nos resultados e, até mesmo, financiadoras do processo, sempre entendendo que a independência e a confiabilidade dos resultados devem ser as suas principais premissas. Neste processo, deve tentar garantir que a informação atinja todos os setores potencialmente afetados ou interessados; e deve estabelecer prioridades sobre os que considere os seus parceiros porque o tempo de dedicação profissional é limitado. Penso igualmente que o grupo deve estar equipado com mecanismos para o desenvolvimento da transferência e discussão de resultados, mesmo ao custo de possíveis problemas de coesão.

Compreendemos o CSI, portanto, como um processo permanente, com diferentes graus, fases e interlocutores. Acreditamos que, ao lado do ensino, da pesquisa, da promoção da iniciativa empresarial ou do auto-emprego de estudantes ou pesquisadores (chamado comum, e equivocadamente às vezes, empreendedorismo), o CSI (e a Responsabilidade Social no processo de Ensino-Aprendizagem), deve ser uma das missões fundamentais do ensino superior, pela própria natureza do significado da pesquisa (conhecer para melhorar a vida das pessoas), por, em muitos casos, trabalhar com recursos públicos e por poder oferecer alternativas de atividade social e / ou profissional que não dependem de possíveis interesses que atuem contra os princípios antes mencionados.

Se aceitarmos estas premissas, provavelmente as reuniões científicas possam albergar no seu seio espaços de índole cooperativa ligada ao CSI, Docente, etc. Parece-me, aliás, esta uma fórmula bem rendível para esta classe de reuniões porque podem induzir e facilitar muito o trabalho nesta direção. Deste ponto de vista, o SIMELP, por exemplo, constitui uma plataforma de encontro privilegiada. Naturalmente, isto implica variar o formato tipo dos congressos para convertê-lo em espaços de reunião e colaboração, onde pessoas e grupos oferecem temas e focagens e reúnem com pessoas e grupos interessados nelas. Com tempo. Evitando o atrapalhamento de rigidez horária e de sessões constituídas por pessoas de diversos interesses sem tempo apenas para o debate (enriquecido, agora, de forma substantiva, pelo pragmatismo da cooperação e a cooperação). A abertura destes espaços e focagens pode conduzir igualmente a uma melhor auto-definição e auto-análise do trabalho e da função docente e investigadora, dotando-a, através do CSI, duma componente prática e de transferência vinculável ao próprio entorno ou aos setores identificados como potenciais beneficiários dessa função. Facilitando esse espaço real de convergência, entendimento e colaboração, poderão, também, obter-se outros benefícios:

- a) A deteção do que une e do que complementa
- b) A tomada de consciência e seleção do prioritário
- c) A satisfação da cooperação e da maior utilidade e relevância do trabalho

Isto tudo pode ajudar a reorientar, em casos, e melhor dirigir a própria atividade docente e investigadora.

PARA UM INTERSISTEMA CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PLANO ACADÉMICO: ALGUNS PROBLEMAS E ALTERNATIVAS CONCRETAS.

Se pensarmos em termos concretos do intersistema de língua portuguesa, estes tecidos e redes apresentam um potencial notável e delimitado, multiplicando, provavelmente, a eficácia e o impacto das ações. Os SIMELP emergem, mais uma vez, como um excelente espaço para isto. Sugiro, aliás, que as Comissões organizadoras e científicas deste encontro e doutros, podem encaminhar os seus esforços a detetar assuntos fulcrais para conseguir estes objetivos. Atendo-nos ao âmbito da literatura e da língua, e examinando programas académicos universitários e publicações científicas, podemos facilmente evidenciar onde se centram esforços e onde os esforços poderão centrar-se da melhor maneira. Desconheço o âmbito dos estudos linguísticos, mas de modo impressionista atrevo-me a afirmar que a relação de línguas e utentes em contextos bilingues ou multilíngues (realidade presente em todos os países de língua oficial portuguesa, com maior ou menor intensidade) diglósicos ou conflituos, está relativamente pouco atendida, como em geral aspetos sócio-linguísticos e usos populares. Isto, apesar de alguma atenção dada em alguns Simpósios deste VI SIMELP, por exemplo; mas, em geral, essa atenção costuma colar-se mais a textos cultos ou literários, em particular, do que a outras muitas dimensões dos usos do idioma. Já no caso da literatura, o exame de programas e de algumas publicações de referência no âmbito lusófono evidenciam uma carência que afeta diretamente a eficácia do intersistema de língua portuguesa para fomentar a coesão e o conhecimento e, mesmo, coloca em situação precária esse mesmo intersistema: em termos genéricos, cabe afirmar que existe um maioritário pendor endógeno nos estudos de literatura, em que o global das pessoas académicas dedicadas às literaturas de língua portuguesa, tende a estudar, de modo preferente, a própria literatura e prestar muita menos dedicação às outras, fundamentalmente, às africanas e timorenses. Tomado este fenómeno no seu conjunto parece-me que ele mostra restos duma atitude eurocêntrica e, em geral, autocêntrica, sem que isso signifique que nenhuma pessoa em concreto atue guiada por essas pautas. São as estruturas e as crenças interiorizadas por académicas e entidades de hierarquias e importâncias consolidadas e assumidas como a-históricas (quando procedem duma construção histórica bem determinada) as que explicam essa lógica e os parâmetros utilizados.

Num mundo, o dos estudos literários, muitas vezes dedicado à reiteração e à abordagem de assuntos de menor significação e impacto do que outros preteridos. O caso salienta ainda mais se se descer com algum pormenor às literaturas africanas ou à timorense tomada como objeto de estudo; mas também afeta a literatura brasileira e, menos, a literatura portuguesa.

DUAS ANÁLISES PARCELARES SOBRE QUEM ESTUDA QUEM NO ÂMBITO ACADÉMICO: AS REVISTAS VEREDAS E PORTUGUESE STUDIES (2009-2012) E OS VOLUMES SAÍDOS DO X CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS.

Sirvam como amostra do que indico duas análises de dados feitas no seio do grupo Galabra que coordeno na Universidade de Santiago de Compostela. Uma e outra foram selecionadas para atender à dimensão interna e à dimensão externa destas produções no sentido de que aqui venho falando.

A primeira, centrou-se num reduzido corpus de doze números de duas revistas do âmbito de estudos de culturas de língua portuguesa, especializadas em literatura, fundamentalmente: a revista Veredas, editada pela Associação Internacional de Lusitanistas, e a Portuguese Studies, do King’s College de Londres. O período selecionado foi de 2009 a 2012. Nesse período, estas revistas incluem três números monográficos, dos quais dois pertencem à Portuguese Studies e o outro à revista Veredas; oferecem-se resultados sem contabilizar e contabilizando esses monográficos, cuja presença, aliás, é indicativa da importância do tema de que são objeto para essas publicações⁵².

Nesse estudo Breogão M. Vila (2013) mostrava como, dos quarenta e quatro artigos que conformam os cinco números que analisava da Veredas, trinta e quatro deles (de 25 instituições diferentes) são trabalhos elaborados por brasileiros, confirmando que a revista, 77,27% do total das produções da revista, se excluirmos o número monográfico.

⁵² Os dados e classificações estatísticas feitas procedem do Trabalho Final de Graduação em Línguas e Literaturas Modernas. Estudos Lusófonos, por mim orientado, de Breogán Antón Martínez Vila, O cânone académico lusófono (2009 – 2012) através de revistas especializadas: Veredas / Portuguese Studies Universidade de Santiago de Compostela, 2013.

Segue Portugal, com 15,90%, e 6,81% restante, corresponde a universidades galegas. Apresenta também um número monográfico, com 22 artigos, dedicado ao escritor português Miguel Torga.

O seguinte quadro (como o restantes de elaboração de Breogão M. Vila) resume a relação entre o número de artigos e o número por universidades:

PAÍS UNIVERSIDADE	Número de artigos	Número universidades	Artigos por universidade
Brasil	34	24	1,41
Portugal	7	5	1,4
Galiza	2	1	2
Polónia	1	1	1
TOTAL	44	31	1,41

Tematicamente (e excluindo o monográfico), é, porém, Portugal a nacionalidade de assunto tratada com maior frequência (16), seguida pelo Brasil (15) e, com menor número de ocorrências, bastante afastados destes dois espaços, Angola e a Galiza. Com autoria de 77,27% Brasil ocupa, tematicamente, 37% de todos os artigos. Com 15,90%, Portugal, ocupa 40%. África, ao todo, conta com 6 artigos como assunto e nenhuma autoria. Vila oferece esta tabela sintética:

PAÍS	É assunto do artigo (valores relativos: sem contar o monográfico)	É autor do artigo.
Portugal	17,5	7
Brasil	16	34
Angola	4	0
Galiza	3,5	2
Guiné Bissau	1	0
Moçambique	1	0
Estruturalismo	1	-
Polónia	0	1
TOTAL	44	44

A revista *Portuguese Studies*, no período de tempo em que é analisada por Breogão M. Vila, publicou dous números monográficos (16 artigos, 32% do total), para além de alguns agrupamentos temáticos editados de maneira conjunta nalguns números, mas sem chegar a conformar um número completo dedicado a um assunto. Um número monográfico acolheu o resultado dum congresso sobre Gilberto Freyre. O outro foi dedicado a “The Portuguese-Speaking Diaspora in Great Britain and Ireland”. O resto de artigos que completam os seis números da *Portuguese Studies*, indica Vila, são de temática aberta, contabilizando um número total de 36 trabalhos. Nesta revista, a autoria é mais variada quanto a países e universidades, segundo os dados fornecidos por Breogão M. Vila:

País	Número de artigos	Número de universidades	Artigos por universidade
Portugal	11	5	2,2
Reino Unido	10	10	1
Estados Unidos	6	5	1,2
Galiza	2	1	2
Holanda	2	2	1
Brasil	1	1	1
Alemanha	1	1	1
Irlanda	1	1	1
Itália	1	1	1
Desconhecido	1	-	-
Total	36	27	1,29 (Média) ⁵³

⁵³ [Nota do autor, Breogão M. Vila] O resultado sai de dividirmos 35 por 27, e não 36, pois o artigos dos autores dos quais desconhecemos a autoria não devem entrar aqui na nossa operação.

Breogão M. Vila acresce mais um dado relevante: as universidades portuguesas têm um comportamento justamente ao contrário que as do Reino Unido; enquanto as lusas contam com quatro instituições com umas ocorrências muito maiores que o resto das do seu país, não há nenhuma instituição britânica que repita, havendo uma correspondência absoluta entre número de artigos e número de universidades, sendo este relativamente alto. As estado-unidenses têm um comportamento similar às britânicas, com a exceção da Universidade de Indiana, que conta com a autoria de dous artigos diferentes. Por sua vez, M. Vila indica que as universidades brasileiras apresentam uma presença bem limitada na *Portuguese Studies*, com um único trabalho nos quatro números de temática aberta e um no monográfico sobre Gilberto Freyre.

Outra coincidência com o caso da Veredas é o facto de Portugal ocupar de novo o lugar no topo das nacionalidades mais tratadas, se excluirmos os números monográficos, com uma diferença importante sobre a segunda. Breogão M. Vila dá estes dados:

Países	Número de ocorrências	Países	Valores relativos
Portugal	11	Portugal	16,25
Goa	4	Brasil	4
Brasil	3	Goa	4
Portugal- Espanha	3	Angola	2
Angola	2	Espanha	1,75
Portugal - PALOP	2	PALOP	1,25
Reino Unido - Portugal	2	Cabo Verde	1
Cabo Verde	1	Lusofonia	1
Galiza - Brasil	1	Moçambique	1
Lusofonia	1	Timor Leste	1
Moçambique	1	Reino Unido	1
Portugal – África do Sul	1	África do Sul	0,5
Portugal - Brasil	1	Galiza	0,5
Portugal – Espanha – Holanda - PALOP	1	Estados Unidos	0,5
Timor Leste	1	Holanda	0,25
Estados Unidos - Portugal	1		

Ainda M. Vila apresenta mais um dado de relevo: “de até sete possíveis combinações que encontramos nestes números de temática aberta, só um não compreende qualquer tema relacionado com Portugal (Galiza-Brasil)”. Assim, em termos gerais, prossegue o autor, “Portugal ocupa 45,13% do total das temáticas, enquanto catorze países ocupam o 54,87% restante”. E, dessa percentagem, mais da metade (50,63%) é ocupado por três delas: Brasil, Goa e Angola, 27,7% do total. Aparece também e por exemplo uma ocorrência sobre Timor, ainda mais apendicular em geral que o conjunto dos PALOP.

Quanto às universidades participantes, Breogão M. Vila contabiliza instituições de dez nacionalidades diferentes, embora três delas, Polónia, Irlanda e Itália, estejam representadas por um único artigo. Esta é a tabela resumo:

País da universidade	Com monográfico (valor absoluto)	Percentagem com monográfico	Sem monográfico	Percentagem sem monográfico	Diferença com / sem monográfico
Brasil	38	32,75%	35	43,75%	(+) 11%
Portugal	31	26,72%	18	22,50%	-4,22%
Reino Unido	22	18,96%	10	12,50%	-6,46%
Estados Unidos	8	6,89%	6	7,50%	(+) 0,61%
Alemanha	5	4,31%	1	1,25%	- 3,06%
Galiza	5	4,31%	4	5,00%	(+) 0,69
Holanda	3	2,58%	2	2,50%	-0,08
Polónia	1	0,86%	1	1,25%	(+)0,39
Irlanda	1	0,86%	1	1,25%	(+)0,39
Itália	1	0,86%	1	1,25%	(+)0,39
DESCONHECIDA	1	0,86%	1	1,25%	(+)0,39
TOTAL	116	99,96	80	100	-

Em síntese, Portugal é o país mais tratado, seguido de Brasil e, a muita distância de países africanos e da Galiza. E Brasil dedica tanta atenção ao Brasil como a Portugal (83,78 do total), e, alguma, pouca, a países africanos (13,51%) e à Galiza (2,6%). Sempre tendo em conta o trabalho de M. Vila e as publicações estudadas, temos que o Brasil é sobretudo estudado por si mesmo, e quase nada, por exemplo, por Portugal, ultrapassado pelo Reino Unido ou Estados Unidos... Portugal estuda-se também fundamentalmente a si mesma (até 77,41% do total), e episodicamente, dalguns outros países de língua portuguesa, incluindo o Brasil. Acresce M. Vila:

Portugal, no conjunto dos nossos doze números, é o país mais tratado, com quarenta e sete artigos que falam dele de jeito exclusivo e até vinte e dois que o combinam de alguma maneira com outros espaços. Como consequência, o peso relativo do país ascende até aos 57,08 valores, ocupando um 49,20% do total no conjunto das duas revistas. Se as analisarmos separadamente, as percentagens somam um 54,54% dos assuntos da revista da Associação Internacional de Lusitanistas, e um 42,16% dos da King’s College.

E os PALOP?: Nestas duas revistas, e nesse período, que, como vemos, representam dous universos relativamente diferentes, há uma convergência: nenhum dos cento e dezesseis artigos é escrito por pessoa académica pertencente a universidades dos países africanos de língua portuguesa. E os PALOP são, segundo as contas de M. Vila, apenas assunto de 13 artigos, no total, com um peso relativo de 9,69%, sobretudo Angola (6), seguida de Moçambique (2). O conjunto dos países dos PALOP, informa Vila, é assunto em mais três trabalhos, sempre em relação a outros espaços. As autorias estão repartidas: Brasil (5), Reino Unido (3), Portugal (2), Alemanha, Itália e Holanda. No seu valioso trabalho, Breogão M. Vila também dedica atenção ao comportamento individualizado das diversas universidades, aos períodos estudados, etc., mas julgamos que, como indicativo, a fornecida aqui é bastante. Certamente, é uma amostra pequena e parcial e cada uma das publicações pode ter explicações conjunturais concretas mas, mesmo que seja de modo impressionista, acho que, em geral, estas tendências podem ser estendidas ao conjunto de publicações sobre o mundo de língua portuguesa: Brasil é o maior produtor; Portugal o assunto temático mais importante. Os PALOPs constituem, juntamente com a Galiza, uma pequena parte dos temas das publicações internacionais. A autoria de académic@s african@s nestes âmbitos tende a zero... O Brasil e Portugal são os dous países com maior capacidade produtiva mas tendem, sobretudo Portugal, a falar de si mesmos...

Pondo de parte resultados que dizem respeito a áreas em que o português não está assumido como língua oficial, e como pode ser verificado, os resultados parecem apontar numa direção: as pessoas dedicadas à investigação superior nas universidades portuguesas têm como objetos fundamentais de estudo assuntos vinculados ao espaço social das suas universidades, Portugal, maioritariamente; o mesmo não acontece no Brasil, onde a atenção a assuntos brasileiros e portugueses aparece equilibrada; os assuntos vinculados aos PALOP; por sua vez, parecem ser menos tratados proporcionalmente por estudiosos vinculados a centros de Portugal e do Brasil, ainda que este último país aparece com maior representação do que Portugal na dedicação a estudos de assuntos dos PALOP; de resto, não aparecem pessoas académicas procedentes de instituições dos países africanos de língua portuguesa.

O segundo caso que quero focar, mostra as distribuições autorais e temáticas dos volumes publicados pela Associação Internacional de Lusitanistas em 2012, procedentes do seu X Congresso (Universidade do Algarve, 2011); é um número já relativamente significativo (252 textos das mais de 320 comunicações aprovadas) que, como no caso das revistas, é resultado de prévia avaliação por pares. Esta última mostra, sendo já mais alargada, aponta a mesma tendência que o caso das revistas anteriores; naturalmente, existem vieses nas amostras. Mas, atenção, esses vieses são ainda corretores dos extremos nas tendências anotadas. Desses 252 textos, 118 pertencem ao âmbito dos estudos portugueses; 62 ao brasileiro; 15 ao âmbito africano e 8 ao galego; 17 textos foram publicados sob o título Comparatismo nas Lusofonias e 32 Ciências da Linguagem⁵⁴. Com algumas variações, pouco significativas, podemos detetar a nula presença de pessoas académicas procedentes do âmbito africano e a relativa pouca atenção a este âmbito como objeto de estudo, com similar equilíbrio entre as universidades portuguesas e brasileiras na atenção. E a esmagadora presença de produção sobre Portugal, especialmente suportada por académicas do âmbito brasileiro; a presença do Brasil é maioritária e confirma a tendência de equilíbrio nos estudos de literaturas de língua portuguesa no caso brasileiro; o âmbito português confirma a direção observada nas revistas.

54 | Estes são as referências dos onze volumes:

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Ciências da Linguagem*. Vol.: Págs.: 527. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Comparatismo nas Lusofonias*. Vol. Págs.: 275. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Da Idade Média ao século XIX*. Vol. Págs.: 487. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. De Eça de Queirós a Fernando Pessoa*. Vol. Págs.: 383. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX*. Vol.: 1 Págs.: 401. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX*. Vol.: 2 Págs.: 333. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX*. Vol.: 3 Págs.: 317. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literatura e Cultura Brasileiras. Séculos XV a XIX*. Vol. Págs.: 233. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literatura e Cultura Brasileiras. Século XX*. Vol.: 1 Págs.: 355. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literatura e Cultura Brasileiras. Século XX*. Vol.: 2 Págs.: 455. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; López-Iglésias Samartim, Roberto e Torres Feijó, Elias J. (editores) (2012): *Avanços em Literaturas e Culturas Africanas e em Literatura e Cultura Galegas*. Vol. Págs.: 383. Associação Internacional de Lusitanistas / Através Editora. Santiago de Compostela

Vamos entrar um pouco mais em pormenor em alguns dados.
AUTORIAS POR PAÍSES: TOTAL E POR VOLUMES SOBRE PORTUGAL E O BRASIL.

	Portugal (5 vol.)		Brasil (3vol.)
Brasil	136,5	58,5	56
Portugal	52,5 ⁵⁵	41,5 ⁵⁵	4
EEUU	5	3	0
Reino Unido	3	3	0
Galiza	8	1	0
Espanha	2	2	0
Hungria	1	1	0
Itália	5	4	1
Bulgária	1	1	0
Polónia	2	2	0
Alemanha	2	0	1
Investigadora independente	1	1	0
França	1	0	0
Total	220	118	62

VOLUME SOBRE PAÍSES AFRICANOS E A GALIZA

PAÍSES CUJA LITERATURA / CULTURA É FOCADA

PAÍSES A QUE PERTENCEM AS UNIVERSIDADES D@S AUTOR@S

Moçambique	4	França	1
Angola	6	Brasil	7
Galiza	8	Portugal	5
Guiné-Bissau	3	EEUU	1
Cabo Verde	1	Galiza	7
São Tomé e Príncipe	1	Alemanha	1

⁵⁵ O decimal, 0,5 explica-se por um artigo assinado por uma pessoa investigadora duma universidade brasileira e outra duma universidade portuguesa.

Do número total de volumes e textos, tomamos agora em conta apenas os vo-
lumes relativos à literatura ou à cultura dos países, pondo de parte os outros.
A primeira consideração que queria fazer, ao menos tendo presente estes
dados e os das revistas precedentes, é a hipótese de alguma tendência geo-
-linguística ou geo-cultural nos espaços associativos e de publicações. Mesmo
quando se tratar de associações internacionais e com um número bastante
alto de participantes, caso dos congressos da AIL. Imediatamente, que com
maior ou menor peso, são países europeus e os dous anglosaxónicos mais
importantes nesta área os que concentram a produção científica extra-lusofo-
nia, onde não estão representados os países africanos nem Timor Leste.

A segunda é a constatação de que Portugal trata de Portugal. Do ponto de
vista duma associação internacional, isto significa que o mundo académico
português que assiste a estes congressos vai falar da sua própria realida-
de cultural, com bem pouca atenção ao Brasil, numa proporção de 1 a 10.
Como se pode ver, o quadro apresentado pelo Brasil é muito mais equilibra-
do. Não tenho dúvidas que este tipo de dedicações e (não) relacionamen-
tos espelham bastante bem a classe de relacionamento cultural e modos
de olhar que existem nos diversos países. Se compararmos Com o terceiro
país lusófono, a Galiza, podemos verificar o mesmo caso que o português:
Galiza estuda-se fundamentalmente a si mesma. Apesar de serem poucos os
artigos e sem dar nenhum valor de representatividade a eles, sim podemos
intuir que, sendo nos dados o caso similar ao português, as motivações e
motivos sejam exatamente os contrários. Parece que as pessoas académicas
procedentes das universidades galegas procuram estes foros para darem a
conhecer as suas pesquisas e a própria Galiza como objeto de estudo neste
âmbito lusófono: é, pois, um fenómeno de certa incipiência, que contrastaria
com o carácter de inercia histórica que apresenta o caso português. Ainda
reiterando ser a mostra pequena quantitativamente, é de destacar o indício
de que o leque de universidades de países estudando o mundo africano é
relativamente maior aos casos português e brasileiro. De resto, o mundo uni-
versitário africano está ausente (e há aqui razões económicas mas também
sócio-relacionais e de hábitos académicos sobre as quais não me é possível
estender-me). Brasil e Portugal estudam algo o mundo africano, bem pouco
em relação aos seus países, e numa proporção de atendimento similar ao nú-
mero de trabalhos de universidades portuguesas e brasileiras paritipantes,
ainda que com maior peso relativo de Portugal. Quanto aos países cujas lite-
raturas ou culturas são objeto de atenção, o cânone e hierarquia das diversas
literaturas que reflete coincide, em linhas gerais, com o que parece ser o teor
geral do número de investigações sobre estes países.

Convém referir igualmente que, no volume de Comparatismo e Relacionamento, que expressa já, em si mesmo, a pouca atenção a estes assuntos neste mundo académico, de 17 artigos, 15 são de autor@s vinculad@s a universidades brasileiras, e só um procede duma universidade portuguesa. Uma investigadora duma universidade estado-unidense completa a lista... Este volume, denominado *Comparatismo nas Lusofonias*, significa 6'7 % do total dos textos considerados; 7'4% do total se não consideramos o volume *Ciências da linguagem* (neste, só um texto é apresentado explicitamente como contrastivo de formas de âmbitos de países diferentes dentro do Intersistema), revelando um peso esmagador das literaturas nacionais, particularmente das de Portugal e Brasil frente a instrumentos comparatistas. E uma tendência geral do âmbito brasileiro para *saber* sobre o âmbito português mais do que vice-versa. Enfim, quanto a colocar em paralelo ou estudar fórmulas de presença ou relacionamento entre assuntos vinculados a mais de um âmbito, o resultado, como se vê, é fraco. Certamente, de novo, há vieses que devem ser atendidos (por exemplo, se compararmos estes dados com o resultado dos congressos da Associação Brasileira de Literatura Comparada); mas, precisamente, quis analisar casos de espaços de produção generalista para entender algumas tendências relativas.

São estes resultados parcelares e de pouco valor estatístico; mas provavelmente também reveladores e orientativos. Mais análises podem vir a confirmar ou desmentir estas primeiras conclusões mas acho que elas são relativamente sólidas e alargáveis ao conjunto do Intersistema, dada a peculiaridade sobretudo da Associação Internacional de Lusitanistas e a sua abrangência, que, reunindo sobretudo investigador@s procedentes do Brasil apresenta um conjunto variado de diversas procedências, mesmo que minoritárias.

A conclusão é grossa: é impossível que o Intersistema ganhe estabilidade e interesse policêntrico, flua e satisfaça diversos interesses se permanecem desequilíbrios tão gritantes. É bem difícil também que crie interesse mútuo. Os dados apontam para um enstimesmamento relevante, combinado com a indiferença sobretudo relativa a África. Se alguém pensar que isto depende da vontade de cada académic@, certamente tirará uma conclusão errada. O sistema de recrutamento de pessoal investigador na imensa maioria das universidades consideradas produz-se por razões docentes, de necessidades geradas pelo planos de estudo de cada centro. Esses planos, muitas vezes conservadores quanto à reprodução de assuntos e focagens, veem de tempos anteriores e refletem estados de cousas anteriores também, entre as quais, situações coloniais ou eurocêntricas, como a mesma conceção da literatura como (uma determinada) história indícia.

E esses planos estão feitos por académic@s, que colocam os seus interesses em jogo e que devem publicar e fazer investigação ou estudos no âmbito ligado a essa docência, como assim é exigido pelos sistemas de valorização de méritos e produções nessas diversas universidades e países. Se se comparar (eu tenho feito com a colaboração de algumas estudantes utilizando como corpus diversas universidades portuguesas, brasileiras e africanas) poderá ver-se a existência dum correlato quase linear entre o peso nesses planos das diversas literaturas e a produção científica que tem como objeto de estudo aspetos do intersistema literário de língua portuguesa. Talvez, são as universidades africanas as que apresentam um maior equilíbrio curricular. E, se as pessoas se derem ao pouco trabalho de consultar os seus planos de estudo, talvez comecem a variar as suas óticas, por exemplo vendo que os PALOP não são mais que um agregado artificial e colonialmente construído, ao menos em parte... e que/porque existem os sistemas literários (em português como língua dominante na escrita mas com forte presença das outras línguas nacionais em cada caso) individual e singularmente. O rumo, pois, a seguir, depende de quem temos responsabilidades nessas universidades. Aproveitar para modificar esses planos e, com eles, a conceção decimonómica dos estudos literários e o seu isolamento do quadro da cultura como modo em que as pessoas e as comunidades classificam e interveem no mundo, seria já um passo qualitativo definitivo...

A WWW.PLATAFORMA9.COM

Queria, numa sequência cronologicamente auto-crítica e, ao mesmo tempo, como proposta de mudança, dedicar um último e breve espaço à Plataforma9. Ela surgiu como ideia em 2012, a partir da convergência de duas entidades em duas mesmas ideias: a de otimizar os recursos próprios e a de atender da melhor maneira à demanda cultural académica que podia existir de informação no âmbito do intersistema cultural de língua portuguesa. Assim o formulou Rui Vieira Nery, responsável pelo Programa de Língua e Cultura da Fundação Calouste Gulbenkian num encontro entre as duas entidades nesta Fundação. Assim o formulamos e assumimos na Associação Internacional de Lusitanistas porque levávamos anos tentando desenhar a página web da Associação precisamente para isso: oferecer um melhor serviço às pessoas nossas associadas e ao conjunto de académic@s interessad@s neste âmbito do intersistema cultural de língua portuguesa.

Com o apoio financeiro da FCG e a sua decisiva participação na Comissão mista de acompanhamento, por meio da coordenação da Diretora Adjunta do Programa da FCG, Dra. Helena Borges, a AIL e a FCG trabalharam durante mais dum ano para idear, definir e lançar a plataforma, no verão de 2014, em Mindelo, Cabo Verde, durante o XI Congresso da AIL, a plataforma9, gerida pela empresa Ideia, com o Dr. Gonçalo Cordeiro⁵⁶ à frente, e tendo como editor o Prof. Da Universidade da Corunha Roberto Samartim, ex-Secretário Geral da AIL no período 2011 a 2014. Este é o texto da sua apresentação:

No nome Plataforma9 estão inseridos os nove países das Luso-fonias: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Galiza e Timor.

Plataforma9 tem como principal objetivo a articulação em rede, pelo recurso às tecnologias digitais, de outras webs e fontes de informação em linha de organismos, universidades, instituições e programas nacionais e internacionais, com incidência nos domínios da Língua e as Culturas em Português. Agrupa num único site informação útil sobre: notícias, financiamento, bolsas, emprego, formação, congressos, investigação, projetos e publicações.

Este Portal Cultural do Mundo de Língua Portuguesa quer ser assim o site de referência para todas as pessoas e instituições interessadas em receber informação fiável e atualizada de tudo o que está a acontecer e é preciso saber na cultura e na investigação em e de língua portuguesa.

Convidamos todos os organismos e o pessoal investigador para tornarem sua a plataforma9 enviando os seus contributos em forma de informações sobre webs de referência, publicações, eventos científicos, divulgativos e culturais que contribuirão para alimentar o site. Este será o lugar de consulta e encontro para todas aquelas pessoas e instituições interessadas pelas culturas de língua portuguesa.

⁵⁶| Quero deixar constância aqui da sua sempre valiosa ajuda e disponibilidade no fornecimento e tratamento dos dados.

Foi a nossa ambição fundamental trabalhar para corrigir desigualdades no acesso à informação, ainda cientes de que isso não é tarefa atingível na atualidade mas cientes também de que o recurso à internet pode ir, através da sua desejável extensão, reduzir os custos doutros meios, muitos inacessíveis para muitas pessoas.

O que a plataforma é pode ser facilmente verificado em www.plataforma9.com. Estas são algumas características da plataforma:

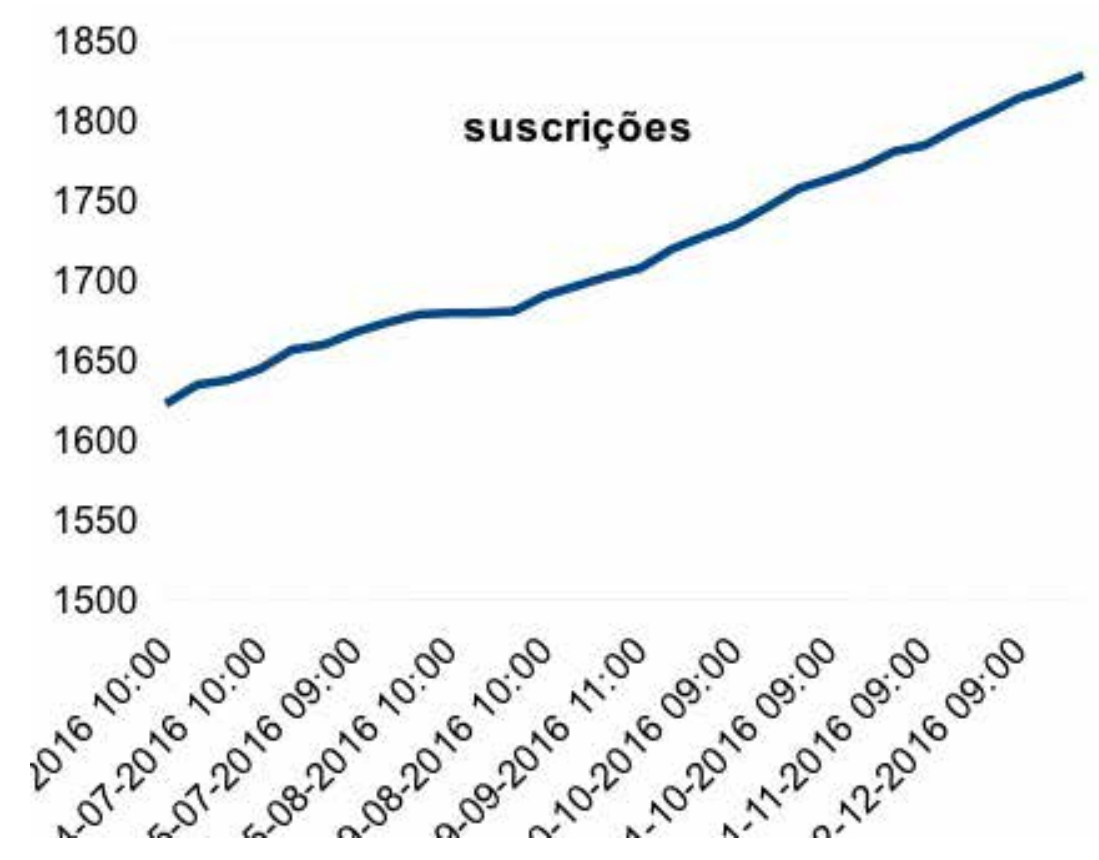
A OBTENÇÃO E ELABORAÇÃO DE NOTÍCIAS

A plataforma9 utiliza como Fontes de informação 1.126 fontes diversas centralizadas através de fios RSS que acessam as novidades nos diversos canais RSS, e conversores (*bridges* RSS) para canais de Twitter e Facebook), além, das notícias que recebe diretamente. O fluxo diário de notícias está entre as 1.500 e as 3.000 notícias. As notícias são filtradas manualmente com uma frequência inferior aos 2 dias e as selecionadas (uma média de 600 mensais) são enviadas para um repositório. Seguindo um critério de importância relativa e diversidade geográfica e de seção correspondente na Plataforma 9, são publicadas desse repositório um mínimo de 160 notícias a cada mês. Um mínimo de 440 notícias de interesse ficam no repositório ou no arquivo sem serem publicadas. De resto, todas as notícias selecionadas são armazenadas numa base de dados. As listas de correio, os correios enviados para os endereços @plataforma9.com e as notícias enviadas diretamente para publicação no portal, são fontes secundárias de informação, que são publicadas ou não em base à decisão editorial⁵⁷.

⁵⁷| Como pode calcular-se, este é um trabalho ingente, que demanda uma atenção periódica, várias vezes por dia e a tempo inteiro, devida à profissionalidade e excelência da empresa Ideia e ao trabalho editorial do Prof. Samartim.

A DISTRIBUIÇÃO DE NOTÍCIAS

Para além do acesso direto à plataforma praticado por milhares de pessoas mensalmente, a plataforma utiliza sistemas de apoio à comunicação como Youtube, Google plus e, fundamentalmente, Facebook e Twiter. Em finais de 2014 foi implementado um Boletim de Notícias de frequência semanal, que, em 2016, atingia o número de 1. 828 assinantes, em progressão crescente. De facto, desde a emissão do último boletim de junho de 2016 até o envio do último Boletim, o número 129, em dezembro de 2016, houve 206 novas subscrições (+12%), com um máximo de aberturas de 42% (a percentagem anterior era de 10,6%). O valor médio de aberturas em todo o período é de 30% (anterior: 20%). Esta Tabela indica o ritmo do seu crescimento, de 3 de junho a 1 de dezembro de 2016:



O QUE É PUBLICADO:

Considerando os informes que são objeto de avaliação pola Comissão de Acompanhamento FCG-AIL e atentando no início do quinto semestre da publicação da plataforma9, último que, de modo completo, pode aqui ser considerado, temos 214 dias efetivos e 147 dias úteis de funcionamento da plataforma. O número de artigos publicados (estimativa em dias úteis) por seção e semestre foi o seguinte:

	5º Semestre (7 ⁵⁸ meses)	4º Semestre (5 meses)	3º Semestre (7 meses)	2º Semestre (5 meses)	1º Semestre
Congressos	663 (52,91%)	423 (51,33%)	634 (53,05%)	335 (48,76%)	290 (40,96%)
Financiamento	321 (25,62%)	242 (29,37%)	338 (28,28%)	170 (24,75%)	161 (22,74%)
Publicações	162 (12,93%)	79 (9,59%)	142 (11,88%)	79 (11,50%)	42 (5,93%)
Formação	54 (5,31%)	52 (6,31%)	36 (3,01%)	43 (6,26%)	94 (13,28%)
Notícias	42 (3,35%)	23 (2,79%)	39 (3,26%)	42 (6,11%)	100 (14,12%)
Investigações	11 (0,88)	5 (0,61%)	6 (0,50%)	18 (2,62%)	21 2,97%)

São, no total, 4. 667 (1.253 no último semestre considerado) com uma média diária de publicações de 8,5 notícias. Definidas no modo em que constam na apresentação da plataforma9 acima citadas, as diversas seções que conformam este periódico tentam atender com clareza as diversas expectativas do mundo académico nas suas diversas vertentes. Nesse sentido, quer atender-se a inícios de carreira universitária, em termos de formação (sem descurar outras fases da vida académica) realização de projetos de pesquisa, a âmbitos de divulgação e encontro científico que permitam dar a conhecer e conhecer produção relevante, e a notícias em geral visando fundamentalmente facilitar o fluxo informativo.

O volume de cada seção está fundamentalmente relacionado com o volume que as notícias dessa seção representam na atividade de internet. De todos os modos, há um esforço corretor importante vinculado às seções de Financiamento e Formação, mais diretamente relacionados com o atendimento a setores com maior dificuldade de acesso a recursos.

58| O número de meses varia entre 5 e 7 conforme a data da reunião da Comissão de Acompanhamento.

PUBLICAÇÕES POR PAÍSES:

O panorama de países objeto das notícias publicadas na plataforma permite orientar o trabalho futuro, ao cruzá-lo com a origem das diversas procuras, por exemplo. Mas dá ideia igualmente dos espaços em que com maior intensidade se trabalha neste âmbito e os modos e modelos de interrelação existentes.

País objeto temático e número de publicações			
Brasil	451	Argentina	5
Portugal	388	Brasil,Espanha	5
Estados Unidos	52	Espanha,Portugal	5
Angola, Brasil, Cabo Verde, Galiza,Guiné-Bissau,Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor	26	Galiza,Portugal	5
Reino Unido	24	Áustria	4
Espanha	19	Brasil,Reino Unido	4
Brasil,Portugal	17	Chile	4
Alemanha	16	Equador	4
França	15	Espanha,Galiza,Portugal	4
Galiza	13	Macau,Portugal	4
Moçambique	13	Suécia	4
Angola	8	Alemanha,Brasil	3
Estados Unidos,Portugal	7	Brasil,México	3
Brasil,Estados Unidos	6	México	3
Brasil,França	6	Moçambique,Portugal	3
Itália	6	Suíça	3
Macau	6	outros	115

O IMPACTE:

As duas entidades fomos igualmente as primeiras surpreendidas pela notável procura da plataforma, ao ponto de que até aos dias em que esta comunicação foi apresentada (outubro de 2017) não parou de crescer e tudo indica que não parará em breve prazo... Alguns dados podem ser reveladores. Consideramos o período de agosto de 2014, data do primeiro mês completo desde o início da plataforma9 a março de 2017, dous anos e oito meses. Até essa data, segundo o Google Analytics tínhamos como descrição geral do público alvo os seguintes dados:

Sessões: 382. 007
Utilizadores: 230. 268
Visualizações de página: 916. 988

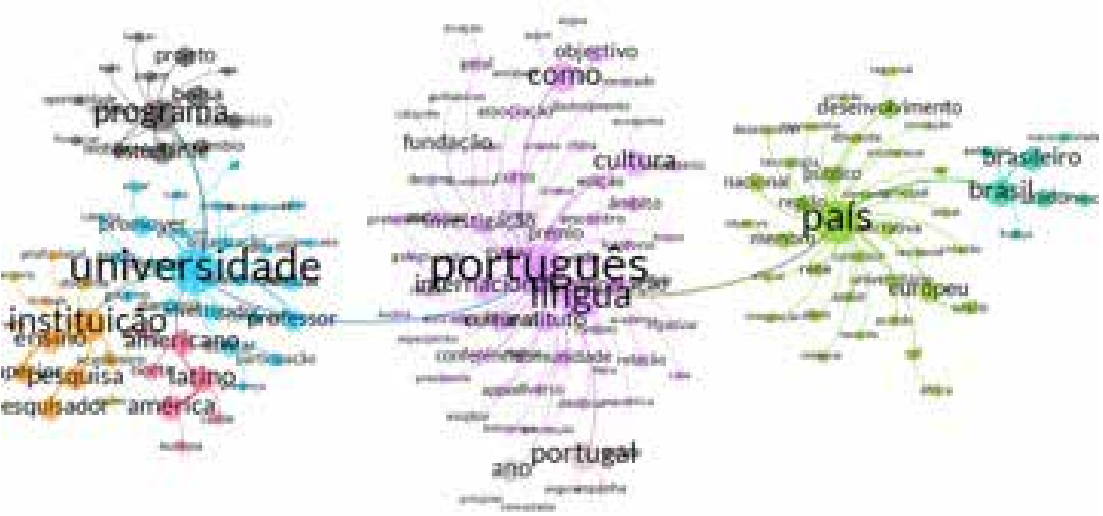
O ritmo de crescimento é alto. Considerados os últimos 30 dias computados (até 31/03/2017), o número de Sessões foi de 45. 604, um crescimento de +28% em relação ao mês anterior e um interanual de +336%. Nesse período, o número de Utilizador@s foi de 33 470, com um ritmo de crescimento similar: +32%, em relação ao mês de fevereiro e um crescimento interanual de +402%. O número de Visualizações de página: ultrapassou atingiu as 100 361 (+85% de suba em relação a fevereiro de 2017 crescendo internanualmente assim +305%. Pela primeira vez a Plataforma atinge as 100 000 visualizações de página p/mês, cifra que não deixará de crescer. No mesmo mês de 2015, as visualizações de página eram 8 000. A diferença entre 2015 e 2017 é de +1 200%. Sem espaço, como em casos precedentes, para estender-me na análise, deixo a quem ler as **10 notícias com maior alcance no período**, através de facebook, em que a esmagadora maioria é de ofertas de emprego mas onde asosmam também chamadas para publicações:

- Programa de Doutoramento Gulbenkian da Universidade Livre de Berlim
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1075745232493918>
07/18/2016 | Total de pessoas alcançadas: 4 219
- Vaga de Professor Auxiliar, na área disciplinar de Estudos de Literatura, Arte e Cultura da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1096555053746269>
08/19/2016 | Total de pessoas alcançadas: 3 954

- A Faculdade de Línguas Medievais e Modernas da Universidade de Oxford está com concurso aberto para preenchimento de uma vaga na área do Renascimento Português
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1061646560570452>
06/24/2016 | Total de pessoas alcançadas: 3 847
- Inscrições abertas para a bolsa Erasmus Mundus Euroinka Project. A bolsa é dirigida a graduandos da América Latina ou Europa que desejem solicitar um intercâmbio para Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, México, Paraguai e Peru.
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1207922322609541>
12/19/2016 | Total de pessoas alcançadas: 3 654
- A Faculdade de Artes, Línguas e Culturas da Universidade de Manchester está com candidaturas abertas para contratação de um docente (lecturer) de Estudos Culturais Portugueses.
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1057752174293224>
06/17/2016 | Total de pessoas alcançadas: 3 355
- Instituto Federal do Paraná lança concurso para preenchimento de vagas nas áreas de Letras - Português, Letras - Português/Espanhol, Letras - Português/Libras, História, Geografia e Bibliotecário/ Documentalista
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1055722901162818>
06/13/2016 | Total de pessoas alcançadas: 3 334
- A Universidade da Califórnia, UC Santa Barbara, seleciona um Professor de Literatura Portuguesa e Comparada.
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1184051331663307:0>
11/29/2016 | Total de pessoas alcançadas: 3 126
- A Revista Letras de Hoje (Qualis A1) está selecionando artigos para sua edição 53 que tem como tema A personagem de ficção
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1168531419881965:0>
11/15/2016 | Total de pessoas alcançadas: 3 028

- A Københavns Universitet, na Dinamarca, seleciona um professor de Estudos Portugueses e Brasileiros
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1213468155388291:0>
12/26/2016 | Total de pessoas alcançadas: 3 010
- Call for papers do Portuguese Language Journal: artigos sobre ensinar e aprender o Português, como língua estrangeira, segunda, adicional, de herança.
<https://www.facebook.com/plataformanove/posts/1167706986631075:0>
11/14/2016 | Total de pessoas alcançadas: 2 875.

Em geral, quem ler pode fazer-se uma ideia nas duas seguintes tabelas do tipo de procuras e dos vínculos entre elas que a análises relacionais de palavras utilizadas e nuvens de palavras nos permitem visualizar:





Um último dado, revelador das procuras e da correção de desigualdades: segundo os nossos dados, 67,9 das pessoas que utilizam a plataforma9 são de sexo feminino e só 32,1% masculino...

ESTUDO DUM CASO: MOÇAMBIQUE

No sentido acima proposto, de tentar através da plataforma contribuir para um maior fluxo de informação e torná-lo mais acessível, examino agora brevemente o caso de Moçambique. Em todo o período, contabilizamos 6.656 sessões, o que constitui 1,74% do total das mesmas; 2,02% das pessoas utilizadoras fizeram esse aceso desde Moçambique (4.668). Dessas visitas, prova talvez das desigualdades internas, 80% são da cidade de Maputo, e 13% da Beira, não podendo ser identificada a origem das restantes.

Em todo o ano 2016 (Moçambique 2016: (1/jan/2016 - 31/dez/2016), houve 3.213 sessões (1,53%), sendo as pessoas que utilizaram a plataforma 2.256 (1,77%). São dados mui relevantes dum país que vive dificuldades bem fortes e empobrecimento e falta de recursos mas que, os dados mostram-no, apresenta um notável afã por conhecer e progredir. Ainda mais relevante é o facto de ser Moçambique o **quinto país que gera mais visitas na página**, só por trás de Brasil, Portugal, Espanha / Galiza e EUA, nessa ordem, em 2016, e que aumentou o número de utilizador@s em 70,21%, nesse período. De facto, comparado com 2015, há um +437,29% de alteração no número de sessões; e, nos últimos doze meses (abril de 2016 a março de 2017) registamos +599,35% de alteração. As visitas de Moçambique são as que mais crescem da África. Desde Moçambique procura-se, fundamentalmente, erecursos económicos para estudar e investigar:

Consulta de pesquisa	Aquisição	
	Impressões	Cliques
	40 338 % do total: 1,77% (2 284 835)	2 824 % do total: 2,99% (94 470)
1. (not set)	27 292 (68,61%)	2 128 (75,46%)
2. bolsas de estudo para mocambicanos em portugal	1 004 (2,52%)	61 (2,16%)
3. universidade zambeze	957 (2,41%)	4 (0,14%)
4. instituto de bolsas de mocambique 2017 licenciatura	643 (1,62%)	35 (1,24%)
5. bolsas de estudo para licenciatura 2017	600 (1,51%)	86 (3,05%)
6. financiamento projetos sociais 2017 em mocambique	402 (1,01%)	39 (1,38%)
7. bolsas de estudo para licenciatura 2017 para mocambicanos	314 (0,79%)	24 (0,85%)
8. embaixada dos estados unidos em mocambique bolsas de estudo 2017	271 (0,68%)	18 (0,64%)
9. bolsas de estudo para mocambicanos 2017	263 (0,66%)	36 (1,28%)
10. bolsas de estudo 2017 licenciatura	224 (0,56%)	24 (0,85%)

PARA CONCLUIR:

Uma plataforma destas características permite avaliar demandas, estabelecer prioridades com critérios objetiváveis e tentar trabalhar para alargar o espaço das possibilidades e os seus usos. Cria rede, coloca em comunicação ou conexão pessoas ou coletivos de diferentes procedências; permite a convergência de interesses e facilita a cooperação. A classe de dados obtidos permite igualmente avaliar resultados e medir a eficácia duma proposta desta índole, ao mesmo tempo que é submetida ao escrutínio das pessoas suas utentes.

Ações como esta pensamos que são necessárias mas a sua eficácia irá aumentar se se produzirem movimentos noutros âmbitos académicos, como o que foi, ao de leve, objeto de revisão nas páginas precedentes. Aprofundar na estruturação dum intersistema cultural da língua portuguesa é um desafio que vale a pena assumir no plano académico, reorientando, no possível e de modo transitivo, o tipo de planos de estudos e pesquisas que fazemos para conseguir esses objetivos. Opino que assim seremos mais úteis e aumentará a qualidade do nosso trabalho ao perspectivá-lo como serviço para a coesão dessa rede e da criação ou fortalecimento da comunidade e das comunidades. Esses são, aliás, a vocação e o propósito da plataforma9.com.

E AGORA... JÁ SE ENSINA A ESCREVER? UMA REFLEXÃO SOBRE O IMPACTO DA INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA DA ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO CARVALHO⁵⁹

⁵⁹ | CiEd – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
E-mail: jabrandao@ie.uminho.pt

INTRODUÇÃO

A AFIRMAÇÃO DA DIDÁTICA DO PORTUGUÊS E A EMERGÊNCIA DE DIDÁTICA DA ESCRITA COMO UMA DAS SUAS SUBÁREAS

As últimas décadas do século XX corresponderam a um período de afirmação do campo das didáticas específicas no contexto do ensino superior português. Dando resposta à necessidade de professores que, sobretudo em algumas áreas, era sentida em Portugal, assistiu-se à criação, nas universidades e institutos politécnicos, de cursos de bacharelato, primeiro, e de licenciatura, mais tarde, de formação inicial de professores. Nessa formação, que visava uma formação integral e especializada de docentes, a Didática emergia como um espaço de “integração, com objetivos próprios, de conhecimentos originários de diferentes domínios, “disciplina charneira” na formação dos futuros professores, visando dotá-los da capacidade de tomar decisões no sentido de estabelecer a melhor relação entre alunos e conhecimento num contexto de sala de aula” (Alarcão, 1991). Nas palavras Amor (1993:4), a Didática pressupunha a “conjugação de saberes que, normalmente, se excluem: “saberes científicos” e “saberes ensinados”, saberes sobre o sujeito da aprendizagem e saberes sobre os objetos, os processos e os meios dessa aprendizagem, saberes sobre a teoria curricular e saberes sobre os modos de ação docente.” Por sua vez, Sequeira (1997:16) destacava a importância, para a Didática, da teorização dos processos de ensino-aprendizagem no sentido de uma prática mais reflexiva, o que pressupunha um amplo conhecimento pluridisciplinar, que não é resultante do somatório de contributos de diferentes áreas de saber, é, antes, fruto da sua integração numa perspetiva de “transversalidade disciplinar”.

No caso da Língua Portuguesa, essa disciplina, ora designada como Didática do Português, ora como Metodologia do Ensino do Português, assumia particular relevo no contexto dos referidos cursos, antecedendo a realização do estágio pedagógico que permitia aos alunos a sua conclusão e inerente profissionalização, requisito para a sua entrada no mercado de trabalho.

A afirmação da Didática do Português como domínio disciplinar no ensino superior e a necessidade de formação de docentes que assegurassem a sua lecionação estiveram indissoluvelmente ligados ao desenvolvimento de um movimento de investigação a que ainda hoje reconhecemos elevada importância. Este movimento consolidou-se com a criação de cursos de mestrado de natureza académica, frequentados por professores dos ensinos básico e secundário que procuravam aprofundar a sua formação, muitos dos quais acabaram por avançar para o nível de doutoramento. O processo de Bologna, com a passagem da formação de professores para nível de mestrado e a inclusão de uma vertente de investigação no processo formativo, contribuiu, mais tarde, para o alargamento dos contextos que assumem o Português e o seu ensino como objeto de investigação.

Procurando definir a Didática do Português, Castro (1995:ix) atribuía-lhe duas dimensões, a da observação e a da intervenção e apontava os processos (eminentemente verbais) de transmissão/aquisição de competências que têm lugar na aula de Português como seu objeto nuclear. A este, acrescentava os textos que, em diferentes níveis e com diferentes destinatários, a regulam (programas, manuais, textos de carácter metadiscursivo) e, numa perspetiva recontextualizadora, os textos produzidos no âmbito das disciplinas cujos objetos constituem os conteúdos que na aula de língua materna são alvo de transmissão, nomeadamente os dos domínios da Linguística e da Literatura, e os textos que resultam da investigação em Educação.

A multiplicidade e complexidade dos aspetos envolvidos no ensino e na aprendizagem do Português e a necessidade de aprofundamento que é inerente à investigação, a qual obriga à focalização de objetos específicos, ditaram o aparecimento, no contexto da Didática do Português, de subáreas referentes a dimensões específicas do uso da língua, entre as quais incluímos a Didática da Escrita, o campo em que situamos a reflexão que pretendemos desenvolver neste texto.

AS DIFICULDADES DE ESCRITA DOS ALUNOS COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO DA DIDÁTICA DA ESCRITA

A emergência e desenvolvimento de uma Didática da Escrita em Portugal não devem ser desligados da natureza problemática da escrita enquanto objeto de ensino e de aprendizagem e da constatação das dificuldades de escrita evidenciadas por um número muito significativo de alunos que frequentam a escola, mesmo nos níveis mais avançados. A escrita é, na verdade, uma realidade complexa, devido a um conjunto de fatores de que destacaríamos não só os códigos elaborados que implica e o domínio das respetivas regras, mas também os processos cognitivos de que depende a sua realização, bem como os constrangimentos, de natureza sociodiscursiva, associados às situações concretas de uso. O desenvolvimento das competências de escrita é afetado por fatores vários e as condições que a escola proporciona nem sempre são as mais favoráveis à sua promoção, se tivermos em conta aspetos como o elevado número de alunos por turma ou o tempo que é necessário dedicar à escrita, na aula e para além dela, para uma ação eficaz.

A referência às dificuldades de escrita dos alunos e o reconhecimento da incapacidade da escola em ultrapassar este problema está expresso em textos da época. Interrogando-se sobre a incapacidade dos alunos no domínio da escrita, Fonseca (1994:150) considerava que “na escola, não se ensina[va] a escrever”, pois não vislumbrava “práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação do uso escrito da língua”. Antes disso, já Adragão (1987) tinha levantado um conjunto de questões sobre o ensino da escrita a partir do segundo ciclo de escolaridade: “Quem ensina uma criança a escrever? O professor do ensino primário. E quem ensina um adolescente? E um jovem? Quem lhes explica que há regras de organização das ideias e de articulação das frases?” E concluía: [...] “Grande parte dos professores apenas corrige, muitos deles contentam-se com riscar. Poucos são os que enfrentam o risco de ensinar.” Amor (1993:114) considerava que o papel da escrita na escola estava quase exclusivamente confinado a situações de avaliação. E Carvalho e Rodrigues (1997:91) concluía que a escrita raramente era “objecto de ensino -aprendizagem na aula de Português, [sendo] sobretudo encarada como forma de registo, sistematização e reorganização de aspectos relativos a outros domínios e, mesmo assim, com uma frequência relativamente reduzida.”

Num estudo que então realizámos (Carvalho, 1999), caracterizámos a abordagem da escrita na escola portuguesa nos seguintes termos: privilegiava-se uma abordagem implícita, com uma produção em quantidade, frequentemente associada à dimensão lúdica e às situações de prazer, algumas vezes, mera forma de expressão de aspetos relacionados com outros domínios da língua, sobretudo da leitura; não se enfatizava a explicitação dos diferentes aspetos envolvidos no ato de escrever no sentido de, pela reflexão, propiciar a aquisição de técnicas de escrita por parte dos alunos; centrava-se a atenção nos produtos da escrita e não no processo e na especificidade das suas diferentes componentes; predominavam práticas de escrita em que a dimensão do contexto de comunicação era pouco ou nada relevante. Concluíamos, a partir daí, que a escola, em vez de potenciar a evolução dos alunos no sentido de uma escrita desenvolvida, que corresponderia ao modelo de *transformação do conhecimento* (Bereiter & Scardamalia, 1987) que dá origem ao que Flower (1979) designa como *reader-based texts*, estava a contribuir para que se perpetuasse uma escrita de *explicitação do conhecimento*, em que a produção textual não obedece a um plano global, antes resulta da ativação na memória, por associação de ideias, de um conjunto de tópicos que são transcritos para a folha de papel sem estarem sujeitos a qualquer processo reflexivo que tenha em conta aspetos como os objetivos da comunicação ou as necessidades de informação do destinatário. Essa conclusão não diferia muito da de Pereira (2000:378/9), baseada num estudo realizado com professores, que considerava que a prática de escrita na escola se traduzia numa experiência “limitada e limitadora”, ou da de Castro e Dionísio de Sousa (1998:64/7), para quem as práticas de escrita na escola se evidenciavam como um “espaço quase exclusivo de expressão do eu, mais do que modo de interação social”, desvalorizando-se a dimensão processual e a abordagem de um conjunto de procedimentos inerentes à escrita como se já não coubesse à escola, a partir de determinados níveis de escolaridade, o seu tratamento.

É, assim, com este pano de fundo, que a sua própria investigação ajudou a caracterizar, que a Didática de Escrita se desenvolve em Portugal, procurando dar respostas a questões complexas e oferecer propostas fundamentadas para uma efetiva promoção das competências de escrita no contexto da escola.

OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA DIDÁTICA DA ESCRITA

Do ponto de vista teórico, a investigação em Didática da Escrita encontra o seu enquadramento em diferentes correntes de investigação. Dentre elas, duas merecem destaque pela importância que assumem: a corrente cognitivista e a corrente interacionista/sociodiscursiva.

A corrente de cariz cognitivista coloca o foco nos processos mentais que o escrevente desenvolve enquanto produz o seu texto, criando modelos que visam explicar tais processos pela descrição dos diferentes aspetos neles envolvidos e do modo como eles se relacionam. Não cabendo aqui uma descrição exaustiva desses modelos, temos necessariamente de destacar, pela relevância que assumiram, o de Flower e Hayes (1981) e o(s) de Bereiter e Scardamalia (1987). O primeiro, porque, a partir dele, se assume uma perspetiva processual da escrita, contraposta a uma abordagem centrada no produto, então predominante, e se evidenciam, na linguagem relativa às práticas pedagógicas, conceitos como os de *planificação*, *redação* e *revisão*, referentes às componentes que, recursivamente, emergem no desenrolar desse processo. Os segundos, porque permitem uma melhor compreensão da diferença entre uma escrita em desenvolvimento, descrita no modelo de *explicitação do conhecimento*, e uma escrita mais adulta, representada no modelo de *transformação de conhecimento*.

A abordagem cognitivista ganha particular relevância para didática da escrita na escola quando combinamos as descrições do processo, consubstanciadas nos vários modelos, com a descrição do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever, na medida em que tal permite compreender as limitações de um indivíduo numa determinada fase de desenvolvimento da sua capacidade de escrever e, ao mesmo tempo, definir uma ação pedagógica adequada em termos do foco e da estratégia a desenvolver. Assumindo-se que o desenvolvimento da capacidade de escrever passa pela automatização sucessiva de procedimentos, dos mais superficiais aos mais profundos, pode-se explicar a impossibilidade de realizar tarefas de maior complexidade cognitiva, nomeadamente algumas das que estão subjacentes às componentes da *planificação* e da *revisão*, pelo facto de a *memória operativa* de um indivíduo estar focada na realização de outras tarefas, por exemplo, as relacionadas com a dimensão da redação, sem a qual o texto não se concretiza.

Esta *memória operativa* (*working memory*) é um recurso limitado que permite o armazenamento de informação e o desenrolar dos processos cognitivos, tendo, naturalmente, um lugar central no desenvolvimento do processo de escrita (Hayes, 1996).

É à luz destes pressupostos que surgem, na abordagem da escrita, as estratégias de facilitação processual (Bereiter & Scardamalia, 1987) que pretendem levar o aluno a realizar tarefas para as quais pode já estar preparado, mas que não realiza pelo facto de os seus recursos cognitivos estarem sobrecarregados por estarem focados noutras dimensões ou aspetos do processo. A introdução de mecanismos facilitadores do processo permite aliviar a sobrecarga cognitiva e libertar a memória operativa para a realização dessas tarefas. Isso pode ser feito, por exemplo, dando ao aluno pistas conducentes à realização de certas ações (códigos de revisão do texto, por exemplo) ou formulando as atividades de escrita de modo a que o aspeto no qual o aluno gasta habitualmente os seus recursos já apareça ultrapassado (por exemplo, se o aluno tem dificuldade em configurar o seu texto em termos adequados ao contexto de comunicação porque está focado na geração do conteúdo do texto, condição *sine qua non* para que este exista, pode-se-lhe pedir que trabalhe a partir de conteúdo previamente gerado pelo professor, dando-lhe a forma que o contexto de comunicação exige).

A perspetiva interacionista/sociodiscursiva vai buscar os seus fundamentos a autores como Bakhtin e Vygotsky, e nela os conceitos de *contexto* e *género discursivo* assumem um lugar central. O primeiro pode, de acordo com Camps (2005:17), contemplar três níveis diferentes: a “situação, realidade objectiva que condiciona a produção textual e que inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário”; a “comunidade discursiva, [...] contexto partilhado que torna possível dar sentido e interpretar os textos”; a “esfera de actividade humana em que os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural.” A mesma autora (Camps, 2005:21) define os *géneros discursivos* como “formas de enunciados mais ou menos estáveis que configuram e são configurados pela interacção verbal das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação”. Segundo Schneuwly (2004), os *géneros discursivos* comportam um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Os *géneros* definem o que é dizível e, inversamente, o que deve ser dito define a escolha de um *género* em vez de outro, sendo esta determinada pela esfera social, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa/intenção do locutor.

Estes princípios teóricos são concretizados em propostas de sequências didáticas, desenvolvidas em contextos como o da Escola de Genève (Bronckart, 2006; Schneuwly & Dolz, 2004) ou o do Grupo GREAL (Camps, 2005), que potenciam a análise de “dois processos: o de composição textual que tem os seus próprios objectivos na dinâmica da comunicação verbal e o de ensino e aprendizagem dos procedimentos e dos conteúdos linguístico-discursivos do género sobre o qual se trabalha.” (Camps, 2005:23). Nestas, a produção escrita é enquadrada num contexto em que o aluno se familiariza e reflete sobre a natureza e as características do género que é objeto de aprendizagem (Pereira & Cardoso, 2013).

Das teorias de Vygotsky (1978, 1979), emergem alguns aspetos muito relevantes para a aprendizagem da escrita. Um deles tem a ver com a própria caracterização da linguagem escrita, apresentada como uma forma discursiva muito elaborada, em que a comunicação, na falta de apoios situacionais, assenta quase exclusivamente nas palavras, por oposição a um *discurso interior*, caracterizado pela sua sintaxe própria, aparentemente desconexa e incompleta e com tendência para a elipse e a predicação. O outro respeita a uma conceção de aprendizagem num quadro de interação social em que a linguagem se constitui como uma importante ferramenta e aos conceitos de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP), referente ao potencial de progressão de um indivíduo, e de *scaffolding*, processo no qual o apoio que um interlocutor adulto ou mais experiente pode proporcionar é fundamental (Fino, 2001).

Adotando a perspetiva da linguística sistémico-funcional, Martin (2009) enquadra o conceito de género num modelo de linguagem em contexto social que integra as três funções propostas por Halliday: a função ideacional, associada à naturalização do real, a função interpessoal, que visa a negociação das relações sociais; a função textual, focada na gestão do fluir da informação. No âmbito desse modelo, o género constitui um novo nível com a função de coordenação de recursos, de especificação do modo como uma determinada cultura configura o significado em formas recorrentes. Martin, e de um modo mais alargado a designada Escola Sydney colocam em relevo três aspetos na definição de um género: o facto de apresentar etapas estruturais comuns (“staged”), de estar orientado para alcançar um propósito sociocomunicativo próprio que varia de género para género (“goal oriented”) e o facto de ter natureza social, ou seja, o acesso à estrutura e a prossecução de objetivos têm lugar num contexto social, de interação com os outros (“social”) (cf. Martin, 2009:13).

É a partir daqui que a Escola Sydney desenvolve propostas para a abordagem da escrita de que é exemplo o programa *Reading to Learn*, que articula a escrita com a leitura num trabalho sobre textos do um determinado género visando a compreensão de suas diferentes dimensões, dos propósitos socio-comunicativos às propriedades léxico-gramaticais. Esta abordagem coloca a questão da escrita para além do contexto da aula de língua no “...pressuposto de que os géneros, enquanto configurações semióticas que potenciam a aprendizagem escolar, são parte integrante das manifestações linguísticas que configuram uma disciplina particular, pelo que aprender/dominar os conteúdos dessa disciplina é também aprender/dominar os diferentes padrões de estruturação lexicogramatical e de configuração retórica e estrutural (os géneros) dos textos que constituem essa disciplina como campo de conhecimento particular.” (Gouveia, 2014:222).

DO APRENDER A ESCREVER AO ESCREVER PARA APRENDER

O que acabamos de referir evidencia um espaço de interseção entre o campo da Didática da Escrita e um outro espaço que, com ele partilhando um conjunto de aspetos, se constituiu de forma relativamente autónoma enquanto domínio de investigação. Referimo-nos ao campo da escrita académica, ou, em termos que consideramos mais adequados, à Literacia Académica. Destaca-se aqui o papel que a escrita assume no contexto da escola, enquanto veículo de comunicação do conhecimento e instrumento da sua construção, papel esse nos leva a entendê-la como ferramenta de aprendizagem e a projetar para “além da aula de língua num movimento em que se cruzam, nem sempre sem alguma tensão, noções de transversalidade e especificidade, esta inerente a usos particulares da linguagem no âmbito de cada domínio disciplinar com tradução em géneros textuais próprios ou predominantes em função do contexto.” (Carvalho, 2011:220).

Na verdade, vimos assistindo, desde os anos 70 do século XX, a um reconhecimento crescente do papel que a leitura e a escrita desempenham no contexto escolar e da sua implicação nos processos de transmissão e construção do conhecimento, constituindo verdadeiras ferramentas de aprendizagem. Esse reconhecimento tem sido sobretudo expresso no âmbito de alguns movimentos, uns de natureza mais genérica, outros de carácter mais específico, isto é do domínio de um determinado campo disciplinar: o movimento *Writing Across the Curriculum* (WAC), nascido nos Estados Unidos, que vê a

questão da escrita como transversal a toda a escola, em resposta a uma realidade caracterizada por um currículo espartilhado, no âmbito do qual as questões de literacia estavam normalmente circunscritas às disciplinas da área da linguagem (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001); o *Writing in the Disciplines* (WID), que relaciona o desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem no âmbito de um domínio do saber com o conhecimento das características específicas dessa linguagem, procurando, a partir daí, proporcionar apoio específico ao uso da escrita numa dada disciplina e demonstrar de que modo tal uso pode ser implicado nos processos da sua aprendizagem (Bazerman et al, 2005); o movimento *Academic Literacies* (ACLITS), surgido no Reino Unido nos anos 90 no contexto dos *New Literacy Studies*, que recusa a ideia de que a leitura e a escrita são competências que, uma vez adquiridas, podem ser aplicadas em qualquer contexto, considerando, pelo contrário, que o seu desenvolvimento passa pela participação em contextos específicos e pelo acesso aos usos da linguagem que lhes são próprios, os quais são determinados por múltiplos fatores, nomeadamente por questões de identidade, poder e relacionamento institucional (Lea & Street, 1998; Russell et al, 2009); o *Science Writing Heuristics* (SWH), que destaca as potencialidades pedagógicas do uso da escrita nos processos de aquisição, elaboração e comunicação do conhecimento científico, na medida em que promove a reflexão e a negociação de sentido no contexto de atividades de aprendizagem de Ciências (Keys, 2000; Hand, 2004; Hohenshell & Hand, 2006).

NOVOS CONTEXTOS DE ESCRITA, NOVOS GÉNEROS

A evolução tecnológica das últimas décadas vem provocando profundas alterações na vida das pessoas, no modo como se relacionam e nos usos da linguagem, em geral, e da linguagem escrita, em particular. Assiste-se, de algum modo, a uma revalorização da escrita, com mudanças a vários níveis: nos meios e nos instrumentos utilizados para escrever; nos processos físicos e cognitivos implicados na produção textual; na edição do texto e nos modos utilizados para veicular sentido (Kress & Bezemer, 2009); nos contextos em que se comunica por escrito, nas coordenadas que os configuram e nos géneros textuais que deles decorrem, alguns deles com linguagens e códigos próprios e muito específicos. A escrita de papel e lápis (caneta ou esferográfica) vai sendo progressivamente substituída pela escrita em teclado, visível num ecrã, por intermédio de um processador de texto.

Não se trata de uma simples diferença material, muito pelo contrário. Trata-se de algo que não só afeta a dimensão física e motriz e o domínio cognitivo, como encerra um conjunto de potencialidades referentes ao aspeto e à forma do produto final e à sua legibilidade. A Didática da Escrita não ignora estas transformações, que têm, naturalmente, profundas implicações em termos de aprendizagem da escrita, uma vez que, como salienta Cassany (2011), diferentes meios implicam conhecimentos e capacidades diferentes, sendo os envolvidos na escrita no computador mais numerosos e sofisticados do que os mobilizados na escrita tradicional (Kozma, 1991; Zellermeier et al, 1991; Reinking & Bridwell-Bowles, 1996; Fey, 1997; Kulik 2003).

DIDÁTICA DA ESCRITA: OBJETOS E OBJETIVOS

Uma vez apresentados as perspetivas teóricas e os movimentos que, a nosso ver, mais influenciaram o trabalho desenvolvido no domínio de Didática da Escrita, e no domínio da Literacia Académica que lhe é afim, em Portugal, pretendemos agora elencar os objetivos e os objetos sobre os quais essa investigação incidiu, referindo, a título meramente exemplificativo, e sem a pretensão de ser exaustivo, trabalhos que se referem a cada um deles.

- Analisar e discutir políticas curriculares relativas à escrita e ao seu ensino (Vilela, 1994; Carvalho, 2003; Mesquita & Carvalho, 2013; Rodrigues & Carvalho, 2016);
- Identificar concepções sobre escrita de alunos (Cardoso, 2009; Barbeiro, 2011; Barbeiro, Pereira & Carvalho, 2015; Pereira, Cardoso & Lopes, 2016);
- Identificar concepções sobre escrita de professores (Carvalho & Rodrigues, 1997; Pereira, 2000; Gaitas & Alves-Martins, 2015);
- Caracterizar contextos e práticas de ensino-aprendizagem da escrita (Carvalho, 1999, 2003; Pereira, 2000; Ferreira, 2014);
- Descrever e avaliar materiais pedagógicos usados na abordagem da escrita em contexto escolar (Carvalho, 1999; Gomes, Leal & Serpa, 2016; Carvalho, 2018);
- Descrever processos de escrita dos alunos (Barbeiro, 1994; Carvalho, 1999; Alves, 2013; Limpo, 2014);

- Caracterizar os produtos escritos dos alunos (Pires, 2001; Pinho, 2008; Tavares, 2012; Viegas, 2014; Pereira, Coimbra & Calil, 2017);
- Descrever os processos de desenvolvimento das competências de escrita (Barbeiro, 1994; Carvalho, 1990, 1999; Graça, 2010);
- Desenhar, implementar e avaliar propostas de abordagem da escrita em contexto pedagógico (Carvalho, 1999; Pires & Carvalho, 2016);
- Produzir e avaliar materiais pedagógicos para apoio ao ensino e à aprendizagem da escrita (Carvalho, 1999; Azevedo, 2000);
- Caracterizar contextos e produtos de comunicação escrita em ambiente digital (Barbeiro, 1990; Loureiro, 2007; Pinho, 2008; Ferreira, 2014);
- Analisar o papel da escrita nos processos de construção de conhecimento do domínio de diferentes disciplinas escolares (Carvalho, Pimenta, Ramos & Rios, 2006; Ramos, 2006; Carvalho, 2011; Lopes, 2012; Carvalho & Barbeiro, 2013; Carvalho, 2015).

E AGORA ..., JÁ SE ENSINA A ESCREVER?

Feita a apresentação das grandes linhas orientadoras do trabalho de investigação desenvolvida no âmbito da Didática da Escrita em Portugal e apresentados os objetos e os objetivos visados pela mesma ao longo das últimas décadas, importa agora refletir sobre o impacto que tal investigação, com o relevante conhecimento que dela resultou, teve nas práticas de ensino da escrita. Reformulando a questão, poderíamos hoje perguntar até que ponto, e em resultado da transposição para o campo das práticas desse conhecimento, ***agora, já se ensina a escrever***.

Não conhecemos estudos suficientemente profundos e abrangentes que nos permitam responder imediatamente e de forma cabal. Há, contudo, alguns dados sobre os quais pensamos ser possível esboçar algumas conclusões.

Os dados a que nos estamos a referir resultam, sobretudo, de estudos baseados na análise de manuais escolares, instrumentos que, em grande medida, reconfiguram as orientações curriculares emanadas do Ministério da Educação e têm um papel importante na definição das práticas pedagógicas. Contrariamente ao que acontecia há décadas, em que os materiais pedagógicos usados na aula de Português consistiam numa antologia de textos, para leitura ao longo de um ano letivo, e num compêndio de gramática, os manuais atuais são complexos produtos de carácter multimodal que, para além dos textos para leitura, integram questionários sobre os mesmos, bem como propostas de atividades referentes aos outros domínios de uso da linguagem e à língua em si mesma (falar/ouvir/escrever/funcionamento da língua). Integram ainda textos de natureza expositiva sobre questões de gramática e sobre as características de determinados tipos/géneros textuais e aspetos a ter em conta na sua elaboração. Reconhecendo-se, como acima referimos, o papel importante que os manuais têm na definição das práticas, pode assumir-se que, pela sua análise, é possível construir algum conhecimento sobre o que acontece na sala de aula e as conceções subjacentes às práticas de ensino e de aprendizagem. Tomamos, então, como referência, três estudos focados sobre a escrita em manuais escolares de Língua Portuguesa do ensino básico, para, a partir das propostas de atividades de escrita neles contidas, fazermos algumas inferências relativas às conceções de ensino e de aprendizagem da escrita que lhes estão subjacentes. São eles: o estudo de Gomes, Leal & Serpa (2016), o mais completo dos três pelo número de manuais analisados (12 manuais do 5º ano de escolaridade no ano letivo de 2011/12) e pelo número de dimensões contempladas na análise; o estudo de S. Carvalho (2018), que envolveu a análise de 4 manuais desse mesmo nível em uso em 2016-17; o estudo realizado por Carvalho & Mesquita (2017) que tomou como objeto, para uma análise comparativa com um livro didático brasileiro de um nível correspondente, o manual do 9º ano de escolaridade mais adotado nas escolas públicas portuguesas no ano de 2016/17. No prefácio ao primeiro desses estudos, que a convite das autoras tivemos a honra de escrever (Carvalho, prefácio a Gomes, Leal & Serpa, 2016:6/7), concluíamos o seguinte:

“...apesar do intenso movimento de investigação sobre a escrita que se vem desenvolvendo desde o último quartel do século XX, do qual decorrem profundas implicações relativamente ao modo como olhamos para a escrita e naturalmente para a sua abordagem no contexto da escola, e das sucessivas revisões programáticas que, em maior ou menor grau, foram incorporando algumas dessas perspetivas, é possível identificar, a partir da análise realizada nesta obra, um conjunto de traços configuradores de uma conceção tradicional da escrita como objeto escolar.

Tal conclusão assentava na identificação de um conjunto de aspetos que o referido estudo apresentava como predominantes na abordagem à escrita nos manuais analisados:

“a associação da produção escrita a atividades de “compreensão de textos literários”; a predominância de práticas viradas para a “expressão da experiência pessoal”, da “sensibilidade” e do “imaginário”; a insistência na produção de textos do tipo narrativo; a perceção da escrita como “atividade predominantemente individual”; a não consideração da diversidade de “intenções discursivas”; a “existência de uma certa “artificialidade das práticas de escrita”, raramente “equacionadas numa efetiva lógica comunicativa” que pressuponha a dimensão da “circulação social dos textos”, [...] uma tendência para “o uso do suporte de papel, evidenciando-se uma fraca adesão à utilização do computador como ferramenta de produção, revisão e apresentação cuidada de textos, em prol da comunicação e partilha de conhecimentos”.

Importa, contudo, reconhecer a existência de alguma evolução no modo como se perspetiva a escrita como objeto de ensino e aprendizagem. Tal evolução está, de algum modo, expressa nas várias versões do Programa de Língua Portuguesa/Português desde o início da década de 90 do século passado, afirmando-se o *escrever* como um dos conteúdos essenciais da disciplina, a par do ler do ouvir e do falar. Está igualmente expressa noutros textos com influência direta na definição dos conteúdos programáticos, nomeadamente a obra *A Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Para essa evolução contribuíram também programas de formação de professores como o PNEP, e os textos que no seu âmbito foram publicados, ou ainda alguns projetos que incorporavam uma vertente de formação para o ensino da escrita, de que são exemplo os projetos LITTERA (Amor, 2004) ou PROTEXTOS (Pereira, Cardoso & Graça, 2009).

Nessa evolução sobressaem dois aspetos. O primeiro desses aspetos tem a ver com uma maior diversidade de tipos/géneros textuais que são objeto de trabalho nas aulas. Para além da produção de narrativas e descrições, é evidente um trabalho com textos de natureza expositiva e argumentativa, configurados em géneros como a síntese expositiva ou o artigo de opinião, na linha do que os textos programáticos sugerem e perspetivado em função das provas ou exames que os alunos têm de realizar no final do ciclo (Carvalho & Mesquita, 2016).

O outro aspeto, porventura o mais significativo, refere-se à adoção de uma perspectiva processual da escrita, por oposição à abordagem focada no produto que anteriormente prevalecia. Planificação, Redação e Revisão são assumidos como conceitos-chave nas atividades de escrita e frequentemente referidos. Constatamos, no entanto, que esse entendimento da escrita como processo só muito raramente é assumido em toda a sua profundidade e tendo em consideração um outro processo que com aquele está profundamente relacionado. Referimo-nos ao processo de desenvolvimento da competência de escrita, que determina, em diferentes estádios, formas diferentes de escrever em função da (in)disponibilidade de recursos cognitivos para a realização de determinadas tarefas. Planificação, Redação e Revisão tendem, assim, a ser perspectivadas como meras fases de uma sequência de tarefas de que o texto é o resultado, numa interpretação algo redutora do modelo (Flower & Hayes, 1981) que as concebe como componentes de um processo cognitivo complexo que, de forma recursiva, emergem no decurso de uma tarefa de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro que traçámos evidencia a necessidade de uma profunda reflexão sobre as razões que subjazem à relativamente escassa transformação (que os dados recolhidos indiciam) das práticas de ensino e aprendizagem da escrita, face ao volume e à importância do conhecimento produzido pela investigação em Didática da Escrita.

Reconhecemos, naturalmente, que a nossa visão da realidade atual assenta num conjunto reduzido de dados, recolhidos a partir da análise de alguns materiais que apenas nos permitem fazer inferências sobre as práticas pedagógicas. E, ao mesmo tempo, estamos convictos de que há muitos professores que nas suas aulas assumem verdadeiramente a escrita como objeto de ensino e concretizam, na sua abordagem, os saberes e as orientações decorrentes da investigação, indo muito além daquilo que os manuais propõem.

No entanto, para quem, como nós, encara esta realidade a partir do campo da investigação, aquilo que se observa não é satisfatório e suscita questões de ordem variada: questões relativas ao “diálogo” entre os investigadores e professores e à incompreensão que aí, por vezes, se gera; questões referentes aos fatores que dificultam, ou impedem, a concretização de novas práticas no contexto de sala de aula.

É, portanto, necessário aprofundar esta discussão e, com o envolvimento de todos, investigadores e professores, encontrar formas de efetivamente promover a competência de escrita dos alunos que frequentam as nossas escolas.

REFERÊNCIAS:

Adragão, J. V. (1987). Português, Língua Materna. DN/Cultura, maio, v-vi.

Alarcão, I. (1991). A Didáctica Curricular: Fantasmas, Sonhos, Realidades". In I. Pinheiro, A. Andrade, A. Moreira, M.^a H. Sá, N. Costa e A. Paredes (eds.), Actas do 2º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino (pp.299-310). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alves, R. A. (2013). A Mente Enquanto Escreve. A Automatização da Execução Motora na Composição Escrita. Lisboa: FCG

Amor, E. (1993). Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.

Amor, E. (2004). LITTEIRA □ Escrita, reescrita, avaliação: Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do português. para a construção de uma alternativa viável. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Azevedo, F. (2000). Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro. Porto: Porto Editora.

Barbeiro, L. (1990). O Processo de Escrita e o Computador. Revista Portuguesa de Educação, 3 (3), 139-149.

Barbeiro, L. (1994). Consciência metalinguística e expressão escrita. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L. (2011). What happens when I write? Pupils' writing about writing. Read Writ, 24, 813-834.

Barbeiro, L.; Pereira, L. Á & Carvalho, J. B. (2015). Writing at Portuguese Universities: Students' Perceptions and Practices. Journal of Academic Writing, 5 (1), 74-85.

Barbosa, G. (2012). O Ensino da Escrita em Português Língua Segunda – concepções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing across the Curriculum. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bronckart, J.-P. (2006). Actividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Camps, A. (2005). Pontos de Vista sobre o Ensino-Aprendizagem da Escrita. In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.), A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita (pp. 11-26). Braga: CIEd/UMinho.

Cardoso, I. (2009). A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no ensino básico. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Carvalho, J. B. (1990). A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes. Revista Portuguesa de Educação, 3 (3), 129-138.

Carvalho, J. B. (1999). O Ensino da Escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas. Braga: CEEP/UMinho.

Carvalho, J. B. (2003). Escrita – Percursos de Investigação. Braga: DME/IE-Universidade do Minho.

Carvalho, J. B. (2011). Escrever para Aprender – Contributo para a Caracterização do Contexto Português. Interacções, 19, 219-237.

Carvalho, J. B. (2015). Aula de língua e literacia académica – rupturas e interseções. Linguagem & Ensino, 18 (1), 79-97.

Carvalho, J. B. & Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou Construir Conhecimento? Funções da Escrita no Contexto Escolar Português. Revista Brasileira de Educação, 18 (54), 609-628.

Carvalho, J. B. & Mesquita, E. (2016). O Ensino da Escrita na Escola – uma análise comparativa de manuais escolares em uso no Brasil e em Portugal. Comunicação apresentada no VI SIMELP - SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, Santarém, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 24 a 28 de outubro.

Carvalho, J. B. & Rodrigues, A. (1997). Concepções sobre a língua enquanto objecto de ensino/aprendizagem nos alunos dos anos finais das licenciaturas em ensino do Português. In Ivo Castro (ed.), *Actas do XII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.87-93). Lisboa: APL.

Carvalho, J. B., Pimenta, J., Ramos, J. & RIOS, S. (2006). Uses of Writing in Portuguese Basic School. In *Studies in Writing: PREPUBLICATIONS & ARCHIVES*. Repository of the 'SIG Writing Publications'. (<http://sig-writing.publication-archive.com/show?repository=1&article=248>).

Carvalho, S. (2018). O ensino da escrita em manuais escolares de 5º ano. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Cassany, D. (2011). *En_línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.

Castro, R. (1995). Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: U.M. - I.E.P. - C.E.E.P.

Castro, R. V. & Sousa, M. L. Dionísio (1998). Práticas de Comunicação Verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa. In R. V. Castro & M. L. Dionísio de Sousa (Orgs.), *Linguística e Educação* (pp. 43-68). Lisboa: Edições Colibri/APL.

Ferreira, J. (2014). A Web 2.0 e a escrita no 3º Ciclo do Ensino Básico – a utilização do blogue. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fey, M. (1997). Sharing Writing Through Computer Networking. *Reading & Writing Quarterly*, 13 (4), 383-388.

Fino, C. (2001) Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 273-291.

Flower, L. (1979). "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". *College English*, 41 (1), 19-37.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing". In *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.928-950). Newark: I.R.A.)

Fonseca, F.I. (1994). Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora.

Gaitas, S., & Alves-Martins, M. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, 30 (4), 492-505.

Gomes, M. C., Leal, S., & Serpa, M. (2016). Abordagens à escrita no ensino básico: do programa aos manuais escolares. Lisboa: Colibri.

Gouveia, C. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos, & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.

Graça, L. (2010). O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Hand, B. (2004). Using a Science Writing Heuristic to Enhance Learning Outcomes from Laboratory Activities in Seventh-grade Science: Quantitative and Qualitative Aspects. *International Journal of Science Education*, 26 (2), 131-149.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hohenshell, L. & Hand, B. (2006). Writing-to-learn Strategies in Secondary School Cell Biology: A Mixed Method Study. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 261-289.

Keys, C. (2000). Investigating the Thinking Processes of Eighth Grade Writers during the Composition of a Scientific Laboratory Report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (7), 676-690.

Kozma, R. (1991). The impact of Computer-Based Tools and Embedded Prompts on Writing Processes and Products of Novice and Advanced College Writers. *Cognition and Instruction*, 8 (1), 1-27.

Kress, G. & Bezemer, J. (2009). Writing in a Multimodal World of Representation. In R. Berad, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The Sage Handbook of Writing Development* (pp. 167-181). London: Sage Publications Inc..

Kulik, James (2003) *Computer Use Helps Students to Develop Better Writing Skills*. Arlington, Virginia: Science and Technology Policy Program of SRI International.

Lea, M. & Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.

Limpo, T. (2014). Paving the way for better writers. The role of self-regulation in shaping writing development. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lopes, J. (2012). O papel da escrita na construção das aprendizagens: percepções e conceções dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Loureiro, M.^a José (2007). Construção do discurso argumentativo num contexto de eLearning no ensino superior. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20 10–21.

Mesquita, E. & Carvalho, J. B. (2013). Diferentes perspetivas e concepções de ensino-os documentos reguladores do ensino da língua portuguesa no Brasil e em Portugal. In M. Teixeira et al (orgs.), *Ensinar e Aprender Português num mundo plural* (pp. 631-660). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.

Pereira, L. Á (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp.33-65). Aveiro: UA Editora.

Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2009). For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action. *L1 – Educational studies in language and literature*, 9 (4), 87-123.

Pereira, L. A., Cardoso, I. & Lopes, C. (2016). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica. Comunicação apresentada no V SIELP/ Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias. Braga: Universidade do Minho, Braga, 28 a 30 de janeiro.

Pereira, L. Á., Coimbra, R. L., & Calil, E. (2017). Os Títulos de Contos que Crianças (re)Contam: Uma “poética” da brevidade sem a angústia da influência. *Forma Breve*, 14, 617-630. 11.

Pinho, Anabela de Sousa de (2008). Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-Learning. Doutoramento em Didáctica, Universidade de Aveiro (arguente principal, provas em 27 de outubro).

Pires, M. C. & Carvalho, J. B. (2016). O Trabalho de Projeto e o seu Contributo para as Práticas de Literacia Autênticas e Significativas. In J. B. Carvalho et al (Orgs.). *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 436-444). Braga: CIEd/Universidade do Minho

Pires, R. (2001). Da planificação como componente do processo de escrita. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Ramos, J. (2006). Escrita, construção e expressão de conhecimento - uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas escolares. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Reinking, D. & Bridwell-Bowles, L. (1996). Computers in Reading and Writing”. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal e D. Pearson (eds.) *Handbook of Reading Research - Volume II* (pp. 310-341). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rodrigues, B. & Carvalho, J. B. (2016). O papel da linguagem na aprendizagem: problemática da (in)definição de conceitos nos documentos curriculares portugueses. In António C. Silva (Coord.), *Questões Atuais da Educação em Línguas* (pp. 23-39). Famalicão: Edições Húmus.

Russell, D. et al. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”. In C. Bazerman et al (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 395-423). Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse.

Schneuwly, B. (2004). Géneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In J. Dolz & B. Schneuwly (Eds.), *Géneros Orais e Escritos na Escola* (pp. 21-39). Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.

Sequeira, M. F. (1997). Relatório da Disciplina Metodologia do Ensino do Português. Provas de Agregação. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. Duarte; I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação

Tavares, E. (2012). Desenvolvimento de Competências em Expressão/Produção Escrita. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tynjälä, P; Mason, L. & Lonka, K. (2001). Writing as a Learning Tool: an Introduction. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds.), Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice (pp. 7-22). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

Viegas, M. F. (2014). Gramática e Competência: contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de alunos. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vilela, G. (1994). "Metamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas". In F. Fonseca (org.), Pedagogia da Escrita. Perspectivas. Porto: Porto Editora, pp.43-78.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1979). Pensamento e Linguagem. Lisboa: Antídoto.

Zellermeyer, M.; Salomon, G.; Globerson, T. & Givon, H. (1991). Enhancing Writing-Related Metacognitions through a Computerized Writing Partner. American Educational Research Journal, 28 (2), 373-391.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao Luís Filipe Barbeiro, companheiro, há longos anos, neste percurso de investigação que nem sempre é fácil de concretizar, a revisão do texto e as sugestões, relevantes como sempre, que contribuíram para o seu enriquecimento.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO ESCOLAR DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

JOSÉ CARLOS ARAGÃO⁶⁰

LEONOR SANTOS⁶¹

⁶⁰ | Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação & Instituto Marquês de Valle-Flôr, São Tomé, São Tomé e Príncipe. E-mail: jaragao@imvf.org.

⁶¹ | IPS, Escola Superior de Educação; CIDTFF (Universidade de Aveiro) & Instituto Marquês de Valle-Flôr, Santarém, Portugal. E-mail: mleonor.santos@ese.ipsantarem.pt

INTRODUÇÃO

Sendo São Tomé e Príncipe um país de língua oficial portuguesa, pelo *“facto de a língua portuguesa ser (...) a língua adoptada pelo Estado são-tomense para nela serem redigidos os textos oficiais, aquela que se actualiza nos diversos sectores da vida social pública”* (H. Afonso, 2009, p. 8), e sendo um país no qual as restantes línguas nacionais (crioulos) não detêm, ainda, o mesmo estatuto, o português assume-se, igualmente, como língua de escolarização e como único objeto de aprendizagem, no currículo escolar, enquanto língua materna (e/ou L1, consoante as perspetivas). De facto,

O português, para além de ser uma língua veicular, é a única língua de ensino e de acesso à informação, quer escrita quer audio-visual. A integração no mundo e a promoção sócio-profissional fazem-se por intermédio da língua portuguesa, em detrimento das outras línguas (B. Afonso, 2008, p. 8).

Refletir sobre os desafios e as potencialidades do ensino da língua portuguesa neste contexto demanda, pois, que se comece por conhecer a situação linguística do país, o modo como aquele ensino é preconizado nos documentos de orientação curricular e o modo como é, efetivamente, ensinado e aprendido o português nos contextos escolares reais.

Este texto pretende, assim, ser um contributo para tal reflexão, procurando dar a conhecer algum conhecimento já produzido, enriquecendo-o com novos dados recolhidos no terreno e sistematizando os principais desafios e potencialidades encontrados.

1. A LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Não se pode falar sobre o ensino da língua portuguesa (LP) em São Tomé e Príncipe (STP) sem, antes, abordar, ainda que de modo breve, a situação do português neste país. A República Democrática de São Tomé e Príncipe, um dos membros da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), é um estado insular localizado no Golfo da Guiné, de que fazem parte duas ilhas (a de São Tomé e a do Príncipe) e vários ilhéus que, juntos, lhe conferem uma dimensão territorial de cerca de 1001 km². Situa-se entre os 150 e os 300 Km da costa africana e conta com cerca de 192 mil habitantes.

Em STP, o português prevalece, atualmente, como a língua mais falada, coabitando com pelo menos 4 crioulos reconhecidos: forro, angolar, lung'ie (considerados locais) e cabo-verdiano (introduzido pelos contratados⁶²).

Esta situação é, contudo, relativamente recente, pois até ao séc. XIX, inclusive, o português era apenas falado por uma minoria da elite, sendo que a restante população se exprimia num dos diversos crioulos que coabitavam nas ilhas:

A segunda colonização pode ser considerada o início de uma profunda alteração da situação linguística, em que o português começa a interromper o predomínio das línguas crioulas e se consolida a L1 dominante. As escassas referências à situação linguística de São Tomé e Príncipe anterior ao século XX mostram que, até à entrada da segunda colonização, os crioulos predominavam (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 84).

No Censo de 2012 é assumido que “efectivamente, o português é, além de língua oficial de trabalho, e portanto, utilizada nos documentos oficiais, a língua de comunicação mais utilizada e considerada por grande parte da população como língua materna” (INE, 2012, p. 74), constituindo-se, assim, como fator de união nacional (B. Afonso, 2008) num contexto que é, de facto, multilingue – mesmo que esta característica nem sempre seja reconhecida, e apesar de

⁶² Indivíduos de Cabo-Verde, Angola, Moçambique, do Golfo da Guiné e da Serra Leoa, contratados como mão-de-obra para trabalhar nas roças de cacau e de café, após a abolição da escravatura (cf. Gonçalves & Hagemeijer, 2015).

se observar uma “transmissão irregular do Português (para os falantes de Português L2) ou um afastamento da pressão da norma lusitana (para os falantes de Português L1)” (Araujo & Agostinho, 2010, pp. 51–52), como veremos adiante.

Ainda de acordo com o Censo de 2012, os crioulos são línguas locais, assim designadas “por terem raízes na língua portuguesa⁶⁶, e, geralmente não são escritas” (*idem*).

Os dados dos Censos realizados em 2001 e em 2012 (INE, 2003, 2012) apresentam a LP como a mais falada em todo o país, sobretudo pelas populações das faixas etárias mais jovens – 98,9% e 98,4%, respetivamente. Uma explicação possível para esta situação poderá ser a:

ausência de uma política linguística pró-crioula sustentada. A questão da valorização das línguas nacionais veio muitas vezes à tona, mas não produziu estratégias concretas e duradouras para o futuro. Desta forma, a estigmatização dos crioulos herdada do tempo colonial não foi devidamente ultrapassada, impedindo, em definitivo, a construção de uma identidade crioula ligada às línguas crioulas. Por todas estas razões, São Tomé e Príncipe é hoje a ex-colónia portuguesa onde se regista o maior número de falantes nativos do português, o que significa também que todos os crioulos autóctones de São Tomé e Príncipe estão ameaçados (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 87).

Esta não será, contudo, a única explicação plausível; provavelmente, partilham responsabilidades nesta situação outros dois factos:

1º) o de que “os três crioulos [locais] são mutuamente ininteligíveis, embora partilhem um número substancial de propriedades lexicais e gramaticais” (Seibert, 2014, p. 56);

2º) a vantagem que o português apresenta sobre os crioulos “por ser língua gramaticalizada e dicionarizada” (Caniato, 2002, p. 135).

⁶³ “Tipicamente, a crioulação linguística foi marcada por três características, quais sejam: ter emergido em ilhas; ter se desenvolvido em cerca de um século; e ter evoluído em comunidades de escravos. Nos dois casos concretos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, a língua socialmente dominante, o português, fornecia a esses crioulos a base lexical.” (Seibert, 2014, p. 55)

Na qualidade de língua mais falada, a LP é secundada por um dos crioulos locais, o forro. No entanto, os dados dos dois Censos, quando comparados, deixam perceber uma diminuição considerável da percentagem de indivíduos que o usam com regularidade e fluência comunicativa. De 72,4%, em 2001, a percentagem de falantes deste crioulo passou para 36,2%, em 2012, confirmando-se a tendência que vinha desde 1981, época em que

havia mais monolingues em português e em forro (...) a situação de diglossia relativamente estável que se verificava no tempo colonial, em que o português era a língua dos domínios altos e o forro a língua dos domínios baixos, deu origem a um contexto de diglossia instável que se caracteriza pela generalização do português em todos os domínios, em detrimento dos crioulos (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 88).

Os restantes crioulos têm sempre uma representação mais modesta, havendo mesmo uma tendência para a diminuição gradual do número de falantes. O seu uso circunscreve-se, predominantemente, à zona rural, como é o caso do cabo-verdiano, ou a uma região específica do país, como acontece com o angolano, que é falado em Caué, e com o lung'ie, da Região Autónoma do Príncipe. Pelos dados do Censo de 2012, a percentagem de falantes destes crioulos está assim distribuída, em termos nacionais: cabo-verdiano (14,9%), angolano (7,3%) e lung'ie (1,1%).

Também é referido, de forma mais ou menos unânime nos dois Censos, que os crioulos encontram mais falantes entre os indivíduos das faixas etárias mais elevadas, o que corroborará o conteúdo dos alertas de vários especialistas (como Gonçalves & Hagemeijer, *op. cit.*) relativamente ao perigo de estas línguas virem a desaparecer.

Em suma, o panorama linguístico são-tomense tem sofrido, ao longo da história de vida do país, várias metamorfoses, as quais continuam em curso, como evidenciado pelos censos e observado, em trabalho de campo, por Araujo & Agostinho: “o Santomé [ou forro] tem se tornado a língua crioula mais falada (mesmo pelos outros grupos minoritários) em STP e, cada vez menos, as pessoas o aprendem como língua materna, papel desempenhado pelo Português” (Araujo & Agostinho, 2010, p. 56).

Contudo, dizer que o português é a língua mais falada em STP e que é considerado como língua materna pela esmagadora maioria da população não é, como já anunciamos, suficiente para caracterizar a situação desta língua do país. É necessário compreendermos de que português estamos a falar.

De facto, como afirma Beatriz Afonso, a “língua portuguesa (...) tem vindo a adquirir características específicas, consequência da coexistência deste idioma com as outras línguas faladas naquelas ilhas” (B. Afonso, 2008, p. 1).

Outros investigadores confirmam este dado, salientando que:

O gradual aumento do número de falantes do português L1 e L2 a partir de finais do século XIX e a acelerada nativização a partir da independência de S. Tomé e Príncipe, impulsionou a emergência de uma nova variedade de português no contexto multilingue que caracteriza as ilhas de São Tomé e Príncipe (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 87);

e que

Apropriando-se da língua [portuguesa], o são-tomense vai adaptá-la ao seu modo de ser e de estar de forma a que possa responder às íntimas exigências nacionais de comunicação e expressão; em suma, vai integrá-la no seu universo, como o evidenciam, a título de exemplo, as falas da personagem Rosa, (de *Rosa do Riboque* e *Outros Contos*, da autoria de Albertino Bragança, 1985), sinédoque do povo são-tomense: “chê, quem está chama-mo?” ou “chê, quê que deu com ele? Ou ainda “se se tratasse de zalma bluco...” (H. Afonso, 2009, p. 9).

Conclui-se, assim, que embora, teoricamente, o português de STP devesse seguir a norma padrão do português europeu, “na realidade convive-se com diferentes registos da língua portuguesa, uns mais fiéis à norma, outros com maior ou menor grau de distanciamento, oscilando o grau de desvio de acordo com o meio (rural/urbano) e o nível sócio-cultural dos falantes” (H. Afonso, 2009, p. 12).

E como ficam a escola, o currículo, os professores e os alunos em todo este *melting pot* linguístico?

2. A LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO ESCOLAR DE STP

No âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 2/2003, fica patente o estatuto da língua portuguesa, enquanto “língua de escolarização”, quando se refere que os subsistemas de ensino visam, no que se refere aos objetivos do ensino básico (EB), “*o desenvolvimento do conhecimento e o apreço pelos valores característicos de identidade, e cultura santomense, bem como o da língua portuguesa*” e, no que se refere à organização do ensino secundário (ES), que os cursos do 2.º ciclo contêm “*componentes de formação de sentido tecnológico e profissionalizante, de cultura santomense e língua portuguesa*” (LBSE, artigos 6.º e 9.º).

Outra formulação que evidencia não só o estatuto da LP como “língua de escolarização” como também o seu carácter transversal ao currículo é a do número 7 do artigo 46.º, relativo às orientações para o desenvolvimento curricular do sistema educativo:

O ensino/aprendizagem da língua portuguesa deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos” (Lei n.º2/2003 - Lei de Bases do Sistema Educativo, 2003).

Todos estes pressupostos são retomados na revisão curricular do EB, onde se afirma que

O Português, **enquanto língua oficial**⁶⁴, é um importante factor de identidade nacional e cultural. (...). Além disso, o domínio da Língua Portuguesa, enquanto factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar. (...) Sendo a Língua Portuguesa transversal a todo o currículo, ela deverá ser objecto de ensino e aprendizagem no âmbito de todas as áreas disciplinares e disciplinas.” (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2010, p. 6 e 7).

Assim, no EB, o ensino da LP estrutura-se em torno da comunicação oral (compreensão e escrita), da comunicação escrita (leitura e expressão escrita) e do funcionamento da língua (conhecimento explícito) embora, no 2.º ciclo, se opte por destacar e autonomizar o domínio da leitura.

Chama a atenção, contudo, o facto de, nos documentos de orientação curricular, não existir qualquer referência aos crioulos (ainda que não como objeto de aprendizagem), a uma variante são-tomense da LP e/ou a eventuais influências que ambos possam ter no ensino-aprendizagem da chamada LP-padrão; ou de não existir nenhuma recomendação específica ou alerta para o uso de textos nacionais quando, por exemplo, se menciona a leitura e reconto de histórias. Admitimos que a explicação para esta ausência possa ser encontrada nas características complexas de um contexto em que o reconhecimento da variação e da diversidade linguística nem sempre tem existido, como vimos atrás.

No ES, o ensino da LP, nos seus pressupostos de base e nos domínios em que se estrutura, segue uma lógica de continuidade relativamente ao básico, assumindo-se que

A aula de Língua Portuguesa deve desenvolver as competências de comunicação oral e escrita e promover o conhecimento explícito da língua, contribuindo para a formação de bons utilizadores da língua, o que facilitará a sua integração na vida social e profissional. (Escola+, 2010, p. 3).

Destaca-se, porém, uma diferença em relação ao nível de ensino anterior, já que se contempla explicitamente, no 1º ciclo, o estudo de “*textos literários de autores da lusofonia, cuja leitura deve ser estimulada*” (Escola+, 2010a, p. 4); e, no 2º ciclo, especifica-se a proposta de trabalho em torno de “*autores angolanos, brasileiros, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, portugueses, **são-tomenses** e timorenses*” (Escola+, 2010b, p. 5), numa lógica de promover e garantir “*o acesso a um capital cultural comum*” (*idem*, p. 3). São, assim, explicitamente recomendados, tanto no 1º como no 2º ciclo, textos de autores são-tomenses, como Alda do Espírito Santo, Olinda Beja, Francisco José Tenreiro e Mª Manuela Margarido, entre outros, ao nível do texto lírico, e Albertino Bragança (nomeadamente a obra “*Rosa do Riboque e Outros Contos*”) para o estudo do texto narrativo.

⁶⁴ Realces nossos.

Em termos do estudo da língua, na Unidade de Ensino-Aprendizagem da 7ª e 8ª classes intitulada *História e Evolução da Língua Portuguesa*, prevê-se a abordagem da “Diferença entre língua de comunicação e língua oficial” e dos “Crioulos de base lexical portuguesa: os crioulos de São Tomé e Príncipe como património linguístico e cultural” (Escola+, 2010a), respetivamente. Com a abordagem destes temas procura-se contribuir para o desenvolvimento da competência de “Respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional” (*idem*, p. 13). Já no 2º ciclo, apesar de se preconizar que ele “Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna” e que “Deverão ser introduzidos nas aulas de Língua Portuguesa espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão e das **variedades** da mesma (...)” (Escola+, 2010b, pp. 3 & 13), nem nos Objetivos Gerais nem nas Sugestões Metodológicas Gerais há qualquer chamada de atenção para a questão de qual é esta LP-padrão e suas variedades e como poderão ser trabalhadas com os alunos.

Em suma, parece-nos que, apesar de algumas referências pontuais, os Programas não enfatizam tanto quanto seria desejável a especificidade da situação linguística do país, ainda que também não impeçam que ela seja abordada, no quadro dos objetivos, competências e conteúdos que atrás citamos.

3. A LÍNGUA PORTUGUESA E O SEU ENSINO EM STP

Afirma-se, no quadro da revisão curricular do EB, que “*compete à escola assegurar que todas as crianças venham a dominar o Português padrão de modo a poder utilizá-lo, adequadamente, na vasta gama de situações socioculturais e profissionais em que serão intervenientes*” (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2010, p. 6).

Em contraponto, porém,

Nas longas sessões colectivas de discussão sobre as causas do insucesso escolar em S. Tomé e Príncipe, há uma que é recorrente e sistematicamente enfatizada: a falta de pré-requisitos que os alunos trazem do ensino primário, sobretudo ao nível da língua portuguesa, o que constitui um escolho ao desenvolvimento da sua aprendizagem ao longo do percurso escolar (B. Afonso, 2008, p. 2).

Passados quase 10 anos sobre estas palavras, importa haver nova aproximação ao terreno que nos permita aferir da sua atualidade e tentar conhecer o que sucede, efetivamente, no contexto escolar, com o ensino e a aprendizagem da LP.

3.1 DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este estudo é de natureza predominantemente qualitativa e interpretativa (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). No Quadro 1 identificam-se os participantes e apresenta-se uma visão geral das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados:

Participantes / código de identificação	Técnicas e instrumentos			
	Inquérito		Notas de campo	Análise documental
	Questionário	Entrevista		
Supervisores nacionais do ensino básico/SNEB	✓	✓	✓	-
Supervisor nacional do ensino secundário/SNES	✓	✓	-	-
Equipas distritais de supervisão (e. básico)/EDEB	✓	✓	✓	-
Professores & formadores do e. secundário/PFES	-	-	-	✓

Quadro 1 Participantes e métodos de recolha de dados

Tendo em conta o tema deste trabalho, e assumindo a sua natureza exploratória, consideramos que seria extremamente importante começar por ouvir atores do sistema educativo que têm um conhecimento do terreno que lhes advém do facto de ocuparem posições-chave que lhes permitem contactar com a realidade de várias escolas e professores.

Assim, concebeu-se um questionário que apresentava 18 afirmações⁶⁵, relativamente às quais se solicitava que os inquiridos manifestassem o seu grau de concordância, usando a escala: *Discordo totalmente – Discordo – Concordo totalmente – Sem opinião*. Era-lhes dada a possibilidade de comentarem/justificarem as suas opções. Este questionário foi respondido, anonimamente, por 20 participantes: supervisores nacionais dos ensinos básico e secundário, e elementos das 3 equipas das Delegações Distritais do ensino básico que foram ouvidos, em seguida, em entrevista grupal.

⁶⁵ Exemplos de afirmações: A LP é a língua materna de todos os são-tomenses. vs Muitos são-tomenses têm apenas crioulos como língua materna. // A LP deve ser a única língua de escolarização, ou seja, a única língua utilizada no processo de ensino-aprendizagem. // Quando chega à escola, a maioria dos alunos revela um domínio satisfatório da LP. // A LP falada pelos alunos é, globalmente, igual à LP utilizada e ensinada na escola.

As notas de campo foram tomadas no quadro das deslocações ao terreno para a aplicação dos inquéritos, visando complementar e/ou resumir certas passagens das entrevistas.

No que concerne à escolha das equipas distritais de supervisão que seriam abrangidas (considerando que só em São Tomé há 6), optou-se por abranger contextos que potencialmente apresentariam diferentes características linguísticas e escolares. Assim, foram inquiridas as equipas dos distritos de Água-Grande (onde se situa a capital do país), de Lembá (zona norte) e de Caué (zona sul), situados na ilha de São Tomé.

Relativamente ao ES, ainda que, inicialmente, se tenha previsto realizar também inquéritos por questionário a delegados de disciplina e professores destes mesmos distritos (uma vez que este nível de ensino não está representado nas Delegações), a dificuldade em obter retorno dos questionários distribuídos levou-nos a optar por analisar os relatórios das ações de formação contínua implementadas no quadro do Projeto Escola+, fase II⁶⁶ (56 relatórios de formações implementadas entre 2013 e 2016), onde é possível encontrar várias referências pertinentes para o nosso estudo.

O estudo assume um carácter exploratório, uma vez que é ainda escassa a investigação educacional realizada em e sobre São Tomé e Príncipe, ainda que existam já alguns trabalhos importantes no quadro da(s) língua(s) de STP. Através da análise dos diferentes tipos de dados procuramos, então, responder a quatro grandes questões:

- a) Que concepções existem sobre as línguas de São Tomé e, em particular, sobre a língua portuguesa (LP) enquanto língua de escolarização?
- b) Que concepções existem sobre o atual currículo de LP?
- c) Que desafios se colocam ao ensino da LP?
- d) Que desafios se colocam à aprendizagem da LP?

⁶⁶ Projeto de apoio à reforma e consolidação do ensino secundário, financiado pela Cooperação Portuguesa e executado pelo Instituto Marquês de Valle Flôr com o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe. Para mais informações, ver <http://www.imvf.org/index.php?projeto=1545>. Esclarece-se que os autores deste texto desempenharam funções de coordenação (local e pedagógica, respetivamente) no quadro deste projeto.

3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.2.1 CONCEÇÕES SOBRE AS LÍNGUAS DE STP

A abordagem deste tópico faz-se, sobretudo, com base no questionário que foi aplicado. Através dele, percebemos que os inquiridos comungam da opinião de que a maioria dos são-tomenses tem como língua materna, além da língua portuguesa, algum(ns) dos crioulos referidos neste trabalho (16 em 20)⁶⁷. São, por isso, favoráveis a que os crioulos assumam, a par da LP, o estatuto de línguas de escolarização (12 em 20), e que venham a ser introduzidos nos currículos escolares dos ensinos básico e secundário. É, contudo, de notar que, se a concordância relativamente a este último aspeto é quase total no que se refere ao básico (18 em 20 inquiridos), ela é bastante menor em relação ao secundário (11 em 20). Na verdade, parecem partilhar da preocupação de B. Afonso, que considera que

No que concerne aos crioulos das ilhas, a hipótese de uma aplicação ao ensino nos mais próximos anos, parece-nos irrealista, uma vez que ainda não foram produzidos instrumentos para o pleno uso e ensino dos mesmos tais como a ortografia, gramáticas, léxicos e manuais (B. Afonso, 2008, p. 139).

Parece haver, também, um consenso em torno da ideia de que os são-tomenses, regra geral, dominam a LP (14 em 20), mas reconhecendo, com os especialistas na matéria, que o português falado em STP apresenta já bastantes diferenças relativamente ao “português de Portugal” (16 em 20).

Não obstante, muitos (11 em 20) consideram que esse domínio da LP é insuficiente no que se refere aos alunos que entram pela primeira vez para o sistema de ensino, como enunciado já em 2008 por B. Afonso:

A peculiaridade da situação linguística da maioria da criança são-tomense, cuja língua materna se situa num *continuum* linguístico entre o crioulo e o português europeu, constitui um problema complexo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa naquele país (B. Afonso, 2008, pp. 4, 5).

⁶⁷ Ainda que, crendo nos dados dos Censos já citados e nos estudos referenciados, esta assunção possa estar mais relacionada com uma identificação linguístico-cultural do que com uma competência efetiva para comunicar nesse(s) crioulo(s).

De facto, como explicou um dos inquiridos: *“Usam a língua, mas não a dominam. Usam-na como sabem e como podem.”*

A agravar a situação, concordam (13 em 20) que a LP falada por estes alunos é, sob diversos aspetos, diferente da que é ensinada/utilizada na escola, como percebeu também B. Afonso: *“a maioria das crianças que ingressa pela primeira vez nas escolas tem uma língua “diferente” daquela que é utilizada nos manuais escolares e, supostamente, pelo professor”* (B. Afonso, 2008, pp. 18, 19).

Importa salientar que, mesmo em relação a alguns professores, consideram (13 em 20) que se verifica um domínio insuficiente da LP (ou, pelo menos, do português-padrão), como constatou também H. Afonso:

Teoricamente espera-se que os professores de L2 transmitam aos aprendentes a norma prescritiva da língua-alvo, oficialmente estabelecida como padrão. Todavia, em S. Tomé e Príncipe isto nem sempre acontece, como se pode verificar pelas seguintes realizações linguísticas de alguns docentes são-tomenses (...): *“Algumas técnicas desse processo é leva o aluno no domínio da matérias introduzido”; “Eu comeso de mi, para eles vêm o exemplo em mi, eu faço eles saber que nós devemos respeitar uns aos outros”* (H. Afonso, 2009, p. 156).

Ainda no capítulo do estatuto das línguas nacionais (LP e crioulos), é notória a contradição entre os desejos de que, por um lado, os crioulos assumam o estatuto de línguas oficiais (15 em 20) e, por outro, de que a língua portuguesa seja a única língua oficial do país (11 em 20). Arriscamo-nos a deduzir que podemos estar perante uma luta interna entre um possível sentimento de pertença e de identidade nacional, e o que se poderia considerar o discurso *“politicamente correto”*, acentuada pelo facto de que

as línguas, apesar de constituírem um factor de desenvolvimento de um país, ainda não mereceram por parte da comunidade e das autoridades são-tomenses, a importância que lhes é devida. Só assim se compreende a falta de acompanhamento que a evolução linguística na nação são-tomense tem merecido por parte do Estado (B. Afonso, 2008, p.8).

3.2.2 CONCEÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE LP

A análise das entrevistas grupais aos técnicos do EB revela que a maioria trabalhou com o currículo anterior à reforma, ao contrário do que acontece com o entrevistado do ensino secundário.

Quando questionados sobre que principais diferenças encontram entre os currículos pré e pós-reforma, admitem não encontrar diferenças significativas: *“estamos a trabalhar com os mesmos conteúdos que haviam sido lecionados antes da reforma”* (Entrevista: SNEB). Encontram, sim, mudanças nas metodologias de ensino e na forma como se passou a avaliar as aprendizagens (mas sem as conotar com o processo de reforma), e alterações no perfil dos alunos (fruto da massificação e da evolução da sociedade).

Ressaltam o facto de o professor ter, agora, a liberdade de escolher metodologias e estratégias diferentes e mais adequadas aos propósitos de ensino, para além de ter passado a haver Manuais Escolares e livros de apoio para o professor:

“Cada um agora tem estratégias a propor para determinados conteúdos e... e as estratégias foram variando. (...) “Agora trabalhamos com vários métodos [de iniciação à leitura e escrita]. (...) Já trabalhamos com a variante fónica, sintética... global e analítica... Por isso, já passamos por várias formas, vários métodos de trabalhar a língua portuguesa. (...) Embora havendo um método definido, o professor pode buscar outros, auxiliares, para melhorar o seu trabalho com os alunos.” (Entrevista: SNEB).

Um aspeto que é referido, também, como positivo é o reforço da supervisão pedagógica e da inspeção, como mecanismos de apoio aos professores: *“hoje, os professores têm melhor acompanhamento do que anteriormente – têm supervisores, têm orientadores, têm a inspeção – todo o mundo está lá diariamente!”* (Entrevista: SNEB).

Regista-se, no entanto, que nem todas as mudanças foram positivas. Dizem ser perceptível uma progressiva diminuição da entrega e da dedicação dos professores às suas tarefas, revelando-se estes muito mais preocupados com os seus próprios estudos (muitas vezes em áreas que não são para a docência) e dispersos por outros trabalhos/empregos (Notas de campo: SNEB): *“Também não vejo grandes diferenças. Vejo, sim, falta de mais trabalho, de mais empenho.”* (Entrevista: EDEB – Água Grande).

Também as mudanças em termos de novas abordagens pedagógicas parecem não ser consensuais. Um maior foco no uso da língua em si, em detrimento de outras estratégias mais tradicionais, como a memorização de definições gramaticais, o ditado, o resumo dos textos e a preocupação com a ortografia, terão contribuído para a deterioração da aprendizagem da LP.

Há, por isso, um apelo ao regresso de algumas estratégias que, entretanto, foram abandonadas, como é o caso do ditado e do trabalho específico em torno da ortografia e da expressão oral:

“Hoje em dia (...) não se trabalha muito a ortografia. Os alunos dão muitos erros. Acho que há necessidade de voltarmos outra vez a exigir... a pôr no nosso currículo o ditado, a avaliação do ditado (...). Trabalha-se muito pouco, hoje, a expressão oral. (...) O professor passa muitas vezes por cima da oralidade, o que compromete a expressão escrita do aluno” (Entrevista: EDEB – Água Grande).

São apontados outros “vilões” causadores do que se considera a atual falta de qualidade do ensino, nomeadamente: a falta de formação contínua e as dificuldades com a avaliação das aprendizagens:

“Hoje em dia, a diversidade dos alunos é maior e os professores que, entretanto, entraram no sistema não tiveram formação adequada para dar resposta à preparação (ou falta dela) dos alunos (...) “antigamente havia seminários no final de cada ano letivo, após o término das aulas, sobretudo na área da LP; havia seminários no próprio distrito” (Notas de campo e Entrevista: EDEB – Caué).

Em relação à avaliação, pôde ouvir-se: “Os professores têm essa dificuldade de avaliar o aluno. [Isto] também tem comprometido muito esse sistema. Com essa nova reforma, o sistema de avaliação... o professor ainda tem grande dificuldade com avaliar o aluno nesse sistema de avaliação.” (Entrevista: EDEB – Água Grande); ou, ainda, que a falta de recursos e a sobrelotação das turmas dificultam sobretudo os esforços do professor para levar a cabo uma avaliação contínua e sistemática das aprendizagens dos alunos. E, neste contexto, salientam as desvantagens da chamada “passagem automática” praticada na 1ª e 3ª classes, argumentando que um professor que tem uma turma de 40 ou mais alunos no 2º ano, muitas vezes sentados 4 por carteira, não tem como fazer uma diferenciação pedagógica que lhe permita ajudar os alunos que transitaram sem terem adquirido as competências previstas (sobretudo em termos de leitura e escrita) para a 1ª classe.

Em suma, relativamente à comparação entre os currículos antes e depois da reforma do ensino básico, fica evidente que não terá sido ao nível do currículo instituído que as principais mudanças ocorreram e que não terá sido a mudança curricular a responsável por uma perceção generalizada que hoje existe de que a qualidade das aprendizagens em LP diminuiu:

“[ENT] É o currículo, em si, é o programa que é diferente, ou são as práticas, a maneira de implementar o programa que está diferente? [R] “É a maneira de implementar.” // “Porque está tudo lá! No programa está tudo lá.” (Entrevista: EDEB – Água Grande)

“Até hoje, eu acho que o problema não está naquilo que está ali no papel [no currículo e nos programas]. O problema está na forma como o professor trabalha.” (Entrevista: SNEB).

Haverá um conjunto de fatores que têm vindo a influenciar o ensino-aprendizagem da LP, tornando-o “*extremamente difícil devido à inexistência de investigação científica, às insuficiências do corpo docente, às limitações dos discentes e à falta de suportes e materiais didáticos*” (H. Afonso, 2009, p. 170).

3.2.3 DESAFIOS AO ENSINO DO PORTUGUÊS EM STP

Nas entrevistas há uma afirmação generalizada de que os professores (tanto de básico como de secundário) apresentam bastantes dificuldades no que concerne ao seu próprio **domínio da LP**, atribuídas, sobretudo, à evolução que o português oral vem sofrendo e que o afasta, progressivamente, da variante oficial:

“Apesar de ser a língua que nós falamos (...) mesmo os são-tomenses nas famílias de classe mais baixa falam português, mas um português... deturpado, com muita variação, e o professor vem desta convivência e para implementar... temos muita dificuldade. Desde a expressão oral, não é?, o professor apresenta dificuldade na expressão oral e depois... caem com os alunos e, como implementar?... Alunos que também trazem [essas mesmas dificuldades]” (Entrevista SNEB);

“Às vezes, há o problema da língua, também. Alguns... nós sabemos que alguns não dominam tão bem a língua quanto deveriam. Eu estou a falar especificamente da LP! (...) Para todos os efeitos, a língua de escolarização é a variedade europeia. (...) eu acho que os professores deveriam ter, pelo menos, um domínio suficiente, pronto, dessa variedade, uma vez que é a variedade utilizada. Alguns... não têm esse domínio” (Entrevista: SNES).

Também no quadro das ações de formação contínua para professores do ES, em 24 dos 56 relatórios analisados se mencionam dificuldades diversas reveladas pelos formandos, professores de diferentes disciplinas, no domínio da LP:

“No que respeita ao uso e emprego da língua portuguesa é de sublinhar a dificuldade de expressão escrita de alguns dos formandos, verificando-se, nesses casos, a existência de muitos erros ortográficos bem como problemas ao nível da sintaxe o que compromete a transmissão correcta de ideias. De entre as dificuldades observadas, as mais problemáticas dizem respeito: condordância em número e género; utilização incorrecta dos ‘rr’ e/ou ‘r’; confusão entre ‘si’ e ‘se’” (PFES – didática, 2014);

“Há algumas dificuldades ao nível da expressão escrita e da compreensão e interpretação das questões.” // “Os formandos revelaram igualmente alguma dificuldade na realização dos trabalhos, devido ao nível de compreensão da língua portuguesa.” // “percebemos que existem lacunas que condicionam os professores de matemática no trabalho de resolução de problemas em sala de aula, e que necessitam de ser colmatadas, nomeadamente, (i) na área da língua portuguesa ao nível da compreensão e interpretação de enunciados de problemas matemáticos, bem como na expressão escrita para apresentação dos raciocínios e das respostas” (PFES – Geografia // Educação Física // Matemática, 2015 e 2016).

É possível confirmar, também, em alguns dos relatórios, que *“a transição histórica de português L2 para L1 reflete-se nas características daquela que é atualmente a variedade do português de São Tomé”* (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 104) e que *“os desvios, face ao padrão europeu da língua portuguesa, assumem-se como diferenças que o uso impôs com certo carácter normativo, o que dificulta a percepção do erro por parte dos falantes”* (B. Afonso, 2008, p. 15):

*“verificou-se que a maior parte dos formandos não conseguiu atingir os seguintes objectivos: (i) usar correctamente os vários conectores do discurso e conjunções (...); (ii) conhecer os casos de regência verbal que apresentam maiores dificuldades; (iii) conhecer e aplicar devidamente os pronomes pessoais complemento directo e indirecto. (...) É necessário mencionar que **os referidos conteúdos e as lacunas no seu conhecimento estão fortemente enraizados na cultura linguística dos são-tomenses**. O conhecimento explícito da língua dos formandos melhorou, como se pode constatar pelos resultados obtidos, uma vez que houve uma análise conjunta sobre a língua que se fala em São Tomé” (PFES – LP, 2014).*

Ao nível do EB, há a percepção de que a situação de insuficiente domínio da LP pelos professores será particularmente sentida em distritos mais distantes da capital:

“As pessoas entendem-se, sim, mas a nível da língua propriamente dita há muita diferenciação. Por exemplo, se for para Caué, Lembá... Há muita diferença. As pessoas entendem aquilo que nós falamos, mas a nível mesmo da pronúncia... [da competência de expressão oral] há muita diferença. (...) Nós temos professores saídos das próprias regiões, com essas dificuldades todas. Eles acabam por reproduzir... o meio” (Entrevista: SNEB).

Estes e outros testemunhos recolhidos levam-nos a concluir que se mantém atual a conclusão de B. Afonso, quando afirmava:

Perante esta realidade, para muitos o português normativo em S. Tomé e Príncipe não passa de uma abstracção, uma vez que a variedade oral da língua portuguesa, que constitui a língua materna (LM) da maioria dos são-tomenses, é profundamente divergente do português europeu, da sua estrutura morfo-sintáctica, semântica, fonológica e lexical por fenómenos de interferência relacionados sobretudo com os crioulos (B. Afonso, 2008, pp. 19).

O domínio insuficiente da LP por parte dos professores reflete-se, depois, em dificuldades na interpretação dos textos que surgem nos Manuais Escolares (Entrevista: equipa distrital de Lembá), e é agravado por falta de conhecimento do mundo, de cultura geral e, consequentemente, de vocabulário⁶⁸, que acaba por refletir-se nas produções escritas, tanto suas (*“Os professores também têm problemas de produção de texto”* – Entrevista: SNEB; *“Alguns também têm problemas de ortografia, eles próprios”* – Entrevista: EDEB – Água Grande) como dos alunos.

Uma possível causa apontada para este insuficiente domínio da LP tem a ver com as *práticas de literacia* ou, mais concretamente, com a falta de hábitos de leitura e de escrita que ponham os professores em maior contacto com a variante normativa da língua:

“Se, antigamente, nós líamos pouco, eles leem muito menos, os professores hoje. Mesmo com a internet, os facebooks e não sei quê... Não aprendem nada de novo!” (Entrevista: EDEB – Água Grande);

“Estas lacunas resultarão do facto de a generalidade dos professores não estar habituada a redigir textos” (PFES – didática, 2017).

Também questões ligadas à própria profissionalidade docente, que constituem, ainda, fragilidades importantes do contexto e que decorrem, sobretudo, de uma “massificação” do corpo docente, em resposta à massificação do ensino, trouxeram para o sistema professores menos motivados para conseguirem um desempenho profissional de qualidade, facto que agrava as dificuldades sentidas no ensino da LP:

“O professor não prepara a aula. Por exemplo, ele vai trabalhar um texto: ele tem que fazer leitura do texto, em casa, preparar o texto. Agora, ele não prepara. Quando chega na sala, nem uma leitura expressiva [ele consegue fazer]. (...). Há muitas expressões que se usa noutras paragens e que em São Tomé não se usa... e que aparece num texto; se o professor não preparou a sua aula, ele não...” (Entrevista: EDEB – Água Grande);

⁶⁸ A este propósito, a equipa de Água Grande narra um episódio ilustrativo de uma professora que disse aos alunos que chaleira – que aparece num texto do manual de 3ª ou 4ª classe, numa frase que diz algo como “põe a chaleira ao lume” – é o mesmo que folha chalela – chá de erva-príncipe.

“Se aos professores fosse exigido um determinado nível de competência para ingressarem na carreira, provavelmente empenhar-se-iam mais e procurariam maximizar as ferramentas que lhes são disponibilizadas. Infelizmente, aspetos tão significativos não são valorizados, como é o caso da competência na língua de escolarização.” (PFES – LP, 2016).

“Um facto que nós notamos aqui é que os próprios professores não querem crescer! (...) Aproveitam para queixar-se de todas as dificuldades...” (Entrevista: EDEB – Lembá);

“E, depois, outro dos problemas talvez seja, também, o facto de os professores não se preocuparem muito com a sua... nem que seja, autoformação (...). Deveriam fazer um esforço para superar as suas dificuldades. Mas é preciso que eles próprios ganhem essa consciência. (...). Porque ainda que se façam muitas formações, se os próprios professores não tiverem a consciência de que eles devem promover a sua própria aprendizagem também, às vezes não resulta muito” (Entrevista: SNES).

Daí que uma supervisão pedagógica mais constante e de proximidade, como a que é feita hoje através das Delegações, seja tão importante: permite conhecer melhor a realidade, as necessidades do sistema, e promove alguma responsabilização dos professores, que se sentem mais monitorizados (*fonte*: Notas de campo EDEB – Água Grande).

Outro domínio central de dificuldade dos professores prende-se com as **competências pedagógico-didáticas**. De facto,

“Independentemente de serem formados, os professores... há muita coisa relativamente aos procedimentos, ao conhecimento da própria disciplina em si, situações básicas em que os professores, mesmo a lecionar a própria língua, têm dificuldades. (...) Professores têm muita dificuldade em buscar estratégias para atender às dificuldades dos alunos. Se, no coletivo, se der um exemplo, é este exemplo apenas que ele vai dar. Não há outros exemplos (...) para atender à dificuldade que o aluno apresenta” (Entrevista: SNEB);

“Nós sabemos que nós temos alguns professores sem formação específica (...). Mesmo para a língua portuguesa, porque nós temos professores que estão a trabalhar com a língua portuguesa que nunca se formaram em língua portuguesa; outros que não têm qualquer tipo de formação pedagógica; então, temos aí as duas vertentes.” (Entrevista: SNES).

Um dos procedimentos que parece suscitar bastantes problemas é o da avaliação das aprendizagens, como já foi referido. No quadro da discussão sobre o sistema de avaliação utilizado no EB (Entrevista e Notas de campo: EDEB – Água Grande), afirma-se que muitos dos professores (talvez uma maioria) não sabem avaliar, não sabem classificar, não sabem definir – e nem sequer usar – critérios de avaliação e de correção de exercícios. Notam-se grandes dificuldades, em particular, na correção de uma produção textual, a tendência para “cortar tudo” sempre que há algum tipo de erro ou quando os alunos referem realidades que o próprio professor não conhece. Daqui que, em outra entrevista, se tenha questionado:

“Como trabalhar o erro? – outro tema que é preciso trabalhar com os professores, para que eles não se limitem a penalizar o aluno pelo erro, antes o ajudem a consciencializar-se do mesmo, a compreender onde está o problema e a ultrapassá-lo. Os professores têm essa dificuldade... não sei se é pelo número de alunos que eles têm... às vezes também tem a ver com isso” (Entrevista: SNEB).

De facto, um dos grandes desafios que se coloca aos professores e ao sistema escolar, fruto da diferença entre o português oral e o português-padrão que é, em princípio, o objeto de ensino, tem precisamente a ver com:

como lidar com a questão do erro ou desvio linguístico nas instituições educacionais uma vez que o feedback correctivo sobre a sua produção é ou mínimo ou confuso, dado que pode ser corrigido por erros que não são erros em relação ao uso geral, mas apenas em relação à norma prescritiva? (B. Afonso, 2008, pp. 66).

Este “desfasamento entre as línguas em presença” afeta, também, o ensino do funcionamento da língua (gramática), agravado ainda pelas fragilidades no conhecimento linguístico e didático dos professores:

“Nós tínhamos aquilo que era tudo implícito. E agora nós temos a questão da explicitação: a morfologia, a sintaxe... e... os professores às vezes também têm dificuldades. (...) Toda essa questão [da abordagem explícita da gramática] exige um conhecimento prévio do próprio docente, que é frágil. (...) E depois, no sistema, nós temos professores... pronto, sabe-se isso, sem essa formação que é da área pedagógica.” (Entrevista: EDEB – Lembá).

A heterogeneidade dos níveis e áreas da formação de base dos professores explicará, em parte, as dificuldades que eles revelam. A recente universalização de um EB obrigatório de 6 anos e o rápido aumento das taxas de frequência do ES obrigaram a um recrutamento massivo de pessoas sem habilitação profissional para a docência (embora, em muitos casos, se tratem de estudantes que estão a fazer cursos de formação inicial de professores) e até, muitas vezes, sem qualificação académica adequada:

“Por exemplo, eu estou... a fazer licenciatura em direito. E eu estou a dar no 1º ciclo, estou com uma 1ª classe. Estou desfasada, totalmente, daquilo! E, muitas vezes, eu estou lá na planificação [apenas] de corpo presente. Nada que se visse que pelo menos tirei umas notas. Então, quando chego à turma, eu tenho n dificuldades. (...) Educação é escape! E isso está a constituir um problema sério na educação” (Entrevista: EDEB – Água Grande);

“Mas o problema está mais no professor do 1º ciclo do básico. Cá no nosso distrito temos muitos professores com formação académica e formação pedagógica, mas o nível de escolaridade com o qual o professor fez [acedeu] a essas formações era muito baixo: 8ª classe... às vezes até com a 7ª classe. (...) Essa é uma grande dificuldade” (Entrevista: EDEB – Lembá);

“Há professores que apresentam... algumas dificuldades, porque... não têm formação para trabalhar” (Entrevista: EDEB – Caué).

Assim, quanto aos desafios que se relacionam sobretudo com o perfil dos professores, podemos sintetizá-los com as palavras de um dos entrevistados: *“Há quem tem dificuldades porque não tem conhecimentos [de LP], e há quem também tem conhecimentos, mas tem dificuldades porque não consegue levar os alunos a [aprender].”* (Entrevista: EDEB – Lembá).

Outros aspetos que foram identificados como desafios, sobretudo no EB, são:

a) falta de autonomia local para se proceder a uma gestão curricular mais adequada às características e necessidades dos alunos:

“Os professores têm receio de fugir, de experimentar outras coisas. Porque muitas das vezes... quando vai lá a inspeção... se eles tiverem que fugir àquilo que está ali... Quer dizer: eles praticamente ficam um bocado limitados, porque eles têm uma orientação e vão ter sempre que seguir a orientação que têm” (Entrevista: SNEB);

“Esta gestão... eu diria que devia ser uma gestão em que todos pudéssemos participar; não apenas com os supervisores centrais, mas sim com os supervisores distritais e os delegados de disciplina. Porque... uma escola, uma vez que não tem aquela autonomia em termos de cortar este conteúdo... (...) recebe uma orientação que vem do centro e muitas vezes essas questões são deparadas [encontradas/analizadas] no centro, ou dentro de algum coletivo nota-se que isto não devia ser dado agora... mas pronto: há orientações” (Entrevista: EDEB – Lembá);

“No que concerne à componente criativa inerente à diversificação de estratégias, nota-se que os formandos ainda têm receio de ousar, sobretudo sem aprovação do delegado da disciplina. A falta de autonomia é um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do trabalho docente” (PFES – didática, 2014);

b) desconhecimento sobre como lidar pedagogicamente com as crianças que trazem um baixo nível de domínio da LP e, sobretudo, que chegam à escola com algum dos crioulos como língua materna:

“nós estamos, aqui, numa zona piscatória, e os meninos vêm da sua residência para a escola com dificuldades na língua portuguesa. (...) têm falado sempre o crioulo em casa. E assim também dificulta o próprio [trabalho do] professor. Por exemplo, nós temos (...) um grupo que mais fala o crioulo angolano. E quando vão para a escola, têm grandes dificuldades na língua portuguesa. (...) Constatamos que, por vezes, os alunos expressam-se em português (tanto oral como escrito) fazendo uma espécie de tradução à letra a partir do crioulo, o que leva a “deturpações” de sintaxe e até de semântica. // Há uma necessidade, também, de dar a

conhecer... (...) que o professor saiba enxergar todas estas diferenças, portanto, do crioulo para o português, para dar a conhecer aos alunos a sua base adequada, para não haver essa... interferência. (...) Anteriormente, na zona sul, os professores primeiro aprendiam crioulo com os alunos e depois é que partiam para o português. Hoje, quase não se deve fazer isso. Sente-se (...) que ele está a desviar dos aspetos curriculares. (...) Mas, se a Reforma permita dar essa abertura, haverá muito mais facilidade. Porque muitos professores que vieram para a zona sul [hoje] falam crioulo [angolano] (...): aprenderam com os alunos. // Uma criança da nossa comunidade a aprender língua portuguesa, tendo em conta o meio em que vivem (...) é totalmente diferente, por exemplo, de uma criança de uma escola como a [escola da capital].” (Entrevista: EDEB – Caué);

“Professores têm muita dificuldade em buscar estratégias para atender às dificuldades dos alunos. Se, no coletivo, se der um exemplo, é este exemplo apenas que ele vai dar. Não há outros exemplos, outras... criatividade para atender à dificuldade que o aluno apresenta perante determinado exemplo.” (Entrevista: SNEB);

c) número excessivo de alunos por turma e *“falta de [conhecimento de] estratégias pedagógicas para suprir essas condições”* (Entrevista: EDEB – Água Grande);

d) falta de manuais escolares disponíveis, no terreno, tanto para professores como para alunos (Entrevistas: EDEB – Água Grande e Caué):

“O que nos falta mais, talvez, são os materiais de acompanhamento (...). Isto porque, por exemplo, uma criança sai da 1ª para a 2ª classe; hoje, na sala, o professor vai trabalhar com esse aluno na 2ª classe... é uma fase que nós sabemos que é à base da leitura (...) e a criança anda lá no ensino básico sem um manual. Isto é um constrangimento muito grande. (...) E os professores o que fazem? Fazem o que estiver ao alcance. Pega um A4... elabora algumas fichas... coloca algumas frases [no quadro] tentando puxar [pelos alunos], na medida do possível. Mas nem sempre é tão suficiente!” (Entrevista: EDEB – Caué).

3.2.4 DESAFIOS À APRENDIZAGEM DA LP

Passando, agora, às percepções sobre os alunos e a aprendizagem da LP, em praticamente todas as entrevistas foi mencionado que eles apresentam dificuldades nos diferentes domínios previstos nos Programas (oralidade, leitura e escrita, conhecimento da língua), muitas delas decorrentes, precisamente, do que alguns consideram o *“actual estado de “caos” linguístico que impera no país, materializado no acentuado estado de contaminação linguística dos referidos sistemas. Como consequência assiste-se a uma progressiva criouliização do Português e a uma descrioulização do Crioulo”* (H. Afonso, 2009, p. 49).

Ao nível da oralidade, foca-se sobretudo a competência de expressão, já que se constata que *“Quase todas as crianças entendem o mínimo da língua portuguesa, na oralidade”* (Entrevista: EDEB – Caué). As dificuldades na expressão oral têm a ver, principalmente, com a estruturação do discurso, que depois se reflete na escrita (como referido nas Entrevistas: SNEB e EDEB – Lembá), e repercutem-se, especialmente em certos contextos do EB, num elevado grau de dificuldade de manutenção de um diálogo desenvolvido e fluente “apenas” em LP e utilizando corretamente, por exemplo, as formas de tratamento (tu/você) e os tempos verbais. Como já tinha sido relatado por B. Afonso, ao referir que *“a maior parte das crianças são-tomenses utilizam um código linguístico resultante da interpenetração das línguas em presença, agravado pela proximidade genética entre as mesmas”* (B. Afonso, 2008, pp. 136), também nas várias entrevistas foram dados testemunhos desta situação, ainda que ela pareça sentir-se com particular premência em Caué:

“Eles trazem o português como língua materna porque qualquer pessoa, mesmo vindo da cidade, conversa com eles e eles entendem.” (outro supervisor interrompe) “Sim, mas custa-lhe expressar! Aqui na comunidade de (...), nos intervalos, há um grupinho dos alunos, que a gente pode parar e escutar: nem uma palavra de português! Depois de sair de sala de aula, encostado na escola, nenhuma palavra de língua portuguesa sai” // “Eu trabalhei em (...) dois anos. Havia lá uns... a maior parte de alunos [do 2º ciclo do básico] que eu trabalhei com eles vinham de (...): eles não falavam português! Mesmo na turma, eu conversando com eles... eu a falar português eles entendem, mas eles ao dar-me resposta falam em dialeto, crioulo.” // Mesmo alunos da zona urbana não conseguem, às vezes, manter um diálogo utilizando as frases na sua estrutura própria.” [são dados exemplos de dificuldades nas concordâncias, no uso de preposições, etc. Ex: “Eu c’o Leonel foi p’a praia”]” (Entrevista: EDEB – Caué).

Considera-se, ainda, que estas características/dificuldades com que os alunos chegam à escola acabam por ser agravadas pelo descuro, tanto no básico como no secundário, do trabalho em torno da competência oral (como referido na Entrevista: EDEB – Água Grande):

- no EB, em parte devido a uma sobrevalorização da iniciação à leitura e à escrita – não se reconhecendo que *“a oralidade passa para a escrita”* (Entrevista: SNEB) ou que há uma *“tendência para a transposição das interferências da oralidade para a escrita”* (B. Afonso, 2008, pp. 19), mas considerando-se que as causas dos problemas com a ortografia (ênfatizados em todas as entrevistas) decorrem das mudanças induzidas pela reforma;

- no ES, porque se privilegiam, igualmente, a leitura e a escrita, como se pode testemunhar pelo balanço de formações específicas sobre o ensino da oralidade:

“Verificou-se a consciencialização da importância de trabalhar a competência oral na aula de língua portuguesa, a par da escrita, da leitura e da gramática. (...) as práticas de oralidade na sala de aula estavam diretamente relacionadas com o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente a leitura. (...) inicialmente, consideravam o trabalho de oralidade na sala de aula como uma tarefa difícil de concretizar, mencionando problemas como a falta de material áudio, o número elevado de alunos/turma e a falta de condições das próprias salas” (PFES – LP, 2016 e 2017).

Como se percebe na última frase do excerto apresentado acima, outro motivo para este descuro da oralidade decorre da dificuldade sentida pelos professores em desenvolverem uma didática desta competência em turmas numerosas; também no EB isto é sentido:

“os professores alegam... turmas de 60 alunos na 5ª classe... Se tem uma turma de 58 alunos... O professor dizia: eu não estou a conseguir! Nem para corrigir tarefas!! E o miúdo vem (...) de uma turma que tem 30 e tal alunos, o máximo... e entra numa realidade que são logo quase 60 alunos! (...) Eu acho que o problema está cá: o professor não tem tempo! O professor teve uma aula dupla que ele nem deu intervalo! Ele estava... a despejar” (Notas de campo e Entrevista: EDEB – Lembá).

Do mesmo modo, em relação a dificuldades dos alunos com a produção textual, também se considera que parte do problema reside nas práticas pedagógicas dos professores, eles próprios muito pouco habituados a produzir texto e insuficientemente preparados para ensinar este processo:

“Os alunos, muitas vezes, só produzem [escrita] nos testes. Não é que não se planifique! Planifica-se para trabalhar, mas, muitas vezes, os professores podem fazer uma produção coletiva, e podem ficar por aí, na produção coletiva... mas quando o aluno vai para o teste, ele vai fazer uma produção individual. O que é que eu vou colher daí?” // “E quando o aluno já produziu um texto. Como é que nós vamos corrigir esse texto? Para o ajudar a melhorar.” [Fica-se só pela correção; falta o feedback, o levar o aluno a compreender como é que ele poderia ter produzido um texto melhor]” (Entrevista e Notas de campo: SNEB);

“os formandos, por norma, não têm o hábito de escrever textos de natureza mais complexa do que os sumários, nem textos longos (com mais de 80 palavras, por exemplo). Este aspecto comprovou-se ao longo das sessões de formação em que os próprios formandos mencionaram que não costumavam treinar a produção escrita com os alunos através do ensino explícito do processo, não sendo, portanto, necessário escreverem (ou exercitarem) textos para lhes mostrar (aos alunos)” (PFES – LP, 2017).

No campo da leitura, segundo os supervisores nacionais do EB, o principal problema relaciona-se com a interpretação de texto, visão partilhada pelas várias delegações: *“Até responder questões que ficam à frente... têm dificuldades. Retirar frases... já têm dificuldades. Quanto mais produzir [texto]”* (Entrevista: EDEB – Lembá). Também aqui as dificuldades dos alunos não estão alheias das práticas dos professores, uma vez que esta dificuldade se reflete, de modo particular, nos momentos de avaliação (tanto interna como externa) e na compreensão dos enunciados dos exercícios/testes, *“Porque o professor, durante a aula, tem uma linguagem e... [nos exercícios escritos] tem outra linguagem”* (Entrevista: EDEB – Água Grande).

Quanto ao domínio do Funcionamento da Língua, são identificadas fragilidades (linguísticas e metalinguísticas) relacionadas com: (i) as concordâncias – sobretudo em número (Entrevistas: EDEB – Água Grande e EDEB – Caué); (ii) os tempos verbais (Entrevista: EDEB – Água Grande); (iii) as formas de tratamento (Entrevista: EDEB – Caué); (iv) a aplicação do conhecimento gramatical:

“Por exemplo... num texto, o aluno sabe... o verbo, sabe adjetivo, sabe os substantivos, mas vai dizer: aluno, retira dois substantivos comuns! Ele não sabe (...) mas ele sabe o que é substantivo. Aluno, retira lá a palavra que indica a ação! O aluno sabe que é o verbo mas...” (Entrevista: EDEB – Caué).

Estas dificuldades confirmam a caracterização da situação sociolinguística do país e, em particular, as vivências linguísticas dos alunos dos 3 distritos que foram auscultados:

“Essa situação [de haver alunos que chegam à escola sem dominar o português] é notória. (...) Há muita influência, não sei se é do crioulo cabo-verdiano... também do... não digo crioulo, a língua angolana, não é? (...) Por exemplo, eu, como primeira pessoa, eles dizem “ieu”. (...) E há outra coisa: eles não conseguem ter, por exemplo, assim 5 minutos de uma oralidade com a língua portuguesa. Eles metem de imediato... usam o... entra a língua veicular, quer dizer, o crioulo do dia-a-dia. E isso depois tem muita interferência” (Entrevista: EDEB – Lembá);

“Até hoje... eu tenho alunos [do 2º ciclo EB] que falam uma coisa mas escrevem outra. [...] Quando eu mando ler o que ele escreveu no quadro, ele lê o que ele quer escrever, mas, na escrita, não é isso que está no quadro. Têm dificuldade nas letras (...) Eu acho que o crioulo também influencia, porque eles têm mais contacto em casa, com os pais... lidam mais com o crioulo e têm um bocadinho de dificuldade de aderir à língua portuguesa na escola” (Entrevista: EDEB – Caué);

“[ENT] Os alunos dominam a LP quando chegam à escola? [R] “Quer dizer... dominam... mas... (...) Porque em casa, o português falado é esse português (...) é um português criouloizado. É o crioulo e o português junto. Por isso... ele quando chega à escola tem n dificuldades! Principalmente a escrever. (...) Porque ele vai automaticamente escrever aquilo que ele fala.” // “[Isto] não está apenas no aluno. Também está nos professores” (Entrevista: EDEB – Água Grande).

De facto, seja por virem “de casa” mais familiarizados com um crioulo do que com a LP, seja porque vêm com o português como língua materna, mas um português que se apresenta significativamente diferente do “português da escola”, muitos alunos do EB constituem um desafio para um sistema que, como vimos, assume como sua responsabilidade dotar todos os alunos de um domínio do português-padrão adequado às necessidades pessoais e sociais de uso da língua.

Em síntese:

A democratização do ensino levou a que a sala de aulas seja, cada vez mais, o local de convergência de variados sistemas linguísticos, cabendo à escola o grande desafio de fazer com que todos os aprendentes sejam levados a aceder à língua padrão, de modo a usá-la fluentemente e apropriadamente nas situações que o exigem, única forma de evitar que razões de natureza estritamente geográficas e sociolinguísticas conduzam ao insucesso escolar destas crianças e no futuro à sua discriminação e eventual exclusão social. (...) as inúmeras dificuldades observáveis no ensino das línguas em contexto africano, de que S. Tomé e Príncipe é um exemplo, passam pela falta de orientações claras e válidas, que tenham em conta o país real e pela inadequação de materiais didáticos e métodos de ensino (H. Afonso, 2009, pp. 160–161).

O desafio de dotar todos os alunos do domínio do português-padrão torna-se tanto mais complexo quanto:

(i) numa mesma localidade, servida por uma mesma escola, podem ser encontradas situações diferenciadas,

“Também há diferenças, quanto ao maior ou menor uso do crioulo, dentro de uma mesma localidade, consoante a comunidade: se é pesqueira – que usa muito o angolar – ou do “bairro”, por exemplo. E em alguns casos (como o do bairro) há, inclusive, a coexistência de mais do que um crioulo: nesses casos, o português acaba por ser a língua da intercompreensão, pelo que as crianças estão mais habituadas a utilizá-lo do que as que vêm de comunidades onde só se fala um crioulo (exemplo de coabitação entre o crioulo cabo-verdiano e o angolar, que são bastante diferentes)” (Notas de campo: EDEB – Caué);

(ii) a frequência do Jardim de Infância, não sendo ainda uma realidade generalizada, acentua as diferenças entre os alunos (hipótese que foi confirmada pela maioria dos entrevistados);

(iii) muitos professores começam a apresentar, eles próprios, as mesmas características linguísticas que os alunos,

“Eles metem de imediato... usam o... entra a língua veicular, quer dizer, o crioulo do dia-a-dia. E isso depois tem muita interferência. (...) Até professores! Não conseguem deixar... professores dessas paragens, por exemplo, é assim! (...) Eles tentam dominar, mas uma vez ou outra...” [nota-se mais nos professores mais novos, porque começa a haver “professores residentes”, ou seja, professores que são eles próprios naturais desta região]” (Entrevista e Notas de campo: EDEB – Lembá).

Também no ES, ainda que a situação linguística tenha contornos menos “dramáticos”, não deixa de existir:

“Eles metem de imediato... usam o... entra a língua veicular, quer dizer, o crioulo do dia-a-dia. E isso depois tem muita interferência. (...) Até professores! Não conseguem deixar... professores dessas paragens, por exemplo, é assim! (...) Eles tentam dominar, mas uma vez ou outra...” [nota-se mais nos professores mais novos, porque começa a haver “professores residentes”, ou seja, professores que são eles próprios naturais desta região]” (Entrevista e Notas de campo: EDEB – Lembá).

Também no ES, ainda que a situação linguística tenha contornos menos “dramáticos”, não deixa de existir:

“Eu acredito que a maior dificuldade se centra, precisamente, no problema do fraco domínio. Como eles [alunos], muitos, não dominam a língua, então têm dificuldades em... perceber: às vezes leem mas não percebem o que leram; têm dificuldades em expressar-se (...) nota-se isso quer na oralidade quer na escrita, mas sobretudo na escrita. (...) Por vezes, acontece quererem dizer uma coisa e dizerem outra, porque mesmo os conectores das frases que utilizam são precisamente o contrário daquilo que queriam dizer.” [ENT] Haverá, também, uma insuficiente exposição à língua [portuguesa padrão] fora da escola? “Sim. A grande maioria, só mesmo na escola, porque mal saem das salas de aula, até mesmo no intervalo, não fazem um esforço para tentar falar corretamente. Mal saem das salas estão a utilizar... a variedade oral. Claro, então, isto não ajuda em nada para que eles façam melhorias! (Entrevista: SNES)”.

Toda a discussão em torno das dificuldades dos alunos, algumas das quais partilhadas pelos professores, levou a que, novamente, se referisse a necessidade premente de reforçar a formação inicial dos professores e de passar a existir uma formação contínua sistemática:

“Temos que ocupar o dia livre das disciplinas com oficinas pedagógicas” (Entrevista: EDEB – Lembá);

“Formação contínua para os professores de língua portuguesa. (...). Há professores novos que nunca passaram por formação contínua e que não têm formação [inicial]. E mesmo nós que já temos formação, precisamos de atualizar. // Dar os conteúdos e também dar a didática: como encaminhar esses conteúdos.” (Entrevista: EDEB – Caué);

“Começar pela formação: a formação deve estar enquadrada com aquilo que se ensina, com o programa, o currículo” (Entrevista: SNEB).

Também foi considerado que deveria haver uma forte aposta na criação de espaços de leitura, numa efetiva dinamização das bibliotecas escolares e de projetos de promoção da leitura, tendo o cuidado de as dotar de material interessante, apelativo, atual e útil, tanto para alunos como para professores (Entrevistas SNEB e SNES).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras constatações que a realização deste estudo nos permitiu fazer foi a de que muitos dos desafios com que o ensino-aprendizagem da LP em STP se confronta já estão identificados há cerca de uma década, nos poucos estudos que há sobre a matéria.

Em nosso entender, o primeiro desafio que o país enfrenta é o de discutir, de forma aberta e descomplexada, o estatuto dos crioulos e uma eventual inserção curricular dos mesmos, bem como a emergência de uma variedade são-tomense da LP. A este respeito, pensamos serem bastante ilustrativas as palavras de Armindo Vaz citadas por Laban (2002, *cit. in* B. Afonso):

“que tenhamos a nossa versão do português, o nosso modelo, o nosso padrão, aceito perfeitamente só que nisto não devem encontrar espaço erros de gramática. Porque há um aspecto que é muito interessante que é a influência do nosso forro, das nossas línguas locais sobre o português. (...) Veja que no nosso dialecto, a conjugação é quase do tipo do inglês, em que o verbo não se altera, vai se alterando o pronome... e a malta, por exemplo dirá “Eu foi, ele foi, você foi, nós foi...” Ou seja, já com a escola, o pessoal fica na dualidade. Num ambiente um pouco mais esclarecido já dizem: “Eu é que sou...”, mas lá no meio da descontração é fácil ouvir simplesmente “Eu cu é...”

Nesta passagem Armindo Vaz dá conta do fenómeno da discrepância entre a língua do ensino e a língua da população estudantil, consequência do convívio entre o português e o crioulo, e deixa implícito nas suas palavras as implicações que dele decorrem. Remata (...): “Para mim, não há a assunção de um padrão de linguagem nossa. Há várias manifestações que respondem àquilo que é o dia-a-dia do português em S. Tomé e Príncipe” (B. Afonso, 2008, p. 14).

Relativamente à variedade são-tomense da LP, concordamos com as posições de Caniato e de H. Afonso, que refletem sobre o facto de que as “interferências” dos crioulos no português falado em STP não têm que ser vistas, necessariamente, como algo negativo, que o deturpa e que, por isso, deve ser eliminado, mas antes como “transformações, tornando a língua mais enriquecida e adaptada às necessidades histórico-políticas do presente” (Caniato, 2002, p. 135), ainda que tendo em mente que

embora se assumam como marcas de identificação identitária, nem todos os desvios podem ser aceites desde que o seu uso seja tido como marca de desregramento desenfreado do sistema. Qualquer sistema tem a necessidade de se reger por certas normas para que o sistema tenha funcionalidade, a dizer, só a observação de certas regras permite que a comunicação se estabeleça, quer pela via escrita, quer pela oral (H. Afonso, 2009, p. 71).

De facto, será também “urgente proceder-se à padronização da variedade são-tomense do Português, para que a norma instituída se constitua como ponto de referência à prática pedagógica” (H. Afonso, 2009, p. 14). Contudo, concordamos igualmente com a autora, quando considera que “a introdução da variedade são-tomense no ensino não se nos afigura premente (...) [pois] desde que estejam criadas as condições adequadas a nível social e educacional, qualquer cidadão são-tomense poderá aprender com sucesso a norma padrão instituída” (H. Afonso, 2009, p. 15).

Considerando as características do sistema educativo são-tomense e, em particular, o perfil dos professores que nele atuam, afigura-se-nos que seria útil uma abordagem mais explícita e didaticamente sustentada, nos Programas ou em outros documentos de orientação curricular que venham a existir, da situação linguística de STP, ponderando, inclusivamente, a pertinência de aproximar as práticas pedagógicas atuais das metodologias próprias de ensino de L2, como sugerido por B. Afonso:

O método de ensino da língua portuguesa a ser utilizado deve ter em conta o seu estatuto de língua oficial, veicular, de escolaridade, da cidadania, e de comunicação internacional. Deve considerar ainda, o significado histórico do multilinguismo ali existente. Por esse motivo insistimos na necessidade da prática efectiva do ensino do português como língua segunda em S. Tomé e Príncipe (B. Afonso, 2008, p. 141).

Porém, sendo certo que as medidas apontadas acima não seriam suficientes para levar a alterações significativas da situação atual, necessário se torna melhorar a formação (inicial e contínua) dos professores, tanto no que se refere à LP, como à sua didática específica e aos modos de trabalhar com a diversidade linguística apresentada pelos alunos.

Discutir a situação linguística do país e suas implicações curriculares, desenhar orientações pedagógicas para lidar com esta realidade no quadro do ensino-aprendizagem da LP e melhorar a formação dos professores nestas matérias só será, contudo, possível, se for desenvolvida mais investigação sobre todas estas temáticas e, em particular, sobre medidas/estratégias para minimizar os riscos de insucesso por parte das crianças que chegam à escola com um domínio reduzido da LP, de modo a que se possam tomar decisões de política linguística e educativa devidamente sustentadas e a que se constitua um corpo de conhecimentos validados que dotem os professores, nomeadamente, de “informação que lhes permita distinguir, nos alunos, o que são as características próprias da variedade que utilizam, e o que são desvios em relação a esta variedade, por forma a facilitar a aprendizagem da língua-alvo” (B. Afonso, 2008, p. 5).

Apesar da complexidade dos desafios e do facto de alguns deles não serem novos, encontramos, também, no contexto alguns sinais positivos que, a nosso ver, constituem potencialidades a explorar com vista à superação de tais desafios.

Antes de mais, tanto as leituras realizadas como os dados por nós recolhidos no terreno permitem perceber que é relativamente consensual que a LP é uma língua de comunicação e de trabalho que une os são-tomenses entre si, com a qual a maioria se identifica e que os liga ao mundo. Isto não invalida a existência de interesse pela preservação dos crioulos, apesar da (ou motivado pela) diminuição do número de falantes. Neste aspeto, STP apresenta-se como um caso particular e distinto dos restantes países dos PALOP.

Outra potencialidade, em nossa opinião, é a relativa unanimidade em torno do currículo de LP (de EB e de ES) que, pelo menos para os participantes do nosso estudo, não será a principal causa dos “problemas” referenciados.

Não podemos deixar de mencionar, também, as várias iniciativas que revelam um despertar da consciência sobre a situação do ensino-aprendizagem da LP, de entre as quais destacamos:

- * projetos ligados à formação de professores (que dinamizaram, por exemplo, ações de formação sobre LP, quer para professores das diferentes disciplinas do currículo, quer para professores de LP);

- * a realização de uma Avaliação Aferida em Larga Escala (nos ensinos básico e secundário) que incluiu a LP, abrangeu todos os alunos e escolas dos dois níveis de ensino, e cujos resultados permitirão conhecer com maior pormenor e sistematicidade a situação real.

Por último, existe, já, alguma investigação de base, não apenas sobre a situação linguística do país, mas também sobre as suas implicações pedagógicas (cf. B. Afonso, 2008 e H. Afonso, 2009, entre outros a que não tenhamos tido acesso), a qual, apesar de ter praticamente uma década e ser, de certo modo, exploratória – como este nosso trabalho – continua a revelar-se extremamente pertinente face à permanência, no contexto, de muitos dos “problemas” para os quais já na altura se alertava. Estes trabalhos podem constituir um ponto de partida interessante e útil para mais investigações e, em particular, para pesquisas que continuem a aproximar-se dos contextos educativos reais e das práticas linguístico-pedagógicas de professores e alunos dos diversos níveis de ensino, assim haja condições para as realizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Afonso, B. (2008). A problemática do bilinguismo e ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe. Universidade Nova de Lisboa.

Afonso, H. (2009). Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe. Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/480>

Araujo, G., & Agostinho, A. L. (2010). Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe. Línguas E Instrumentos Linguísticos, (26), 49–81. Retrieved from http://www.revistalinguas.com/edicao26/revista_linguas_26.pdf

Caniato, B. (2002). Língua Portuguesa e Línguas Crioulas nos Países Africanos. Via Atlântica, (5), 128–138.

Escola+. (2010a). Programa de língua portuguesa - Ensino Secundário - 1o ciclo. Documento digital.

Escola+. (2010b). Programa de língua portuguesa - Ensino Secundário - 2o ciclo. Documento digital.

Gonçalves, R., & Hagemeijer, T. (2015). O português num contexto multilíngue: o caso de São Tomé e Príncipe. Revista Científica Da Universidade Eduardo Mondlane, 1(1), 87–107.

INE. (2003). III Recenseamento Geral da População e Habitação - 2001: características educacionais da população. São Tomé.

INE. (2012). IV Recenseamento Geral da População e Habitação - 2012: características educacionais da população. São Tomé.

Lei n.º2/2003 - Lei de Bases do Sistema Educativo (2003). São Tomé e Príncipe: Assembleia Nacional.

Lessard-Hébert, M. et al. (1994). Investigação Qualitativa – Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2010). Proposta Curricular do Ensino (1.a a 4.a classe). Revisão Curricular dos Programas para a 5.a e 6.a classes do Ensino Básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe. São Tomé: MEC.

Seibert, G. (2014). Crioulização em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias. Afro-Ásia, 7(49), 41–70.

O ENSINO SUPERIOR EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE – (O FUTURO D)A OFERTA FORMATIVA NA ÁREA DO PORTUGUÊS

MADALENA TEIXEIRA

CRISTINA AMADO

⁶² | Madalena Teixeira, Departamento de Línguas e Literaturas, IPSantarém - ESE, Universidade de Lisboa - CEAUL, Portugal. E-mail: madalena.dt@gmail.com

⁶³ | Cristina Amado, Universidade de São Tomé, São Tomé e Príncipe. E-mail: cristimado@hotmail.com

RESUMO

O futuro do ensino superior em África não pode deixar de ser sentido e expressado, também, em São Tomé e Príncipe (STP), sobretudo se tivermos em conta o Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2016-2020)⁶⁹ - do qual se destaca o ponto 12, do V eixo – Língua Portuguesa, Objetivo estratégico – “Melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa dos países da CPLP, nos vários contextos linguísticos” (p.7).

Assim, este estudo tem os seguintes objetivos: i) analisar a oferta formativa apresentada pela Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), no que concerne ao ensino do português; ii) conhecer a perceção de docentes, do ensino superior, no que refere ao ensino do português, quer no ensino superior, quer no ensino básico e secundário.

Para concretização do primeiro objetivo, foram consultados os planos de estudo dos cursos, na área do português e a página USTP. Relativamente ao segundo, recorreremos à realização de inquéritos por questionário.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um maior investimento no setor educativo, no qual esteja integrada uma reestruturação curricular, no ensino superior, a criação de incentivos, para um maior envolvimento da comunidade docente e uma revisão dos manuais escolares existentes, nos ensinos básico e secundário.

⁶⁹ Cf. Op. Cit.

INTRODUÇÃO

Afirmamos, sem qualquer dúvida, que o futuro e o desenvolvimento de qualquer povo assenta em bases tão ancestrais como o nascimento do conceito Paideia, em que a busca pelo conhecimento “é um ato de amor” (Contin, 2006), com vista a um bem maior, ser um “cidadão perfeito” (Jaeger, 1995, p.147). Com efeito, a educação foi e continua a ser um eixo norteador para o crescimento de nações, tanto no que refere à Escola, como no que concerne à Saúde, atingindo a economia, em geral. Como é referido no Relatório *Perspetivas Económicas em África 2017*, apresentado na sede da CPLP, no dia 3 de outubro, “Se tirar partido de um ensino (...) de melhor qualidade (...) África ficará apta a respeitar melhor os seus compromissos relativamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à Agenda de 2063.”⁷⁰ Para tanto, a “aposta” na educação assume um papel fulcral, pois só indivíduos instruídos e cientes da importância da sua participação ativa na sociedade podem contribuir para um crescimento sustentado⁷¹, seja em África, seja em qualquer parte do mundo. No mesmo documento, pode, ainda, ler-se que “... são necessárias políticas públicas que priorizem a educação formal, os estágios, a formação profissional (...) para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho.”⁷²

Assim sendo, urge, inquestionavelmente, uma discussão em torno da temática educação, com enfoque no ensino superior, na medida em que “daquele nível de ensino” saem os professores e formadores das gerações futuras, os profissionais “de amanhã”. E o facto de São Tomé e Príncipe ser uma das economias mais pequenas de África⁷³ (Reto, Machado & Esperança, 2016), melhor fundamenta a preocupação com a educação, uma vez que uma gestão adequada dos recursos humanos só trará benefícios ao país.

⁷⁰| Cf. Op. Cit.

⁷¹| Entenda-se “crescimento sustentado” à luz do entendimento da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pela Organização das Nações Unidas, tendo tido como presidente Gro Harlem Brundtland. In <https://web.archive.org/web/20140728023229/http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=8209>

⁷²| Idem

No site do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECC) pode, inclusivamente, ler-se que um dos objetivos para o Ensino Superior é “Garantir uma oferta sustentada de um ensino superior de qualidade, diversificado e ajustado a padrões internacionalmente reconhecidos e que tenha em conta as reais necessidades do país”⁷⁴, corroborando a importância deste estudo. Efetivamente, só uma população saudável, instruída e resiliente consegue integrar-se na competição económica do mundo atual, no qual a presença tecnológica tem vindo a alterar o paradigma de trabalho (Ghanem, 2018).

Assim, e tendo por base o contexto anteriormente referido, num primeiro momento deste estudo, far-se-á uma reflexão acerca do histórico do ensino superior, em São Tomé e Príncipe, seguindo-se a apresentação, e respetiva discussão, relativa à parte central do nosso estudo – a oferta formativa na área da Língua Portuguesa. Finalmente, tecer-se-ão as considerações finais acerca da oferta formativa da USTP e acerca da perceção de docentes, do ensino superior, no que refere ao ensino do português, quer no ensino superior, quer no ensino básico e secundário.

⁷³| Informação obtida em <https://data.worldbank.org/country/sao-tome-and-principe?locale=pt> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

⁷⁴| <https://mecc.gov.st/index.php/visao-2022/politicas-e-estrategias/ens-superior-e-formacao> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

1. A UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E A RESPETIVA OFERTA FORMATIVA

1.1 O NASCIMENTO DA UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E A SUA ESTRUTURA

Apesar de somente em 2003, através da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, com o Decreto-Lei nº 2, o ensino superior tenha passado a integrar o sistema educativo em São Tomé e Príncipe (STP), atualmente, existem três Instituições de Ensino Superior (IES): i) o Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática (IUCAI), que iniciou as suas atividades formativas no ano de 1997/98, a Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe (ULSTP), que entrou em funcionamento em 2006/2007 (Educação Para Todos, 2014) e a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), que “viu a sua origem” em 2014. As duas primeiras são de responsabilidade privada. A IUCAI já existe há mais de vinte anos e ULSTP há dez anos. Já a USTP é uma IES de natureza estatal, tutelada pelo Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC), foi fundada há quatro anos e ainda se encontra em fase de instalação.

Esta Universidade é constituída por três Unidades Orgânicas (UO) que, anteriormente a 2014, funcionavam de forma autónoma. A saber: i) a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), que teve origem no Instituto Superior Politécnico (ISP) e cuja designação ainda está ativa na página da USTP⁷⁵; ii) o Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC); iii) o Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCS)⁷⁶.

⁷⁵ | Dia 3 de janeiro de 2019.

⁷⁶ | Cf. Op. Cit.

1.2. A OFERTA FORMATIVA, NA ÁREA DO PORTUGUÊS, NA USTP

A oferta formativa que corresponde às três Unidades Orgânicas (UO) é apresentada como um todo na secção *Ensino*, em <http://www.ustp.st/oferta.php>. No entanto, os dois espaços consultados, no site, possibilitam observar o seguinte, no que à área do português diz respeito: um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa⁷⁷, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, uma vez que é nesta UO que se encontra maior diversidade formativa, indo do curso de Licenciatura em Agronomia, passando por um curso de Licenciatura em Engenharia Informática, até a um curso de Licenciatura em Geografia; um curso de Licenciatura em Educação Básica Formação Inicial; um curso de Complemento de Licenciatura em Educação Básica; um Bacharelato em Educação Básica; um Bacharelato em Educação de Infância⁷⁸, no Instituto Superior de Ciências Educativas, na medida em que esta UO “nasceu” para colmatar este tipo de necessidades formativas.

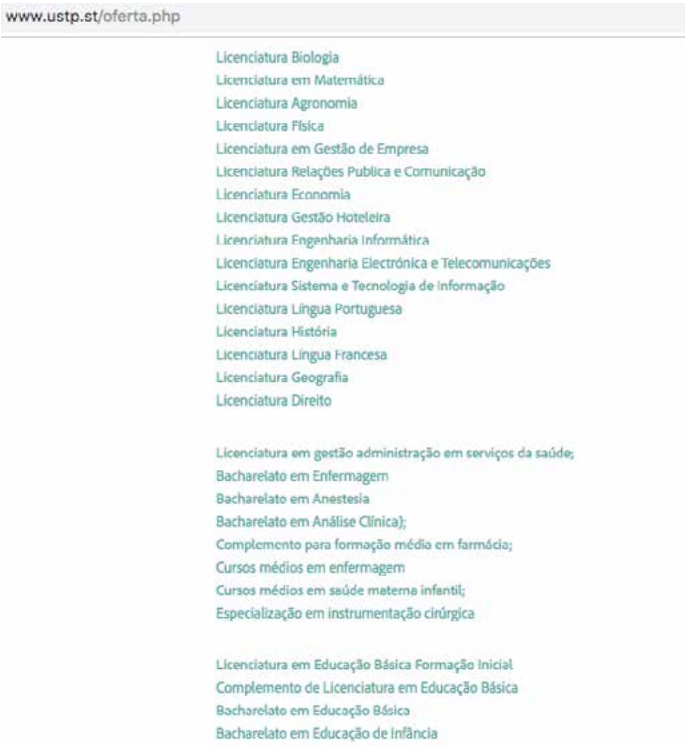


Imagem 1 Oferta Formativa da USTP

⁷⁷ | Vide Imagem 1 – Oferta Formativa da USTP.

⁷⁸ | Idem.

O “grupo” que se encontra ao centro da Imagem 1 – *Oferta Formativa da USTP* –, dado a natureza dos cursos, apresenta, certamente, a oferta formativa do Instituto Superior de Ciências da Saúde.

Embora não conste no *site*, sabemos que o Complemento de Licenciatura em Educação Básica é no 2.º Ciclo, “nas variantes de” Português e Francês e que a Licenciatura em Educação Básica também é no âmbito das Humanidades, compreendendo Português, Francês e Estudos Sociais⁷⁹. Ainda que não seja objeto de reflexão neste artigo, verifica-se que, em termos de cursos relacionados com a formação de professores, há áreas que parecem ser deficitárias, como é o caso das ciências e da matemática.

No que concerne à área do português, observa-se que há uma duplicação da oferta formativa, no que refere ao Ensino Básico, tanto em termos de licenciatura, como de bacharelato, inclusivamente na mesma IES, isto é, no ISEC. Presume-se, assim, que a Licenciatura em Língua Portuguesa, na FCT/IPS, possa estar voltada para a formação de professores, no Ensino Secundário.

Importa, deste modo, que se considere, em simultâneo, o seguinte: i) haverá alunos suficientes para o funcionamento de todos estes cursos? ii) o que será que subjaz à opção dos candidatos, quando escolhem, por exemplo, o Bacharelato em Educação Básica, a Licenciatura em Educação Básica, ou o Complemento de Licenciatura em Educação Básica? iii) qual o perfil de saída dos estudantes que frequentam cada um destes cursos, com particular destaque para o Complemento de Licenciatura em Educação Básica e para a Licenciatura em Educação Básica? No entanto, até quando está prevista esta eventual simultaneidade? Que estudos vs. necessidades suportam esta oferta formativa? Parece-nos que só o futuro nos poderá facultar (a) resposta a estas perguntas. E após solucionar essas necessidades, que se afiguram imediatas, o que farão os docentes destes cursos? Importa, perante este contexto, delinear estratégias para o futuro, como poderá ser o caso do investimento em formação profissional de nível superior.

Relativamente à primeira questão colocada, podemos adiantar que há um número significativo dos docentes que está ao ativo e que, ou não tem formação de nível superior, ou está a completar os estudos (Gorgulho, Costa e Teixeira, 2018). Facto que nos leva a não colocar a hipótese da rentabilidade.

⁷⁹ Informação recolhida por Cristina Amado.

Quanto ao que subjaz à opção dos candidatos, quando optam, por exemplo, pelo Bacharelato em Educação Básica, pela Licenciatura em Educação Básica, ou pelo Complemento de Licenciatura em Educação Básica, segunda pergunta, a explicação pode radicar nos requisitos de entrada. No Bacharelato em Educação Básica, os candidatos devem ser detentores da 10.ª classe (tal como acontece para acesso ao Bacharelato em Educação Pré-Escolar); no que respeita à Licenciatura e ao Complemento, em Educação Básica, os candidatos devem ter a 11.ª classe. Ou seja, independentemente de se pretender fazer este Complemento, ou esta Licenciatura, a condição de acesso é a mesma. Claro que de imediato se coloca uma outra questão – qual é o grau académico dos estudantes que realizam o Complemento? Desconhecemos se os candidatos terão esta preocupação, no momento das candidaturas e sabemos que “...o corpo docente apresenta problemas diversos – (...), entre os quais, o acesso à profissão sem habilitações adequadas ao exercício de uma praxis de qualidade...” (Costa, et al. 2017, p., 12). Já no que à Licenciatura em Língua Portuguesa diz respeito, o requisito de candidatura é a 12.ª classe.

Na última questão, o perfil de saída dos estudantes que frequentam cada um daqueles cursos, com particular destaque para o Complemento de Licenciatura em Educação Básica e para a Licenciatura em Educação Básica, colocam-se-nos novas razões para reflexão. No primeiro caso, considera-se um perfil de estudantes com habilitações para exercerem funções docentes, no 2.º Ciclo, na área do português e do francês. E na segunda situação? Considerar-se-á um perfil, também, para o 2.º Ciclo, mas com a valência dos Estudos Sociais? Considerar-se-á um perfil que abranja, somente, o 3.º Ciclo? Acreditamos que este curso não tenha sido criado a pensar no 1.º Ciclo, tendo em conta que nesse nível de escolaridade não há o ensino do francês. Todavia, nada impede que os futuros professores lecionem no 1.º Ciclo, ou no 2.º, ou no 3.º. Contudo, se optarem pelo 1.º, a valência do francês não será rentabilizada. Apresentam-se estas hipóteses, por duas razões: a primeira é que esta especificidade relacionada com o 2.º Ciclo e com as variantes foi, gentilmente, facultada por colegas da USTP e a segunda prende-se com o facto de não se encontrar informação disponível à data da realização deste estudo (conforme se pode observar, na Imagem 1 – *Oferta formativa da USTP*, que possibilite problematizar, cabalmente, este contexto.

Com o intuito de (tentar)conhecer melhor esta realidade educativa, solicitá-mos aos mesmos colegas que nos facultassem os Planos de Estudo destes cursos, uma vez que também não estão online, bem como os Programas das UC, da área do português. Alguns colegas acederam a este pedido, mas ainda assim não conseguimos nem todos os Planos de Estudo nem todos os Programas das UC.

Como os Planos de Estudo ocupam um espaço considerável, num artigo desta natureza, optámos por elencar, somente, as UC da área do português que existem em cada um dos cursos, sendo a análise dos programas divulgada na I Jornada Científica das Línguas, em São Tomé⁸⁰. Outro aspeto merecedor de referência é o uso da designação *Médio* em vez de *Bacharelato*, tendo em conta que a primeira é a terminologia constante nos documentos, agora em foco, e a segunda é a que consta na página da USTP. Atente-se, assim, no Quadro 1 – *Cursos e UC na área do português*.

Cursos	Unidades Curriculares
Médio em Ensino Pré-Escolar	Língua Portuguesa I Língua Portuguesa II Literatura Infantil Língua e Literatura São-tomense Contos e Canções Tradicionais
Médio em Ensino Básico	Língua Portuguesa I Língua Portuguesa II Língua Portuguesa III Língua e Literatura São-Tomense Literatura para a Infância

⁸⁰Amado, C. & Teixeira, M. (2019). “Que oportunidades e que desafios para o ensino do português em São Tomé e Príncipe? Contributo para uma reflexão acerca dos Programas, na área do Português, na USTP”. In I Jornada Científica da Língua das Línguas - Plurilinguismo em São Tomé e Príncipe – Oportunidades e Desafios para o Ensino. São Tomé, Centro de Língua Alemã e Centro de Língua Portuguesa Camões I.P. - Faculdade de Ciência e das Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe - 21 de maio.

Complementos de Licenciatura em Educação Básica – 2º CEB (Português/Francês)	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa Didática das Línguas
Licenciatura em Ensino Básico – Humanidades (Português/Francês/Estudos Sociais)	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa Didáticas das Línguas Fonética e Fonologia Introdução à Sociolinguística Portuguesa
Curso de Licenciatura em Português	Introdução ao Estudo da Literatura Introdução aos Estudos Linguísticos Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa Literatura Infanto-Juvenil

Quadro 1 Cursos e UC na área do português.

Numa primeira leitura deste Quadro, observamos que há UC que têm a mesma designação em cursos diferentes: Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Língua e Literatura São-Tomense – Médio em Ensino Pré-Escolar e Médio em Educação Básica – o que leva a crer que, supostamente⁸¹, os Programas destas UC também são iguais. Também com a mesma perspetiva, consideram-se os Programas das UC de Literatura Infantil – Médio em Ensino Pré-Escolar – e Literatura para a Infância – Médio em Ensino Básico. Nestes dois cursos, as UC que serão diferentes são Contos e Canções Tradicionais – Médio em Ensino do Pré-Escolar – e Língua Portuguesa III – Médio em Ensino Básico.

Seguidamente, verificamos que as UC, na área do português que integram o Plano de Estudos facultado, dos Complementos de Licenciatura do 2.º CEB, na variante de Português/Francês, são: Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa e Didática das Línguas. Salientamos que a designação destas UC consta igualmente do Plano de Estudos, também facultado, da Licenciatura em Ensino Básico – Humanidades – Português, Francês e Estudos Sociais. A diferença radica no último curso do qual constam as UC de Fonética e Fonologia e Introdução à Sociolinguística Portuguesa.

⁸¹Esta afirmação é feita com base numa suposição, tendo em conta que apenas tivemos acesso a alguns dos programas destas UC.

As UC, da área do português, que integram a Licenciatura em Português são: Introdução ao Estudo da Literatura, Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil.

Verificámos, através desta análise, que, para além de as UC, da área do português, serem em número reduzido, sobretudo ao ter em conta a designação dos próprios cursos, elas versarão acerca dos mesmos conteúdos, em cursos diferentes, que formarão estudantes com um perfil de saída semelhante. Ainda de ressaltar que observámos, nestes Planos de Estudo, que o curso Médio em Ensino Pré-Escolar e a Licenciatura em Língua Portuguesa são os únicos que são constituídos por seis (6) semestres, sendo os restantes constituídos por quatro (4) semestres.

Outro aspeto essencial e merecedor de reflexão é o facto de as UC dos diferentes cursos, com exceção do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, evidenciar um desequilíbrio no que toca às UC que integram a área de docência e a área das didáticas, o que seria fundamental inverter. Um professor necessita não só de ter conhecimentos, na área científica, isto é, “o conhecimento propriamente dito”, mas também na área da didática, ou seja, “no como ensinar” determinada matéria. Não basta, portanto, um professor saber de literatura, é preciso que ele saiba “ensinar literatura”. Com efeito, num estudo desenvolvido por Mendes (2014) sobre o que é um bom professor de português, os resultados revelaram que os informantes, professores na área do português, consideram essencial, “...na ação do “bom professor de português...”, momentos de “...preparação do ensino...” (p.148). A autora defende, como primordial “...o conhecimento do grupo de alunos, a preocupação em estabelecer conexões entre as várias competências a desenvolver e a escolha de formas de trabalho que permitam captar a atenção dos alunos e sequencializar o trabalho numa lógica de construção de conhecimento.” (p.149). Inclusivamente, há legislação que defende, precisamente, a necessidade de, na formação inicial de professores, “...ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.” (Decreto-Lei n.º79/2014, p.2819). Aliás, os nomes dos cursos enfocam, claramente, a vertente do ensino – Ensino em Pré-Escolar, Ensino Básico (Complemento e Licenciatura).

Neste contexto, afigura-se essencial conhecermos a perceção dos docentes da Instituição, relativamente à oferta formativa da USTP, não só para um conhecimento mais aprofundado sobre a matérias, mas também para tentar perceber até que ponto os docentes poderão ter influência na tomada de decisões junto da estrutura dirigente.

2. PROCEDIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Para obter a informação pretendida, recorreremos, à utilização de um inquérito por questionário, uma vez que foi possível garantir o anonimato, formular questões objetivas e deixar tempo, aos informantes, para pensarem sobre as respostas (Ribeiro, 2008, p. 11). O preenchimento dos inquéritos foi solicitado em setembro de 2018 e os mesmos foram rececionados, pelas autoras, em novembro do mesmo ano. O inquérito era constituído por nove (9) perguntas de resposta fechada, sete (7) perguntas de resposta aberta e cinco (5) perguntas que tinham por objetivo justificar as afirmações anteriores. Como este estudo constitui um ponto de partida para um trabalho mais aprofundado, a análise ao conteúdo das respostas abertas foi perspectivado como um todo, isto é, sem obedecer à categorização da informação. Os inquéritos foram distribuídos a todos os docentes (20 docentes), da área do português, da USTP, mas apenas nove (9) responderam. Tal facto é, em nosso entender, sintomático, na medida em que a ausência de resposta nos leva a colocar a hipótese de algum eventual desconhecimento acerca de: i) a oferta formativa na área do português; ii) os programas das UC relacionadas com o português; a (des) articulação entre a oferta formativa, os programas das UC e o perfil de saída dos alunos que frequentam cursos nesta área. Note-se que estas hipóteses constituíram os objetivos do inquérito.

3. PERCEÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, NO QUE REFERE À OFERTA FORMATIVA, NA ÁREA DO PORTUGUÊS, NA USTP

Vejamos o primeiro caso. Com efeito, na pergunta - *Conhece a oferta formativa da USTP ou do IUCAI?* -, obtivemos oito (8) repostas positivas. Mas quando solicitámos que indicassem os nomes dos cursos que conheciam, as respostas foram, apenas dois (2). Houve, ainda, uma (1) resposta que indicava que não conhecia a oferta formativa das Instituições. Relativamente aos cursos que existem, na área do português, todos parecem conhecê-los – nove (9) respostas positivas. No entanto, quando se pede para indicarem os nomes dos cursos, estes também foram, igualmente, dois (2). Ora se tivermos em conta o número de cursos, seja bacharelato, seja licenciatura, indicados no ponto anterior, deste texto, verificamos que há uma não conformidade. Por um lado, todos respondem que conhecem a oferta formativa, na área do português, o que é natural, mas, por outro lado, somente indicam o nome de dois (2) cursos, sendo que oito (8) sujeitos respondem Língua Portuguesa e um (1) responde TEOE (Técnicas de Expressão Oral e Escrita), que é o nome de duas UC que integram o plano de estudos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa – TEOE I e TEOE II. Parece-nos, assim, legítimo considerar que os próprios docentes deveriam conhecer, de facto, a oferta formativa da Instituição na qual trabalham. Defendemos que é necessário haver uma política de comunicação interna, que informe adequadamente todos os colaboradores da STP, tanto no que refere aos docentes, como no que concerne aos não docentes. Esse conhecimento, certamente que traria uma maior acuidade na elaboração dos programas das várias UC, da mesma área.

No entanto, quando questionados acerca da adequação da oferta formativa, na área do português, às necessidades do país, há três (3) respostas negativas, tendo sido dadas sugestões que revelam, em nosso entender, necessidades na área da língua portuguesa, uma vez que mencionam aspetos relacionados com a mesma. Vejamos, então, quais são: i) “pensar na melhoria dos formandos que já existem”; ii) “apesar de a língua portuguesa não ser a língua materna de alguns ela é oficial logo deve pensar-se em desenvolver pela prática”; iii) “formar especialistas em tradução”; iv) “introduzir o curso de língua portuguesa em todos os cursos desde o primeiro ano até ao fim dos cursos”; v) “língua e cultura de STP”; vi) “português e crioulo”.

Apresentam-se, nestas respostas, preocupações relevantes para o ensino e a aprendizagem do português e às quais a Lei de Bases do Ensino parece não responder⁸² e, além disso, também são os mesmos indivíduos que consideram que os alunos não “saem bem preparados para o mercado de trabalho”. Aliás, estes são em maior número do que os anteriores, em 50%. Note-se que estes informantes são os formadores de alguns estudantes que são, simultaneamente, docentes e de outros que serão docentes. Sendo a língua portuguesa, a língua de ensino, é imperioso incrementar um contexto que seja favorável para a sua aprendizagem (Santos, Teixeira, & Campos, 2014). Aliás, no próprio documento regulador do ensino (MEC, 2010) é referido que o domínio da Língua Portuguesa (LP) “será decisivo ao desenvolvimento individual, ao acesso ao conhecimento, ao sucesso escolar e profissional e ao exercício pleno da cidadania, assumindo-se que compete à escola assegurar que todas as crianças venham a dominar o Português padrão (...)” (p. 10). Inclusivamente, Gorgulho, Costa, Teixeira, & Santos, 2018, (p. 93), em uma análise realizada ao documento regulador do ensino, destacam algumas linhas orientadoras que se afiguram relevantes e que vão ao encontro das “indicações” facultadas nos questionários:

i) o principal objetivo é a aquisição da competência comunicativa, tanto oral, como escrita; ii) o conhecimento explícito da língua é fundamental para uma utilização correta do português padrão, pelo que a reflexão gramatical se assume como fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua; iii) é fundamental mobilizar situações de diálogo, fomentar a curiosidade pela aprendizagem e o gosto pela comunicação oral e escrita, que se devem desenvolver em convergência.

Pode ler-se, na atual LBSE (Lei n.º 4/2018), que o ensino universitário visa “assegurar uma sólida preparação científica, técnica e cultural dos indivíduos, habilitando-os para o desenvolvimento das capacidades de concepção, análise crítica e inovação para o exercício de actividades profissionais, socioeconómicas e culturais” (p. 121), mas não se observa nenhuma referência à questão linguística.

⁸² Embora a atual LBSE estruture o sistema educativo, na prática, os programas de ensino estão estruturados de acordo com a LBSE de 2 de junho de 2003 (Lei nº 2/2003).

Além disso, estes docentes consideram que os resultados obtidos na(s) disciplina(s) de português, de um modo geral: i) “não são bons”; ii) “os alunos não gostam de ler/os professores devem sentir-se responsáveis pelo ocorrido”; iii) “os objetivos mínimos estabelecidos nos currículos escolares não são atingidos”; iv) “os alunos revelam que as competências exigidas não são praticamente trabalhadas”; v) “os resultados espelham as dificuldades do sistema de ensino nacional, que são pouco satisfatórios”; vi) os “resultados foram catastróficos”; vii) esses resultados [da avaliação do básico e do secundário] trazem ao de cima as informações reais do sistema superior”; viii) [resultados] “muito fracos, por isso, torna-se vital que os alunos melhorem as suas perícias de escrita e leitura”. Com efeito, na Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Básico (AALEEB) (MECCC, 2016), no que respeita à disciplina de Português, verificou-se que à saída do 1.º CEB (4.ª classe), 46% dos alunos conseguiu obter uma classificação positiva na prova; já à saída do 2.º CEB (6.ª classe), somente 25,5% dos alunos obtiveram um desempenho médio, superior a 50%. No 3.º CEB (9.ª classe), os resultados globais mostram que estes alunos obtiveram um desempenho médio de 29,1% na disciplina de Língua Portuguesa (MECCC, 2017)⁸². Também na Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Secundário (AALEES) (MECCC, 2017) se verificou, na disciplina de LP, que os resultados ficaram aquém do esperado, uma vez que os alunos obtiveram um desempenho médio de 41,3% na prova da 12.ª classe. Estes resultados possibilitam aventar que existe uma ligação entre o desempenho dos alunos, na escola, e a língua que falam em casa (uma das conclusões apresentadas no relatório da AALEEB, MECCC, 2016), uma vez que uma leitura mais detalhada dos resultados da Avaliação Aferida corrobora o defendido por Santos, Teixeira e Campos (2014, p.1224), exemplificando a interferência do crioulo Forro, no discurso habitual da fala, que resulta da tradução. Veja-se a Imagem 1 – Exemplo de interferência do crioulo Forro, no Português.

"Forro"	" <i>Nhá monhá suba lólo</i> "
Variante oral	" <i>Toda lenha molhou chuva</i> ".
"Português"	"A chuva molhou completamente a lenha".

⁸² À data da avaliação, o 3.º CEB correspondia ao 1.º ciclo do ensino secundário (7.ª, 8.ª e 9.ª classes).

Quando questionámos o grupo de informantes sobre possíveis razões do (in) sucesso verificado, estes não foram parcios em palavras, alegando “uma maior responsabilidade do Ministério da Educação e dos professores”, sublinhando “a falta de orientação e de rigor” dos últimos. Contudo, também foi mencionado que o número elevadíssimo de alunos, por turma, não favorece o trabalho dos docentes. De facto, o “tamanho” da turma tem sido objeto de inúmeras discussões, geradoras de controvérsias (CNE, 2016, p.50). Mas há estudos que consideram que não haverá uma relação de causa-efeito entre a quantidade de alunos, numa sala de aula, e a qualidade das aprendizagens. Por exemplo, na América Latina, os dados mostram que a diferença de aproveitamento de alunos entre turmas com mais, e com menos, de 25 estudantes, não é expressiva (Castro et al., 1984; Costa, 1990), não sendo possível afirmar, com certeza, que uma das razões do (in)sucesso dos alunos está relacionado com o tamanho da turma. Todavia, essa diferença é passível de observação em turmas constituídas por menos de 15 estudantes (Gomes, 2005). Em Portugal, há indicações precisas para a redução do número de alunos por turma, com vista à “promoção do sucesso escola”⁸³, mas essa redução, em média, corresponde a 24 alunos, por turma, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário.

Foi, ainda, referido que “os professores trabalham em várias escolas” e que são muitos “os alunos [que] estudam sem manuais”. Ora, considerando que um manual escolar é uma “ferramenta” essencial, tanto para o professor, como para os alunos, na medida em que, por um lado, é um recurso pedagógico e, por outro lado, apoia o trabalho autónomo do aluno, contendo informação, organização da atividade letiva e de aprendizagem, respetivamente (Teixeira & Melo-Pfeifer, 2013), é facilmente defensável de que esta ausência de manuais escolares contribua para resultados menos abonatórios.

⁸³ Cf. – Despacho Normativo n.º 10-A/2018. Diário da República n.º 116/2018, 1.º Suplemento, Série II, de 19 de junho de 2018. In <https://dre.pt/home/-/dre/115552668/details/maximized> (Acedido no dia 2 de setembro de 2019).

Ainda relativamente a este aspeto, temos conhecimento de que não há manuais para o Ensino Secundário. Há, isso sim, um conjunto de fotocópias, com textos de vários autores, que é utilizado pelos docentes e discentes, cuja organização foi da responsabilidade da equipa de coordenação do Projeto Escola + (Fase II). Obtiveram-se respostas, ainda no âmbito dos manuais, mas, neste caso, relativas ao Ensino Básico, que informaram sobre o “desajuste à realidade” do país, o que não vai ao encontro da ideia de que o manual deve preconizar “a produção e adaptação dos materiais de ensino diferenciados que possam responder à singularidade de cada escola, de cada turma ou mesmo de cada aluno”(p.4543)⁸⁴.

Claro está que, a par deste contexto, a “desmotivação dos professores”, outro dos fatores indicados, pelo grupo de informantes, configuram um cenário que prevê um labor complexo e de qualidade discutível. Não sabemos, no entanto, qual a razão dessa desmotivação, mas sabemos que a profissionalização e o profissionalismo (Libâneo, 2001; Oliveira, 2009) são decisivos, sendo que a primeira reporta a uma remuneração justa, formação inicial e contínua e a infraestruturas adequadas, como são os casos dos recursos físicos e materiais, enquanto a segunda se refere à predisposição do docente no exercício das suas funções, de modo competente, responsável e ético, envolvendo assiduidade, empenho, respeito por diferentes culturas, construção do projeto pedagógico, bem como o conhecimento científico e didático necessários. Herdeiro e Silva, num estudo desenvolvido, em 2014, apresentam outros fatores que sustentam a (des)motivação docente, referindo “a emergência de uma cultura competitiva e individualista e [a] produção excessiva de trabalho burocrático” (p.1390) têm impacto “nas atitudes dos professores, concretamente (...), [na] indiferença profissional” (p.1390).

Tendo como ponto de partida a indiferença profissional, facilmente se poderá compreender que outras das dificuldades sejam o vocabulário e o conhecimento gramatical, sobretudo, quando este é mais complexo.

⁸⁴ Cf. – Decreto-Lei n.º 261/2007. Diário da República n.º 136/2007, Série I, de 17 de julho de 2007. In <https://dre.pt/application/conteudo/636177> (Acedido no dia 2 de setembro de 2019).

No caso do vocabulário, entendemo-lo, neste contexto, como uma referência ao léxico. Sabendo que este potencia, sobremaneira, o sucesso da(s) aprendizagem(ns) (Duarte, 2011; Teixeira, 2010), seja no que respeita à Instituição Escola, seja sob o ponto de vista pessoal, afigura-se lícito afirmar que o léxico é essencial para a (co)construção do conhecimento. E se uma das dificuldades apontadas, como responsável para a obtenção de melhores resultados, é o (des)conhecimento lexical, importa, então, que seja um conteúdo a ter em consideração na formação inicial (e contínua) de professores. Como refere Duarte (2011, p. 9) “As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos” e discutir o mundo que nos rodeia. Se por um lado, sabemos que o léxico não é um conjunto de palavras “inabaláveis”, com o passar do tempo, por outro lado, é fundamental ter, sempre, presente que não podemos dissociar-lhe um conjunto de fatores históricos que é inerente ao seu desenvolvimento e que foi “mudando”, enriquecendo e até limitando. São Tomé e Príncipe “não foge à regra”, pois durante o Estado Novo, foi proibido o uso dos crioulos por serem considerados “uma ameaça para o regime” (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 91). Assim, em contexto familiar, em São Tomé e Príncipe, pais e filhos comunicavam em Português, por imposição dos pais, ainda que a língua materna destes fosse outra. Além disso, a população urbana, que pertencia a camadas sociais mais elevadas, utilizava preferencialmente o Português, com a finalidade de uma integração mais favorável na sociedade (Mata, 2010).

No que refere ao conhecimento gramatical, se tivermos em conta que o conhecimento gramatical se revela como uma matéria de difícil aprendizagem, face aos resultados menos positivos obtidos em vários países, como acontece, por exemplo, em Portugal (Teixeira, 2014), São Tomé, segundo os nossos informantes, parece não “fugir à regra”, uma vez que o identifica como sendo uma dificuldade. Acresce a esta ocorrência, a dificuldade na escrita, conforme referido anteriormente. Apesar de nos inquiridos, não se observar, em termos de respostas, uma articulação entre estes dois domínios do saber, estamos cientes de que do conhecimento linguístico deriva, em grande parte, o sucesso da expressão escrita. Conforme se pode observar, ainda por exemplo, em Portugal,

Los resultados obtenidos por el alumnado en los exámenes nacionales muestran que las dificultades evidenciadas en expresión escrita son, sobretudo, de índole gramatical [a pesar] de los documentos normativos que rigen la enseñanza del portugués en relación al vínculo gramática-escritura, fácilmente se percibe que en [estos] se reconoce la importancia del conocimiento lingüístico para un adecuado desarrollo de la escritura (p.10)

Importa assim, a realização de um trabalho oficial, no que respeita à gramática, por um lado, e uma contextualização desse mesmo trabalho, por outro lado, ou seja, ao pensarmos em gramática, devemos pensar, igualmente, no texto, uma vez que estes “constituem duas faces de uma mesma moeda”. Inclusivamente, quando nos referimos a aspetos gramaticais e textuais da fala/escrita” (Travaglia, 2007), configura-se uma ideia de que o que é textual não é gramatical e vice-versa. Consideramos, assim, que o progressivo conhecimento da gramática se reflete na, também, progressiva capacidade de escrita, na medida em que um texto, pode ser considerado bem escrito se estiver em conformidade com as convenções linguísticas definidas (Teixeira, Gorgulho & Lopes, 2015), tal como refere Cassany (já em 1999), “pelo uso geral de uma língua, por uma [determinada] comunidade”⁸⁵(p.86).

Consideramos que estes participantes identificaram aspetos relevantes, no que concerne às necessidades dos alunos são-tomenses, potenciando, desta forma um trabalho mais direcionado, por parte da USTP. Ou seja, a oferta formativa da Universidade, nas UC da área do português, não só pode, como deve ter em conta estes dados, ainda que como ponto de partida, para uma análise e, consequente, reestruturação dos respetivos programas, tal como Amado e Teixeira (2019)⁸⁶ mostraram na comunicação “Que oportunidades e que desafios para o ensino do português em São Tomé e Príncipe? Contributo para uma reflexão acerca dos Programas, na área do Português, na USTP”, na I Jornada Científica das Línguas, em São Tomé.

⁸⁵ | Tradução das autoras.

⁸⁶ | Nesta Jornada não houve lugar a publicações. Mas em caso de interesse, as autoras disponibilizam a apresentação realizada – madalena.dt@gmail.com cristimado@hotmail.com

Importa, então, transformar este contexto em oportunidades de melhoria, para o sucesso da oferta formativa, na área do português, da USTP. Para tanto, os nossos inquiridos sugerem que: i) “o ministério da educação deve continuar a formar docentes e melhorar a sua qualidade de vida” – acreditamos que a referência à qualidade de vida se deverá ao facto de os mesmos trabalharem, por vezes, cumulativamente, em mais do que uma escola e, outras vezes, numa escola e na Universidade; ii) se devem “identificar focos para alteração dos currículos” – fator já mencionado como sendo imperativo; iii) o “reforço do domínio da língua portuguesa, cumpri[ndo] com os objetivos estabelecidos nos currículos escolares” – o que nos leva a considerar que a Universidade deverá ter um papel mais ativo no que concerne à supervisão da prática pedagógica, uma vez que esta é fundamental, não só para um melhor entendimento da importância do cumprimento dos objetivos curriculares, mas também para que seja (iv) “valoriza[da] a avaliação formativa na sala de aula”, conforme indicam os dados obtidos através dos inquéritos; v) a criação de “condições para que [os alunos] possam escrever mais”, bem como a “participação em sessões práticas sobre redação” – a expressão escrita é uma preocupação real, por parte destes professores a par (vi) do “reforço dos hábitos de leitura” e da “motivação para a leitura”.

Nestes dados, surge, ainda, informação relativa: vii) ao tipo de gestão praticado pelas “direções das escolas secundárias”, que deveria ser substituído “por um modelo de gestão colegial e participativo (...) que melhor responde[sse] [às] necessidades pedagógicas”; viii) à revisão do “perfil de saída dos cursos e adotar medidas de melhoria”, que abrangessem “desde o ensino básico até ao superior”; ix) à “melhoria das condições salariais dos docentes” e x) a novas diretivas de ensino “a partir destes resultados” (os obtidos na Avaliação Aferida) para “formar professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem”, no qual a USTP tem um papel preponderante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se que este artigo seja um ponto de partida para um estudo mais aprofundado sobre a oferta formativa, na área do português, e que, simultaneamente, constitua uma oportunidade de melhoria para própria instituição. Como ocorre com qualquer IES, em qualquer parte do mundo, seja por razões de natureza social, ou política, seja devido a fatores de ordem educativa, ou económica, é importante analisar-se e refletir-se acerca do trabalho desenvolvido para que se possa melhorar e ir ao encontro das necessidades, efetivas, de um país, que “vive em comunidade internacional”, ou seja, que possa também corresponder às eventuais necessidades de integração de cidadãos são-tomenses em outras partes do mundo.

Com efeito, a USTP apresenta uma dinâmica bastante significativa, em todas as áreas do conhecimento, particularmente, na do Português e tem possibilidades de melhorar essa mesma dinâmica. Entre vários aspetos que poderiam ser considerados, limitamo-nos, neste artigo, a destacar os seguintes, no que concerne à área do português: (tentar) evitar a duplicidade de oferta formativa e (tentar) uniformizar a nomenclatura utilizada; analisar os diferentes planos de estudo, a fim de otimizar os conteúdos a serem lecionados; verificar o perfil de saída dos vários cursos questão em funcionamento; melhorar a informação apresentada na página da USTP, a fim de que oszandidatos possam fazer as suas opções com mais segurança; dinamizar uma articulação (real) entre a informação desta página com a que consta em “brochuras”; criar mecanismos de comunicação interna, entre os seus docentes, e envolve-los nas decisões a tomar. Afinal, são eles que estão no terreno e também são eles que melhor conhecem as necessidades dos alunos que frequentam a USTP; em conjunto com o MECCC (tentar-se) desenvolver uma política educativa concertada que abranja desde o pré-escolar até ao ensino superior. Uma vez que os docentes do ensino superior parecem conhecer (alguns) problemas que existem, no país, no que respeita à aprendizagem da Língua Portuguesa, seria interessante desenvolverem um trabalho articulado com os docentes do básico e do secundário, por exemplo, em termos de formação contínua.

Como se verifica, as oportunidades de melhoria são diversas e, acreditamos, podem contribuir para um ensino mais direcionado para o contexto de São Tomé e Príncipe, que revela uma qualidade potenciadora de patamares cada vez mais elevados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

African Economic Outlook 2017/Relatório Perspetivas Económicas em África 2017. In <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/da812d87-pt.pdf?expires=1540726445&id=id&accname=guest&checksum=46279F7B-6F1B8BE067A9D3175778F0E9> (acedido no dia 28 de outubro de 2018)

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Castro, C. M. et al. (1984). *Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Contin, M. (2006). Platão e Paideia: a formação do homem e o pensamento racional. In <https://www.webartigos.com/artigos/platao-e-a-paideia/14471> (acedido no dia 28 de outubro de 2018).

Costa, M. (1990). *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola.

Costa, N., Lopes, B., Lucas, M., Cabrita, I., Gonçalves, M., & Diogo, S. (2017). *Estudo de Avaliação Externa à Reforma do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe (2009-2016): Relatório final*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from http://blogs.ua.pt/cidtff/wp-content/uploads/2018/10/Relatorio_Final_STP.pdf

Decreto-Lei, n.º 79/2014. *Diário da República*, 1.ª série, N.º92, 14 de maio de 2014.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

EPT, G. (2014). *Educação para Todos – EPT. Relatório de Avaliação Nacional – 2000-2015*. São Tomé: Governo de São Tomé.

Ghanem, H. (2018). Africa needs to invest much more in its people. In <http://www.worldbank.org/en/news/opinion/2018/10/18/africa-needs-to-invest-much-more-in-its-people> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

Gomes, C. A. (2005). A escola de Qualidade para todos: Abrindo as Camadas da Cebola. Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p.281-306, jul./ set. (Acedido no dia 2 de setembro de 2019).

Gonçalves, R., & Hagemeijer, T. (2015). O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais, 1 (1), 87-107

Gorgulho, A. R., Costa, N., Teixeira, M., & Santos, L. (2018). Ensino e avaliação da escrita no 2.o ciclo do ensino básico em São Tomé e Príncipe – Enquadramento para uma oficina de formação. Indagatio Didactica, 10(5), 87–109. Retrieved from <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11615>

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. In Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.). Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, UMinho, pp.1390-1401.

Jaeger, W. (1995). Paidéia. A formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes.

Libâneo, J. C. (2001). Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, p.45-52.

Manzini, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

Mata, I. (2010). Polifonias Insulares: cultura e literature de S. Tomé e Príncipe. Lisboa: Edições Colibri.

Mendes, I. (2014). Representações sociais do bom professor de português: para um referencial epistemológico. Madalena Teixeira (coord.), Inês Silva e Leonor Santos (subcoord.) Col. Encontros na Língua Portuguesa. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.

Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação [MECCC]. (2016). Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico – AALEB. Ano lectivo 2015-2016. São Tomé: Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.

Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação [MECCC]. (2017). Relatório de Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Secundário (9ª E 12ª CLASSES) - Ano lectivo 2016-2017. São Tomé: Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.

Oliveira, T. (2009). “Desmotivação: um fator negativo na prática do professor”. In Senso Comum, Dossier Livre, n.º 1, pp.76-85. In <https://sensocomum.xanta.org> (Acedido no dia 3 de outubro de 2019).

Reto, L. A., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2016). Novo Atlas da Língua Portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda

Ribeiro, E. (2008). “A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa”. In Evidências, olhares e pesquisas em saberes educacionais. N.º4, maio de 2008, Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá. In <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310> (acedido no dia 3 de março de 2019).

Santos, L., Teixeira, M., & Campos, N. (2014). Formar para o ensino de Português em São Tomé e Príncipe: Desafios. In T. Estrela (ed.), Educação, Economia e Território - o papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, pp. 1220-1229. Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE.

Teixeira, M. (2014). Teixeira, M. (2014, may-june). Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa, Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 7 (2), 1-20.

Teixeira, M. (2010). Léxico português e brasileiro: (in) paralelismos. In Maria Célia Lima-Hernandes, Kátia de Abreu Chulata (Orgs.). Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 21-34.

Teixeira, M., Gorgulho, A. R., & Lopes, S. (2015). Escrita e gramática – que relação?, Revista Metalinguagens, 3, 11-31. ISSN: 2358-2790.

Travaglia, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

Universidade de São Tomé e Príncipe <http://www.ustp.st/candidatura/cursos.php> (acedido no dia 3 de janeiro de 2019).

LEGISLAÇÃO:

Lei n.º 2/2003. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 7, de 2 de junho de 2003, pp. 105-118. São Tomé e Príncipe.

Lei n.º 4/2018. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 14, I Série, de 18 de fevereiro de 2019, pp. 115-137. São Tomé e Príncipe.

OUTRA BIBLIOGRAFIA:

<https://www.cplp.org/id-4627.aspx> (acedido no dia 23 de julho de 2018)

<http://www.ustp.st/oferta.php> (acedido no dia 29 de dezembro de 2018).

<https://web.archive.org/web/20140728023229/http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=8209> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

<https://data.worldbank.org/country/sao-tome-and-principe?locale=pt> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

<https://mecc.gov.st/index.php/visao-2022/politicas-e-estrategias/ens-superior-e-formacao> (acedido no dia 29 de outubro).

