

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

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


# CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE NOVAS GERAÇÕES DE FALANTES DE PORTUGUÊS NO MUNDO: PERSPECTIVAS EM POLÍTICA, HISTÓRIA, LÍNGUA E LITERATURA

ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU



The background features a white space on the right side where the text is located. On the left, there are two overlapping triangular shapes: a larger light blue triangle and a smaller, darker blue triangle that is partially obscured by the light blue one. The text is positioned to the right of these shapes.

**CONTEXTOS DE FORMAÇÃO  
DE NOVAS GERAÇÕES DE  
FALANTES DE PORTUGUÊS  
NO MUNDO: PERSPECTIVAS  
EM POLÍTICA, HISTÓRIA,  
LÍNGUA E LITERATURA**

**Coleção**

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

**Título**

Contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo: perspectivas em política, história, língua e literatura

**Organização**

TEIXEIRA E SILVA, Roberval  
Universidade de Macau

**Ano**

2016

**Edição**

Instituto Politécnico de Santarém /  
Escola Superior de Educação

**ISBN**

9789729434-06-8

**Projeto Editorial**

Modal Creativity

TEIXEIRA E SILVA, Roberval (org.). 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.

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

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

# CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE NOVAS GERAÇÕES DE FALANTES DE PORTUGUÊS NO MUNDO: PERSPECTIVAS EM POLÍTICA, HISTÓRIA, LÍNGUA E LITERATURA

ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA  
UNIVERSIDADE DE MACAU

# INDÍCE

11	<b>Apresentação</b> Roberval Teixeira e Silva - Universidade de Macau, China	115	<b>Capítulo V</b> <b>Manual de português elementar para aprendentes chineses</b> Xu Yixing - Universidade de Estudos Internacionais de Xangai-SISU, China
15	<b>Prefácio</b> Ataliba de Castilho - Universidade de São Paulo / Universidade Estadual de Campinas, Brasil	133	<b>Capítulo VI</b> <b>Discursos e representações em manuais escolares do Brasil e de países africanos de língua portuguesa</b> Aracy Alves Martins - Universidade Federal de Minas Gerais CEALE, Brasil
23	<b>Capítulo I</b> <b>As Línguas no plural</b> Eni Puccinelli Orlandi - Universidade do Vale do Sapucaí / Universidade Estadual de Campinas, Brasil	159	<b>Capítulo VII</b> <b>Imigrantes bolivianos em São Paulo: exclusão socioeducacional em identidades (des)fragmentadas</b> Rubens Lacerda de Sá - Universidade de Brasília, Brasil Kleber Aparecido da Silva - Universidade de Brasília, Brasil
35	<b>Capítulo II</b> <b>A construção dos silêncios em sala de aula de Português em Macau, China: desconstruindo mitos em tempos de intensas interculturalidades</b> Roberval Teixeira e Silva - Universidade de Macau, China	181	<b>Capítulo VIII</b> <b>Letramentos multi-hipermidiáticos: complexificação do objeto grafocêntrico</b> Inês Signorini - Universidade Estadual de Campinas, Brasil
69	<b>Capítulo III</b> <b>Português como língua de acolhimento – o papel da consciência linguística na formação de novos públicos</b> Maria Helena Ançã - Universidade de Aveiro, Portugal	201	<b>Capítulo IX</b> <b>Linguagem e poder simbólico: a língua portuguesa, o comunitarismo literário-cultural e a nova repactualização política</b> Benjamin Abdala Junior - Universidade de São Paulo, Brasil
97	<b>Capítulo IV</b> <b>Competências múltiplas das novas gerações de falantes de português em Moçambique: desafios para a teoria e para a planificação linguística</b> Perpétua Gonçalves - Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique		

221

## Capítulo X

### **A aprendizagem do Outro: a aula de literatura como tempo de reinvenção do diálogo intercultural**

Inocência Mata - Universidade de Lisboa, Portugal

237

## Capítulo XI

### **Literatura cabo-verdiana em língua portuguesa como base de processos identitários no arquipélago e na diáspora**

Simone Caputo Gomes - Universidade de São Paulo, Brasil

261

## Capítulo XII

### **Transmissão e mudança linguística: algumas considerações sobre o português do Brasil no início do século XXI**

Mário A. Perini - Universidade Federal de Minas Gerais e CNPq, Brasil

275

## Capítulo XIII

### **Três gramáticas de referência para os estudos do português**

Claudio Cezar Henriques - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

289

## Posfácio

Maria Antónia Espadinha - Univerisdade de São José  
Macau, China

# APRESENTAÇÃO

## ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA<sup>1</sup>

---

Em tempos em que a língua portuguesa ganha cada vez mais espaço no mundo, precisam de ser desenvolvidas reflexões i) sobre como é posicionada em diferentes ambientes sociolinguísticos e ii) sobre como se posicionam os sujeitos que se constroem nela. Esta publicação se propõe a considerar estes novos aspectos que constituem diferentes e novos contextos de língua portuguesa no mundo em perspectivas teóricas e analíticas.

Esse volume começou a ser elaborado a partir das propostas de reflexões geradas pelo III SIMELP ocorrido em Macau, na China. A concepção era a de trazer contribuições de diferentes profissionais que atuam em áreas multidisciplinares de estudo do português para pensar o vigor dessa língua no mundo contemporâneo que, cada vez mais, se reconfigura, deslocando os seus eixos sociopolíticos para outros espaços como a Ásia e países emergentes como os do BRICS. Nesse contexto, a língua portuguesa também se reconfigura e reconfigura o mundo.

O tema confluyente escolhido – **novas gerações de falantes de português no mundo** – adotou a perspectiva de que a língua portuguesa deve ser compreendida como um idioma pluricêntrico, transnacional e como uma matriz catalisadora crucial na constituição política, social, cultural e identitária de muitos sujeitos que a aprendem e estudam – e que precisam de a aprender e estudar – como língua primeira, segunda, estrangeira, de herança, de acolhimento... tanto em países e regiões que a têm como língua oficial quanto nos que não a têm.

---

<sup>1</sup> | Professor e Pesquisador do Departamento de Português da Universidade de Macau, China.

Por aproximar estudiosos dos quatro cantos do planeta onde o português se faz presente, na publicação fica sublinhada a assumpção das diferenças: as diferentes culturas, os diferentes sotaques, os diferentes falares, as diferentes normas das diferentes línguas portuguesas. Isto que chamamos de Português, como língua de cultura de muitos países e regiões, nessa época de pós/neocolonialismos, é tratado com as suas marcas locais, históricas, ideológicas, formais... Dessa maneira, propomos discutir aqui **contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo em perspectivas em política, história, linguística e literária**.

Sob a ótica da superdiversidade e da globalização, linguagens são consideradas em perspectivas trans: vivemos relações transidiomáticas, construímos e experimentamos transcontextos em transambientes que hibridizam e mesclam canais, meios, instrumentos, plataformas e sujeitos. É assim que uma língua ou o falar uma língua passam a ser construtos redescobertos em outras nuances e ganham, então, contornos não limitados aos causativos e consequenciais.

O que chamamos de língua portuguesa passa a ser algo visto com um prisma que, contemporaneamente, revela a sua natureza processual: uma contínua invenção sem fronteiras, sujeitos ou geografias definíveis. Esta forma de ver línguas e linguagens desestabiliza conceitos que perpassam muitas abordagens teóricas fundadoras da linguística, da sociologia, da antropologia dos séculos passados (e deste) ou a ela afiliadas. Se por um lado é confortável entender línguas como entidades delimitadas e delimitáveis, regidas pela ordem, pela tradição, pela unidade, pela segurança, é na desordem, na multifiliação, na pluralidade que as linguagens são reconhecíveis como criadoras e criações dos sujeitos.

Lidar com a primeira visão é confortável, mas simplificador. Lidar com a segunda é desconfortável, porém propulsor de reflexões sobre o “estar no mundo”... É esta segunda visão que propusemos assumir e vivenciar neste volume.

Apesar da nossa perspectiva, esta(s) língua(s) portuguesa(s) precisa(m) se concretizar de alguma forma porque criamos uma instituição chamada escola que tem legitimado, para o bem e para o mal, os sujeitos que nela são formados.

E no contexto escolar, há algo que vai ser ensinado e chamado de língua e que tem impactos políticos, sociais, culturais, ideológicos diferentes em diferentes contextos. É o que foi conceituado como “língua padrão”, esta, sim, uma língua delimitada, fixa, institucionalizada, com funções sociais definidas e um status de poder frente aos diferentes falares que posicionam sujeitos “nos seus quadrados”.

Se, por um lado, tem-se implementado, como condição inescapável, o ensino dessa língua padrão, este mesmo ensino, por outro lado, deveria ser orientado pela ideia de que línguas são processos semiológicos que se concretizam nas bocas, nas mãos, nos corpos, nos sons... e é nesta concretização que emergem e se impõem as questões que discutimos neste volume.

# PREFÁCIO

## ATALIBA T. DE CASTILHO<sup>2</sup>

---

Com este livro, Roberval Teixeira e Silva traz importantes discussões sobre a situação atual da Língua Portuguesa na Europa, no Brasil, na África, e na distante Macau.

É de política linguística que se trata aqui. De política linguística discutida com amplitude, a que comparecem considerações sobre a literatura no ensino da língua.

A política linguística toma as línguas naturais como objetos político-econômicos. Como entender as línguas naturais como um objeto político-econômico? Observe-se que textos são preparados para a efetivação de transações comerciais e para as instruções de uso de aparelhos. Com isso, a língua é embarcada juntamente com os caixotes de mercadorias. A venda de livros, revistas e outros materiais impressos em Português constituem valores econômicos. O mesmo se pode dizer do Português na internet, em que a língua portuguesa ocupa atualmente o quinto lugar.

Para garantir a funcionalidade de sua língua oficial, o Estado ocupa-se de seu ensino para nacionais e estrangeiros. A língua tem, portanto, um valor econômico, que tem sido calculado ultimamente. A política linguística ocupa-se disso também.

Falando de um modo direto, pode-se entender por política linguística uma espécie de “Sociolinguística intervencionista”. Mas como o adjetivo “*intervencionista*” poderá soar mal, acompanho Elvira Arnoux quando ela diz com elegância que “*o estudo das Políticas linguísticas constitui um campo complexo em que a descrição e a avaliação de situações sociolinguísticas são estimuladas por necessidades sociais e, em grande medida, tende a propor linhas de intervenção*”.

---

<sup>2</sup> | Professor Emérito da Universidade de São Paulo  
Professor Titular Convidado da Universidade Estadual de Campinas  
Assessor linguístico do Museu de Língua Portuguesa, São Paulo

Por isso mesmo, aquele que se interessa pela política linguística “deve aderir a certos princípios políticos, éticos, ideológicos que vão orientar sua pesquisa e suas propostas”: Arnoux (1999: 13).

A agenda da política linguística alargou-se consideravelmente no Brasil, desde que os pioneiros Antônio Houaiss e Celso Cunha chamaram a atenção para essa temática, debatendo o problema do padrão brasileiro da língua portuguesa: Houaiss (1960), Cunha (1964). Veio depois a coletânea de Orlandi (Org. 1988) e, em 1999, um debate promovido pela Associação Brasileira de Linguística, de que resultou o documento “Pela definição da política linguística no Brasil”: Scliar-Cabral (1999: 7-17). Desde então os temas de política linguística têm frequentado com assiduidade nossas universidades, congressos, seminários e publicações especializadas. Esses debates têm considerado pelo menos cinco tópicos: a língua oficial do Estado e sua gestão, a gestão das comunidades bilíngues ou plurilíngues, a gestão das minorias linguísticas, o Estado e a questão das línguas estrangeiras, e finalmente as políticas linguísticas supraestatais e os projetos de integração regional.

Para dar voz aos debates nessa área, foi fundado em 1999 o Instituto de Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), sociedade civil sem fins lucrativos com sede em Florianópolis, responsável pelo sítio [www.ipol.org.br](http://www.ipol.org.br).

Uma política linguística para o Português deve considerá-lo como língua materna e como língua estrangeira. Países como a Alemanha (Goethe Institut), a Inglaterra (British Council), a Espanha (Instituto Cervantes) e Portugal (Instituto Camões), entre outros, organizaram serviços governamentais encarregados de delinear e implementar sua política linguística. É a política do *soft power* das antigas potências coloniais, detalhada por Faraco (2012). Sendo o maior país de língua portuguesa do mundo, seria de esperar que o Brasil tomasse alguma decisão parecida. Infelizmente esse não foi o caso, apesar da Comissão de Política Linguística (COLIP), criada em 2006 pelo governo federal, dados alguns desentendimentos que surgiram entre órgãos desse mesmo governo. Sem dúvida faz muita falta, por parte do Brasil, a organização do que poderia chamar-se “Instituto Machado de Assis”. Portugal tem o seu operoso Instituto Camões, a Espanha dispõe do Instituto Cervantes, mas o governo brasileiro parece não ter ainda despertado para suas obrigações linguísticas.

Oliveira (2013) sistematiza a política linguística da língua portuguesa em dois momentos: o da normatização divergente e o da normatização convergente. A normatização divergente atravessou os séculos XIX e XX, em decorrência das desconfianças entre Brasil e Portugal, em que a produção de instrumentos político-linguísticos tem sido deliberadamente separada entre esses dois países:

duas grafias, dois vocabulários ortográficos, duas nomenclaturas gramaticais. A normatização convergente poderá concretizar-se com o Acordo Ortográfico de 1990 e com o Vocabulário Ortográfico Comum (VOC), em processo de adiantada elaboração. O VOC trata o Português como uma língua pluricêntrica, sendo conduzido por meio de uma gestão comum, focada na construção de instrumentos igualmente comuns, com a participação de todos os países de língua portuguesa. Pluricentismo é a palavra chave para esse novo momento. Pluricentrismo, aliás, é um conceito recorrente neste livro.

O mundo contemporâneo perde progressivamente as fronteiras nacionais, voltando-se para a formação de grandes blocos de nações. Como bem reconhece Rainer Enrique Hamel, “a tradicional divisão entre o local, o nacional e o internacional já não se sustenta”, surgindo “terceiras culturas desterritorializadas como a nova cultura empresarial, a eletrônica, a ecologia e múltiplas expressões de sincretismos e hibridações”: Hamel (1995). Perguntar qual o efeito disso tudo no ensino e na pesquisa é a grande questão de hoje.

A articulação dos grandes blocos de nações na última década deu origem a alguns fatos políticos impensáveis até pouco tempo atrás: a Associação das Nações do Sudeste Asiático (Asean), o Tratado de Livre Comércio entre o Canadá, os Estados Unidos e o México (Nafta), a União Europeia (UE) e o Mercado Comum do Sul (Mercosul) reúnem nações que se guerrearam no passado, consumindo no cultivo de grandes desconfianças mútuas um precioso tempo, que poderia ter sido melhor aproveitado.

Políticas linguísticas passaram a ser discutidas no interior desses blocos, tais como o problema da tradução de instruções sobre produtos, a fixação de uma terminologia científica e tecnológica compartilhada, os direitos linguísticos da cidadania, etc.

O Mercosul debate hoje uma política cultural gerida em grande parte pela “Associação das Universidades do Grupo de Montevideú”, AUGM. A AUGM “foi criada em 1991, poucos meses após a assinatura do Tratado de Assunção, tendo como principal objetivo o fortalecimento da capacidade de formação de recursos humanos, de pesquisa e de transferência do conhecimento entre os participantes e de contribuir para o processo de integração acadêmica em todos os níveis”: Meneghel (1998). Essa Associação está integrada por cinco universidades argentinas, uma paraguaia, uma uruguaia e cinco brasileiras. Três programas organizam as atividades da AUGM: Programa de mobilidade acadêmica, Programa jovens investigadores e Programa de núcleos disciplinares e comitês acadêmicos. Sobre o planejamento da política linguística no Mercosul, ver Gabbiani (1999).

O ensino do Português como língua estrangeira – tanto quanto o ensino de línguas estrangeiras – tem por objetivo formar a cidadania para um mundo progressivamente globalizado. Entre outras sugestões, tem-se indicado que o cidadão das democracias do século ora em seu nascedouro precisa dominar pelo menos três habilidades: (i) computação eletrônica, (ii) recepção e produção de textos, e (iii) domínio de duas línguas estrangeiras, pelo menos. Segundo algumas estatísticas, os bilíngues já predominam no mundo sobre os monolíngues.

Desnecessário lembrar que o Português Brasileiro empurrou a língua portuguesa para a posição de oitava língua mais falada no mundo, em número de falantes, situando-se no quinto lugar em difusão geográfica.

Nesse quadro de globalização, as propostas sobre o ensino de línguas estrangeiras vão desde o princípio de que os cidadãos deveriam entender bem uma língua estrangeira, mesmo sem a falar, até uma proposta mais radical, que é a de promover uma educação bilíngue precoce, desde o nível fundamental, agregando-se uma segunda língua estrangeira no curso médio: Fischer (1999: 265).

Generaliza-se a preocupação de que os cidadãos monolíngues correm o risco de reduzir-se a “deficientes linguísticos” no terceiro milênio. Com isso, os objetivos da escolaridade passam a incluir o conhecimento prático de duas línguas, além da língua materna.

No Brasil, até os anos 70 o Estado se encarregou do ensino de línguas estrangeiras, ministrando no primeiro e segundo graus cursos obrigatórios de Francês e Inglês, e por vezes de Espanhol. A globalização acentuou a necessidade de dominar línguas estrangeiras, mas o que se tem visto é a progressiva transferência para a iniciativa privada das obrigações daí decorrentes.

Segundo José Carlos Paes de Almeida Filho, em relatório que escreveu em 1997, a perspectiva do ensino da língua portuguesa a falantes de outras línguas potencializou a pesquisa aplicada em alguns centros nacionais de pós-graduação. Há uma demanda crescente de professores de Português, brasileiros e estrangeiros, por publicações teóricas sobre os processos de ensino-aprendizagem (por exemplo, a questão metodológica do ensino de línguas muito próximas, como o Português e o Espanhol) e por cursos de Atualização, Especialização e Pós-Graduação *stricto sensu*.

Materiais didáticos e publicações voltadas para a formação do professor serão progressivamente mais requeridos nos próximos anos pelos

Estados, Ministérios da Educação, Ministério de Relações Exteriores, agências internacionais e universidades.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade de Brasília e as Universidades Federais Fluminense, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul têm oferecido respostas concretas a essa demanda. A primeira criou em 1991 o Exame Unicamp de Proficiência em Português, que serviu de base ao Exame Nacional de Proficiência (CELPE-BRAS), aprovado em 1992 pelos Ministérios da Educação, da Cultura e das Relações Exteriores.

Com respeito à formação continuada de professores de Português para estrangeiros, foi realizado em novembro de 1996 o primeiro Seminário de Atualização em Português Língua Estrangeira e Culturas Lusófonas, que reuniu 22 professores do Mercosul, com apoio da UNESCO, União Latina e Ministério da Educação e Cultura do Brasil. A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), fundada em 1992 por inspiração do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp, tem realizado diversos cursos especiais para a formação de professores, tendo passado em 1997 a organizar um encontro anual em universidades brasileiras. Cursos voltados para o ensino do Português e da Cultura Brasileira foram ministrados nos seguintes países: Uruguai, Argentina, Paraguai, Chile, Costa Rica, Cuba, Moçambique, Itália e Espanha.

Os primeiros manuais para o ensino do Português para estrangeiros surgiram nos Estados Unidos, em função da Lei da Educação para a Defesa Nacional, de 1958. Anteriormente a isso, tinha sido fundada a The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, de 1944, cuja revista, a *Hispania*, divulga as experiências que iam sendo acumuladas: Luna (2012: 21-41). Diferentes entidades apoiaram a preparação e publicação do manual de Ellison (1971). Pouco depois, Isabel Abreu e, posteriormente, Cléa Rameh, ambas da Universidade Georgetown, publicam igualmente manuais para o ensino do Português como língua estrangeira.

Diferentes materiais de ensino têm sido publicados no Brasil, desde o pioneiro Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Produção de Materiais, 1976, de Leonor Lombelo, até os volumes organizados por Almeida Filho e Lombelo (Orgs. 1992), Almeida Filho (Org. 1991, 1997). Falta investir mais em dicionários bilíngues português-espanhol que levem em conta as variedades latino-americanas dessas línguas.

Em suma, o leitor interessado encontrará neste livro debates sobre esses e outros tópicos, capacitando-se sobre as pesquisas ora em curso no mundo da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; LOMBELLO, Leonor (Orgs. 1992). Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros. Campinas: Pontes.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org. 1991). Português para estrangeiros: interface com o espanhol. Campinas : Editora Pontes.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org. 1997). Parâmetros atuais no ensino de PLE. Campinas: Editora Pontes.

CUNHA, Celso Ferreira da (1964). Uma política do idioma. Rio de Janeiro: Livraria São José.

ELLISON, Fred P. (1971). Modern Portuguese. A project of the Modern Language Association of America. New York: Alfred A. Knopf.

FARACO, Carlos Alberto (2012). Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. Em: T. Lobo et alii (Orgs. 2012). Rosae. Linguística Histórica, História das Línguas e outras histórias. [coletânea de ensaios dedicados a Rosa Virgínia Mattos e Silva]. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, pp. 31-50.

FISCHER, Klaus (1999). Políticas lingüísticas en la Unión Europea y Mercosur. Em: Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del congreso internacional [1997]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires / Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, pp. 257-278.

GABBIANI, Beatriz (1999). Las políticas lingüísticas regionales del Mercosur: propuestas, obstáculos y avances de los últimos cinco años. Em: Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del congreso internacional [1997]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires / Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, vol.2, pp. 271-280.

HAMEL, Rainer Enrique (1995). Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. Alteridades 5: 11-23, 1995.

HAMEL, Rainer Enrique (1999). Hacia una política plurilíngüe y multicultural. Em: Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del congreso internacional [1997]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires / Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, pp. 289-296.

HOUAISS, Antônio (1960). Sugestões para uma política do idioma. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

LUNA, José Marcelo F. De (Org. 2012). Ensino de Português nos Estados Unidos. História, desenvolvimento, perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial.

MENEGHEL, Stella (1998). A Associação das Universidades do Grupo de Montevideu na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Paraná e o CODESUL, relatório inédito, outubro de 1998.

OLIVEIRA, Gilvan M. de (2013). Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do séc. XXI. Em: L.P.M. Lopes (Org. 2013). O Português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 53-73.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org. 1988). Política linguística na América Latina. Campinas: Pontes.

SCLIAR-CABRAL, Leonor (1999). Definição da política lingüística no Brasil. Boletim da Associação Brasileira de Lingüística 23: 7-17, 1999.

# AS LÍNGUAS NO PLURAL

ENI PUCCINELLI ORLANDI<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> | Professora e coordenadora do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí.

Professora colaboradora do IEL da Universidade Estadual de Campinas

# RESUMO

Trata-se de um estudo que incide sobre a questão da(s) língua(s) e suas relações na conjuntura atual da política das línguas, marcada pela tensão entre a sobrevivência do espaço linguístico regido pelo princípio soberano do Estado-nação e o imaginário da mundialização. Nesta conjuntura, pensa-se a contradição entre a reivindicação de uma língua em sua propriedade e em sua convivência histórico-política, social e cultural, com outras línguas, e o real domínio de uma língua única, trans-nacional. As relações de poder se organizam e declinam de modo diferente suas relações com as línguas e entre as línguas, em diferentes momentos da história. Considerando a geografia política das línguas, propomos pensar as línguas no plural, o que significa, em nosso caso, redefinir a própria noção de lusofonia, saindo da história única do português, e nos apropriando de nossas histórias e de nossas línguas. Nossas diferenças e nossas semelhanças podem ser tratadas de um modo politicamente produtivo, redefinindo também a mundialização, acentuando o movimento, a não idealização de práticas linguísticas. Daí a importância do que chamamos universalismo histórico: este que reconhece no outro homem o que somos, admitindo as diferenças, sendo diferentes. Tomar em conta nossas determinações concretas, históricas e simbólicas é lidar com a instabilidade, a diferença praticando políticas de língua baseadas em um princípio geral de multilinguismo, no plano das relações cotidianas, no plano das políticas regionais, no plano das relações globais, no plano das relações próprias ao mundo das ciências.

---

## PALAVRAS-CHAVE

multilinguismo, línguas em contato, universalismo histórico, sociologismo, mundialização.

Pensar a mundialização, quando se trata da língua, como tenho afirmado, não é pensar a padronização em escala mundial, mas, ao contrário, a possibilidade de apreender a diversidade, a multiplicidade de sentidos que aí está inscrita. Para isso, ao pensar a língua, não podemos deixar de lado sua dimensão histórica e cultural, sua relação com o social e o político.

Por outro lado, a língua não é una, a língua não é uma, as línguas mudam, as línguas entram em contato, desaparecem, se criam (E. Orlandi, 2009). Mas as línguas não são objetos etéreos. São fato social, histórico, são praticadas, funcionam em condições determinadas, têm materialidade, fazem história. As práticas simbólicas, que são as línguas, funcionam pelo político. Relações de poder regem seu funcionamento e é impossível pensá-las fora destas condições que, em suma, eu chamaria de político-históricas. Mas é preciso considerar algo relevante: em diferentes momentos da história, as relações de poder se organizam e declinam de modo diferente suas relações com as línguas e entre as línguas, na e entre sociedades e culturas diferentes. Isto significa que, quando se trata da relação entre línguas, não podemos deixar de pensar uma geografia política das línguas.

Gostaria de fazer uma observação que julgo necessária para se falar na relação entre conjuntos de línguas que formam atualmente o que chamamos de Lusofonia, Francofonia e Espanofonia. Trata-se do fato de que assim como houve um processo de colonização, há também um processo de descolonização linguística que afeta a história da relação com as línguas em seus contatos (E. Orlandi, 2009). E hoje o que se apresenta, em nosso caso, em relação à Lusofonia, no que eu chamaria de sua redefinição, é antes a necessidade de pensar as línguas que constituem esse conjunto, como línguas que têm o português como língua de colonização, língua imposta no passado, mas que, no presente, é um campo dinâmico e diversificado, multilinguístico, na convivência com uma língua européia que faz parte da história desse campo que hoje se organiza e funciona de maneira distinta, favorecendo-nos nas relações entre nós e nas relações internacionais. É pois, pela redefinição da própria noção de lusofonia, que saímos da história única, e nos apropriamos de nossas histórias e de nossas línguas, tendo o português como parte destas histórias.

Nossas diferenças e nossas semelhanças podem ser tratadas de um modo politicamente produtivo, face à mundialização. E assim podemos de certo modo também redefinir a mundialização acentuando a heterogeneidade, o movimento, a não idealização de práticas linguísticas ou outras que menos do que serem comuns a todos devem ser pensadas em sua historicidade e

politicamente significadas, o que leva a pensar o plural e o dinâmico (o movimento), pensando não só as semelhanças como as diferenças.

Penso que o denominador comum que permite tratar de forma dinâmica e atual, a questão desses conjuntos que se chamam Lusofonia, Espanofonia e Francofonia, é o traço comum com as *línguas latinas* ou *línguas românicas*. Assim, não nos iludimos nem com a unicidade em cada um desses conjuntos nem com a possibilidade de encontrar na relação entre esses conjuntos apenas uma simples soma. Trata-se de uma difícil relação contraditória, tanto pelo seu aspecto cultural, como social e histórico<sup>4</sup>.

Como tenho afirmado, a forma histórica da Francofonia é diferente daquela da Lusofonia ou da Espanofonia. Não nos estenderemos a falar nessas diferentes formas históricas. Aqui, o relevante, é falar da relação entre elas e o enfrentamento com a situação atual que tende a impor um sentido de mundialização homogêneo e que se administra por uma língua única: o inglês. O que seria perder toda a riqueza, os múltiplos benefícios e contribuições culturais, artísticas, científicas, sociais, históricas, políticas de um mundo multilíngue que assim seria silenciado pela prática de uma língua única. Língua que, como tem se apresentado, não fala com *sujeitos* mas apenas com *usuários*, raspando apenas a superfície da informação tratada como mercadoria.

O multilinguismo é a realidade de todo falante. Não há país que não seja multilíngue. Do mesmo modo não é possível um mundo unilíngue. Isso só pode existir como a conversão de uma ficção imposta por uma política de força. Construção imaginária – sustentada pela ideologia e pelos discursos dominantes – esvaziada da história e do jogo simbólico que constitui a realidade profunda de todo sujeito falante. É esse imaginário que precisa ser atingido por práticas linguageiras que furem esse ritual ideológico que se diz pelo discurso da mundialização.

Na realidade é contra este sentido homogeneizante e monolíngue da mundialização, ou melhor, esse imaginário homogeneizante (S. Brunel, 2007), que se deve pensar a prática concreta do multilinguismo, sustentada pela promoção de articulações efetivas, programáticas entre a Francofonia com a Espanofonia e a Lusofonia como experiências históricas abrangentes e

<sup>4</sup> Uma coisa que me levou a pensar essa questão das diferentes formas históricas é a diferença entre “pacto” que é a palavra usada pela francofonia e a palavra “acordo” usada pelos que, em uma reunião em Portugal, procuravam um ponto comum de prática linguística que fosse aceita tanto pelos portugueses, como brasileiros e africanos.

multiformes, hoje em seus sentidos atualizados/historicizados, na contramão da colonização.

Tampouco se trata de pensar linearmente a relação entre estes três grupos de experiências históricas da colonização e da expansão no espaço (forma histórica do espaço de direito, Luiza Castello Branco, 2011) das línguas que carregam. Trata-se de pensar politicamente a relação entre eles e a sua capacidade de confrontar-se com a política do inglês-língua-única na mundialização, este espaço imaginário político-econômico que, com suas formações discursivas dominantes, procura reger as relações entre países, entre culturas, entre sociedades, apagando o real da história e o real da língua, ou melhor, das línguas.

E isto vale, sobretudo, quando pensamos a chamada lusofonia, se trazemos para a reflexão a real situação linguística de cada um dos países que estão indistintamente colocados sob esta rubrica. Nesse sentido é que vejo como fundamental todo o trabalho sobre a noção de descolonização e sobre a redefinição da chamada lusofonia. Esta só pode ser politicamente sustentada por nós, uma vez redefinida, em nossa solidariedade linguística contra o apagamento de nossas diversidades e de nossa posição com respeito à mundialização e seus efeitos. Reivindicarmos nossas relações históricas e linguísticas não significa uniformidade, nem tampouco neutralidade política, ideológica ou mesmo, e principalmente, linguística. É um gesto político com suas consequências.

Este fato da historicização da língua concorre para o que tenho chamado de *processo de descolonização linguística*, que defino como esse imaginário no qual se dá também um acontecimento linguístico, desta vez sustentado no fato de que a língua faz sentido em relação a sujeitos não mais submetidos a um poder que impõe uma língua sobre sujeitos de uma outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra Nação. Se, na colonização, o lugar de memória pelo qual se significa a língua e seus falantes é Portugal, no processo de descolonização essa posição se inverte e o lugar de significação é deste lado do Atlântico, no nosso caso, no Brasil, com sua memória local. A descolonização, assim como a colonização, tem a ver com o modo como as sociedades se estruturam politicamente em relação aos países, aos Estados, às Nações, às tribos. Isto é, tanto a colonização como a descolonização são fatos da relação entre a unidade necessária e a diversidade concreta em um mesmo território (geografia política, neste caso, linguística). Relação da língua fluida e da língua imaginária (E. Orlandi, 2009).

Se assim é, em nosso caso, de colonização portuguesa (e aqui me refiro aos vários países de colonização portuguesa), assim como há o processo de colonização, há o de descolonização (E. Orlandi, 2001), com suas condições que, embora diversas, marcam este acontecimento linguístico — o da historicização de sua língua de acordo com suas condições e as condições em que funciona sua memória linguística. Redefinição da noção de lusofonia.

## GRUPO DE TRABALHO SOBRE MULTILINGUISMO ALGUMAS REFLEXÕES

Nessa exposição parto de minha experiência de participante de grupos de trabalho. Um deles, que é um grupo de trabalho internacional sobre a promoção do multilinguismo, presidido por B. Cerquiglini, e um outro sobre a questão da promoção da lusofonia. Tenho feito parte de reuniões nacionais e internacionais, desses dois grupos e também como membro da COLIP (Comissão da Língua Portuguesa) estabelecida por decreto pelo presidente Lula (2006). Tem sido de enorme importância, para minha compreensão da relação entre línguas, o fato de ser parte desses grupos e poder assim refletir sobre a francofonia e a lusofonia que têm formas históricas totalmente diferentes, como anunciei mais acima.

Vou me basear aqui, sobretudo, em minha experiência em reuniões com Portugal e com os países da CPLP (Países de Língua portuguesa da América, África e Ásia), na proposta de um amplo acordo para a promoção do português no sistema mundial. Neste empreendimento foi bastante trabalhado o fato de que os países de colonização em que se fala a língua portuguesa têm diferentes histórias em relação às línguas faladas em seus países e diferentes graus de gramatização do português como língua nacional.

O Brasil é um caso particular, em que a gramatização da língua falada no país já vem do século XIX (E. Orlandi, 1998), momento posterior à Independência, em que se organiza a sociedade brasileira com seus instrumentos linguísticos (produzidos por brasileiros para brasileiros) e se organiza o ensino e as instituições responsáveis pela gestão da língua (E. Orlandi, 2002). Este é também um fator decisivo de que resulta a necessidade de ressignificar a própria noção de lusofonia, ligada à historicização das línguas faladas nos diferentes países com o processo de descolonização e, acrescentaria, o processo de gramatização da língua. A lusofonia, então, que antes se aplica a situações de domínio sob a colonização, apresenta homogeneidade, se volta para o passado e reduz a riqueza e multiplicidade de seus diferentes falantes O que

propomos, como dissemos acima, é que seja agora significada em termos de uma unidade que resulta de uma história comum mas que se apresenta com suas diferenças – históricas, linguísticas, culturais, sociais, nacionais e em suas relações internacionais específicas – voltada para o presente e o futuro. O que resulta em se pensar um conjunto de línguas que constituem um campo heterogêneo, instável, mas também se representando em sua unidade ideal: aquela em que nos apresentamos, face às línguas européias, como fazendo parte dos grupos que falam *línguas românicas*, uma delas o brasileiro que se filia ao português.

Reconhece-se assim a necessidade de que é preciso pensar *politicamente* a língua, as línguas. Isto nos dá uma perspectiva histórica interessante, em nossa ambiguidade: somos um país multilíngue, em que convivemos, cotidianamente com línguas indígenas, falares africanos, falares de imigração, de fronteiras, e ao mesmo tempo somos falantes de uma língua latina, uma língua que se inscreve na história européia, através da filiação ao português. Somos milhões de falantes. E essa é a maneira atual de pensar a língua em relação ao futuro e à mudança, maneira que permite pensar nossas diferenças reais, política e historicamente significadas.

E sou falante do francês também. Língua que faz parte fundamental do meu trabalho intelectual, do modo como penso a própria língua. E, por aí, penso toda a importância da francofonia. Sou da geração que estudou francês desde o liceu e que herdou dos pais a idéia de que o francês é a língua da cultura. E falar mais de uma língua tem beneficiado a minha própria reflexão sobre a língua, sobre as línguas.

Consideremos pois estes diferentes fatores neste ponto desta reflexão.

No final do século XX e no início do século XXI temos assistido a um recrudescimento do discurso sobre a língua, ou sobre as línguas. Sob a ideologia do culturalismo – que liga automaticamente língua e cultura -, prioriza-se o multilinguismo e as populações minoritárias, ou assim chamadas, passam à frente da cena, opacificando o conceito de Estado e a questão da unidade. Além disso, com a globalização, e a implementação das novas tecnologias, há um desenvolvimento enorme das tecnologias da escrita e um investimento forte na quantidade de informação (pelas TI), que circula por todo lugar. Com isso pretende-se apagar-se as diferenças sócio-históricas, simular o acesso ao conhecimento a todos e visa-se expandir as potencialidades das múltiplas línguas. Esta é uma ilusão que pode ser tratada no duplo efeito da lógica e da sociologia<sup>5</sup>. Efeitos presentes nos estudos sociolinguísticos e pragmáticos

que tratam da situação das línguas na atualidade. Na realidade estamos observando, hoje, um amplo desenvolvimento do “sociologismo” e, nessa posição, nas relações internacionais, pratica-se o relativismo cultural e linguístico, aceitando-se, como é próprio à ideologia do humanismo idealista, todas as culturas e as línguas, idealmente, enquanto, em outro lugar, aquele que se sustenta na estrutura de poder que realmente decide, somos dominados pelo monolingüismo da língua do poder, o inglês. Porque este tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de concretizar relações entre os “falantes” (usuários?) de diferentes lugares do mundo.

A mudança dessa situação não é uma questão de “atitude”, de “boa vontade”, é uma questão teórico-política que demanda deslocamentos na ideologia e na história.

Se, com o Estado/Nação as noções que mobilizamos é de língua oficial, língua nacional e cidadania, hoje, na nova forma social, falamos em “usuários” (E. Orlandi, 2011), em múltiplas línguas, em falares, em dialetos, em comunidades etc. Se antes devíamos abandonar o falar local, a língua materna, pela noção de unidade, a nacional, hoje nos fragmentamos em falares locais, dificilmente visíveis, pouco conhecidos (não gramatizados), enquanto do outro lado, paralelamente, flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade e apoio tecnológico a língua franca “universal” da comunicação e do conhecimento: o inglês. Língua dominante não só no espaço digital, o espaço da multidão de usuários. O que se apresenta como universal é justamente o que resulta do poder dominante. É pois uma questão política.

O sociologismo, com a globalização, toma a forma do confronto da língua minoritária com a língua nacional. Puro engano. E a ilusão que ela recobre é a de que estaríamos resolvendo o problema da cidadania no “reconhecimento” das múltiplas línguas. Na realidade, isso já está ultrapassado pois já entrou nesse campo político (língua nacional1 (e não mais a materna) x língua nacional2) uma outra determinante: a da língua trans-nacional. E isto não é algo acidental que se possa resolver por um gesto da própria

---

<sup>5</sup> O logicismo recobre a questão do estado considerando as determinações jurídico-políticas inscritas em seu funcionamento como se se tratasse de propriedades psicológicas e morais inerentes a uma natureza humana universal e eterna; o sociologismo recobre a questão do Estado substituindo a análise da produção por uma teoria das relações sociais que é uma psico-sociologia das relações interindividuais (status, prestígio, atitude, motivação etc), trabalhando com relações de parentesco, idade, sexo, raça etc. No logicismo o político é apagado porque não se fala do social e do histórico. No sociologismo ele é apagado, falando-se do social e do histórico...

vontade; é algo estruturante das relações linguísticas (de poder) na sociedade de mercado, na mundialização. É um fato político.

O discurso do multiculturalismo/multilinguismo quando sustentado em bases do sociologismo ao se mostrar como forma de defesa das minorias acaba por sustentar, na verdade, o domínio da língua trans-nacional. A língua única. A partir desse jogo, a contradição com que nos defrontamos não é mais local/nacional mas histórico/universal. Daí minha proposta ser a de praticar o *universalismo histórico*, este que reconhece no outro homem o que somos, admitindo as diferenças, sendo diferentes. E não uma massa homogênea sem determinações concretas, históricas e simbólicas. Tomar estas determinações em conta é lidar com a instabilidade, a diferença a heterogeneidade. E praticarmos políticas de língua baseadas em um princípio geral de multilinguismo, no plano das relações cotidianas, no plano das políticas regionais, no plano das relações globais, no plano das relações próprias ao mundo das ciências.

Nesse passo permito-me fazer referência a uma distinção que tenho proposto – e que faz parte do que chamo a prática do universalismo histórico face ao multilinguismo – pensando a mundialização e suas práticas. Essas são práticas, na maioria das vezes, que na verdade não estabelecem uma relação com a língua do ponto de vista sócio-histórico, ideológico, em sua articulação entre o simbólico e o político. São menos do que práticas, são apenas “usos” momentâneos em que nem se inscreve a identidade dos sujeitos, nem se estabelecem filiações de memória, com consistência. Daí eu distinguir entre sujeitos falantes de uma língua, em que há sujeitos envolvidos, e *usuários* de uma língua em que apenas resultados imediatos entram em questão. Na internet, por exemplo, há uma multidão de usuários de inglês, mas certamente poucos são os seus sujeitos falantes.

Daí, penso, a estratégia face à promoção do multilinguismo<sup>6</sup>, na perspectiva que chamo de universalismo histórico, é a de unirmos diferentes línguas em seus campos de relações e praticá-las de forma a estabelecermos relações entre seus sujeitos falantes objetivando assim deslegitimar o inglês com seus usuários. Para isso, nós que temos o português em nossa história comum devemos praticá-lo de forma politicamente significada, ou seja, como uma língua plural que nos contemple a todos em nossas semelhanças e em nossas

6| Diz Cerquiglioni em um documento de trabalho cujo título é “Nota sobre a promoção do multilinguismo”: O plurilinguismo do mundo espousa as relações geopolíticas de poder e de influência. Essas relações não evoluirão nem pela criação de instituições unilaterais, nem pela promoção de um idioma único como língua de influência. É a capacidade de entrar em contato com várias línguas que permite aos atores locais se impor a nível internacional”. Pois entre estas línguas devem estar a(s) nossa(s).

diferenças. Visando uma humanidade compartilhada, é preciso se constituir uma relação com as línguas enquanto elas nos significam em nossas histórias, em nossas culturas e nossas singularidades. Sem esquecer que não somos apenas diferentes mas também semelhantes em nossa condição de sujeitos simbólicos e históricos, com nossas formas de relações sociais.

Nesse sentido, não é só a lusofonia, redefinida, que nos interessa preencher de sentidos mas, também, sua relação com a espanofonia e a francofonia (também re-significadas) em função de uma história mais ampla e mais vasta e também plural, que é a das línguas românicas. Falar e escrever em nossas línguas, na relação com as línguas românicas, que são parte de nossas histórias, pode significar uma apropriação, no século XXI, de um instrumento equivalente a outros instrumentos tecnológicos de representação de nossa relação com esta questão linguística mais ampla que nos convida a refletir, conjuntamente, sobre a política linguística contemporânea e que possa nos colocar em uma posição histórica e política decisiva na contemporaneidade, não só para as novas gerações mas tornando possível a relação entre diferentes gerações com seus modos de se relacionar à(s) “sua(s)” língua(s).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNEL, S. “Qu’ est-ce que la mondialisation?”, in 10 questions sur la mondialisation, Sciences Humaines, nº1805, Paris, 2007.
- CASTELO BRANCO, L. “A historicidade dos sentidos de “Nação” nos discursos dos países da CPLP”, Jornada de HIL, Univás, Pouso Alegre, 2011.
- CERQUIGLIONI B. Éloge de la variante - Histoire critique de la philologie, Le Seuil, Paris, 1989.
- ORLANDI, E. Terra à Vista, São Paulo: Cortez/Unicamp, 1990 [trad. Francesa La construction du Brésil, Paris: Harmattan, 2011].
- ORLANDI, E. Língua Brasileira e Outras Histórias, Campinas: RG, 2009.
- ORLANDI, E. et alii (org) L’ hyperlangue brésilienne, Langages, nº130, Larousse, Paris, 1998.
- ORLANDI, E. Língua e Conhecimento Linguístico, São Paulo, Cortez, 2002.
- ORLANDI, E. “Conhecimento e relação entre diferentes tradições intelectuais e linguísticas”, in V. Daleht (org.) Ciências da Linguagem e didática das línguas, Humanitas, São Paulo, 2011.
- PÊCHEUX, M. e GADET, F. “Y-a-t-il une sortie pour la linguistique hors du logicisme et du sociologisme? [trad. Bras. In Análise de Discurso – M. Pêcheux – textos escolhidos por E. Orlandi, Pontes, campinas, 2011]

# A CONSTRUÇÃO DOS SILÊNCIOS EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS EM MACAU, CHINA: DESCONSTRUINDO MITOS EM TEMPOS DE INTENSAS INTERCULTURALIDADES

ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA<sup>7</sup>  
UNIVERSIDADE DE MACAU

---

<sup>7</sup> | Professor e Pesquisador do Departamento de Português da Universidade de Macau, China.

# RESUMO

Considerando os espaços de formação de falantes de língua portuguesa no mundo, o nosso texto vai centrar-se na microecologia da sala de aula, onde projetos políticos de ensino e difusão ganham força ou esmorecem. Exploraremos o contexto primário de uma escola oficial de Macau (China) – que têm no currículo o português do jardim de infância ao ensino secundário – e o contexto universitário macaense que se pretende formador de novos divulgadores da língua portuguesa nos âmbitos da tradução, da interpretação e do ensino. A partir de orientações sociointeracionistas e etnográficas, o estudo focaliza a construção interativa do silêncio e do silenciamento, buscando ressignificar o mito do oriente silencioso frente a um ocidente comunicativo nas chamadas salas de aula interculturais, símbolos das mobilidades contemporâneas.



## PALAVRAS-CHAVE

Silêncio; interação intercultural; Macau; Português como língua não materna

# 1. INTRODUÇÃO

O posicionamento do III Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (III SIMELP) no contexto chinês, especificamente em Macau, evidenciou para a comunidade internacional o fato de que a língua portuguesa definitivamente não pode mais ser pensada dentro das fronteiras do conhecido. No Império do Meio, e na Ásia, um mundo desconhecido de falantes e profissionais envolvidos com essa língua – e trazendo para elas as suas marcas – saiu das sombras para figurar ao lado dos lugares conservadoramente considerados como os de referência na produção do português.

Assim, no cenário de formação de novas gerações de falantes de português no mundo, um dos espaços que se configura como mais proeminente, na última década, é a China<sup>8</sup>. Neste contexto, professores chineses e não-chineses de português constroem cada vez mais espaços de interação com alunos asiáticos, especialmente chineses, e surgem desses enfrentamentos questões que se ligam ao que se têm etiquetado de relações interculturais<sup>9</sup> e interdiscursivas<sup>10</sup> (Scollon, Scollon, 2001). Desse embate, no ambiente de ensino de português como língua não materna (PLNM), muitos mitos são construídos e precisam de ser analisados sob diferentes ângulos.

Este capítulo foi gerado a partir de uma experiência de ensino e de pesquisa na Ásia. Apesar de, antes de vir para esta parte do mundo, eu ter ensinado português como língua não-materna por mais de dez anos no Brasil, minha interação no espaço asiático com os estudantes chineses foi extremamente diferente e muitas vezes até desconcertante. Essa diferença levou-me não só para permanecer na Ásia, mas também a escolher Macau para viver e realizar minhas pesquisas ao longo da última década.

**8** | A China está organizada na perspectiva de “um país dois sistemas”: há a China Continental, em regime comunista, e as Regiões Administrativas Especiais de Macau e de Hong Kong, constituídas a partir de um sistema capitalista e com ainda signitivativa, mas não total, independência econômico-administrativa.

**9** | Consideramos todas as interações interculturais, uma vez que os sujeitos, em suas experiências sociais, trarão sempre para as situações em que se inserem as marcas culturais que os constituem. Traços como gênero, idade, etnia, letramento, localização geográfica, conhecimento de línguas, tipo de trabalho ou área de estudos etc. sempre situam os sujeitos em/de diferentes comunidades com as suas identidades.

**10** | Scollon, Scollon (2001) argumentam que não há interações interculturais uma vez que não são as culturas que interagem, mas os sujeitos em seus discursos. Assim, preferem referir a interações interdiscursivas. Consideramos entretanto usar ambas expressões para referir aos encontros nos quais sujeitos de comunidades diversas (mais ou menos distantes) estão em interação.

O texto centra-se em um elemento intrigante que, pelo menos inicialmente, muitos professores de formação construcionista e sociointeracional enfrentam na China em salas de aula de língua: o chamado “silêncio do Oriente”.

Este silêncio é geralmente entendido a partir do ponto de vista sociocultural dos professores e, normalmente, é informado por perspectivas essencialistas sobre a sociedade, a cultura e as línguas. Defendemos aqui que é necessário repensar essas noções de língua e cultura e, conseqüentemente, de relações interculturais/interdiscursivas. Como colocam Gao e Teixeira e Silva (no prelo),

*precisamos desenvolver uma nova compreensão de como entender e abordar língua e cultura, uma vez que o global e o local são agora duas dimensões intrinsecamente relacionadas: isso nos leva, por exemplo, a entender que a cultura é produzida em cada situação social concreta e que a língua deve ser pensada como prática local (Pennycook, 2010).*

É uma crença comum, especialmente entre os professores não-asiáticos de língua portuguesa e inglesa, por exemplo, que os estudantes asiáticos são passivos. O silêncio é uma das principais características utilizadas para construir tal imagem. Assim, criou-se essa identidade fixa e estereotipada, delineando os estudantes provenientes da Ásia como silenciosos e, “portanto”, passivos (Teixeira e Silva & Martins, 2011).

No entanto, em vez de simplesmente associar esse silêncio a uma passividade oriental, gostaria de discuti-lo como um traço cultural que não é exclusivo da Ásia e também como um processo que é co-criado localmente em interações específicas. Colocado assim, o silêncio, ou qualquer outro aspecto das interações, só pode ser analisado depois de se considerar o contexto global e local no qual ele foi elaborado.

Por isso, vou argumentar que o silêncio i) é uma co-construção entre interagentes; ii) é o resultado de uma elaboração discursiva informada por traços de uma cultura global imaginada e de uma cultura local de sala de aula; iii) tem significados diferentes em diferentes contextos e, então, podem gerar conflitos nas interações entre professores e alunos com filiações culturais distantes.

Para orientar a investigação, adoto a perspectiva da sociolinguística interacional (Gumperz, 1982a, 1982b; Ribeiro e Garcez, 2002; Schiffrin, 1996; Goffman, 1959, 1967, 1974) - um campo interdisciplinar que interrelaciona discurso, cultura e sociedade em uma perspectiva de análise de discurso. Esta abordagem fornece um instrumento teórico sofisticado que pode ampliar

as nossas concepções tanto para o planeamento quanto para a análise das interações de sala de aula (Teixeira e Silva, 2010).

Vou discutir trechos de interações provenientes de dois contextos de sala de aula em Macau: um do ensino primário em uma escola luso-chinesa<sup>11</sup> e outro do ensino universitário. As cenas em foco vão nos fornecer uma gama de elementos e recursos, de forma a endereçar questões como a interação intercultural (Teixeira e Silva & Martins, 2011; Scollon & Scollon, 2001) e a constituição de identidades (Hall, 2006; Gumperz, 1982b; Moita Lopes, 2006 [1998]), dois aspectos que têm efeitos diretos para o processo de construção do conhecimento.

Mas, primeiramente, vamos a uma breve contextualização histórica sobre Macau e a situação atual do português nesta região.

---

<sup>11</sup> Escolas luso-chinesas são escolas do governo que oferecem o ensino de língua portuguesa do jardim de infância 03 até o último ano do ensino secundário.

## 2. A LÍNGUA PORTUGUESA EM MACAU

Em 1557, Portugal estabeleceu o primeiro assentamento europeu em Macau. Desde então, a presença da língua e da cultura portuguesas e o contacto intercultural com as comunidades asiáticas e particularmente chinesas criou um ambiente idiossincrático.

Tecnicamente, Macau não era considerada uma colônia, mas um espaço administrado por Portugal com o consentimento do governo chinês. Na prática, porém, as relações entre os locais, os europeus e a pequena comunidade euroasiática, formada a partir desse contato étnico, os macaenses, eram tão coloniais como em qualquer outra colônia portuguesa, mas com diferenças e interesses relacionados ao contexto asiático.

Historicamente, a organização social foi orientada por três grupos principais: os chineses, os portugueses e os macaenses. Atualmente, entretanto, muitos outros grupos étnico-linguísticos, como os filipinos, tailandeses, paquistaneses, australianos e sujeitos de todas as regiões e países de língua portuguesa, colaboram para criar esse ambiente multicultural (Bodomo & Teixeira e Silva, 2012).

Apesar da longa presença dos portugueses e do seu idioma em Macau, o ensino e divulgação da língua portuguesa só recentemente se tornou uma preocupação central. Como Teixeira e Silva e Martins (2011: 233) afirmam:

Language policies for Macau had been nonexistent until the 80s, the period when Portugal and China signed the Handover Joint Declaration. With very little tradition for teaching Portuguese as a Foreign Language, or even as a Second Language, Portugal launched a campaign of teaching Portuguese in primary and secondary schools in the territory, especially in Luso-Chinese schools. The lack of expertise in the field of SLA led to a rather deficient start of the language teaching programme in Macau.

Em parte por conta do que foi indicado acima, mas não limitado a apenas este fator, a língua portuguesa nunca poderia ter sido uma língua amplamente utilizada em Macau. Era sempre empregada em contextos muito específicos. Em 1999, a República Popular da China assumiu a administração do território, que passa a ser chamado de Região Administrativa Especial de Macau (RAEM). Durante o processo de handover, a presença do português no território parecia estar em perigo. No entanto, no período pós-colonial de hoje, testemunhamos uma gama de ações de instituições governamentais e privadas que contribuem para ampliar o seu estudo, investigação e mesmo utilização.

A mais recente onda de pesquisas sobre o português, desenvolvidas especialmente na área dos estudos da linguagem em Macau (Teixeira e Silva, 2012, 2013, 2014, 2015; Bodomo e Teixeira e Silva, 2012; Teixeira e Silva e Lima-Hernandes, 2010), tem revelado estas novas conjunturas, sublinhando por exemplo o português como língua transnacional. Uma linguagem transnacional é produzida por sujeitos com patrimônios linguísticos e culturais imprevisíveis, uma característica típica dos contextos superdiversos (Vertovec, 2007), como certos espaços de Macau.

Portanto, a situação da língua mudou na última década. Agora mais e mais pessoas, especialmente da China Continental, têm se dedicado a aprendê-la para, sobretudo, trabalhar com ela: são professores, intérpretes, tradutores, agentes consulares, funcionários públicos, advogados etc. A principal razão por trás dessa mudança é fundamentalmente o desenvolvimento econômico e visibilidade de alguns países de língua portuguesa, especialmente o Brasil, Angola e Moçambique, bem como o aumento das relações comerciais da China com os países de língua portuguesa.

Nosso estudo tem lugar neste contexto.

### 3. A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

No processo de socialização, estamos expostos a uma série de referências socioculturais que nos instruem sobre o que “ser” e como agir. Em geral, essas referências aparecem na forma de estereótipos sociais, culturais e linguísticos, como, por exemplo, os bem definidos e inabaláveis conceitos de “sociedade brasileira”, “cultura chinesa”, e “língua portuguesa”. Estes conceitos, elaborados como entidades fixas, vão contra um princípio básico: o mundo está sempre em movimento (Bauman, 2001; Hall, 2006; Moita Lopes, 2013; Fabrício, 2013). O mundo e tudo o que o constitui são processos continuamente em fluxo, mesmo assim, neste mundo globalizado, pós-colonial, pós-estrutural, lidamos com conceitos contraditórios que Bauman (2000) “metaforiza” como líquidos e sólidos<sup>12</sup>: por um lado, estamos diante de um universo em movimento e, por outro lado, tentamos congelar esse mesmo universo.

O pressuposto subjacente à abordagem aqui adotada é que não existem conceitos fixos, nem identidades fixas<sup>13</sup> para qualquer um ou para qualquer grupo. Essa fixidez é traduzida por Hall (2006) como imaginada. Por isso, é inapropriado “aprisionar” estudantes chineses em uma identidade única e específica, como o fazem muitos discursos aqui pela Ásia, e fora dela. É preciso entender o mundo como um processo. A partir desta perspectiva, é possível assumir que “estudantes asiáticos” ou “professores ocidentais” não são delimitáveis, fixos; portanto, em consequência, não são previsíveis (Teixeira e Silva, 2015; Blommaert & Backus, 2011).

<sup>12</sup> Mesmo os conceitos de Bauman, embora nos sirvam como referência, são pensados dentro de uma padronização dicotômica, binária. Esta é outra manifestação de um paradigma epistemológico ainda poderoso em nossa época: o pensar binário frente a um pensar perspectivado como um *continuum* constante, como um processo.

<sup>13</sup> Bauman defende que se deveria usar o conceito de identificação em vez do de identidade.

O processo de “aprender a ser e a como performatizar adequadamente” em uma sociedade tem o contexto e a alteridade como referências (Moita Lopes, 2006 [1998]). Nós aprendemos como devemos agir, de acordo com os enquadres (Goffman, 1974) construídos por diferentes contextos. Assim, elaboramos diferentes identidades para performatizar (e identificar) diferentes posicionamentos, tais como o de estudantes, de filhos, de amigos, de homens, de mulheres, de namoradas e assim por diante. No mesmo processo, nossas identidades são co-construídas em cada interação, levando em consideração o outro: os nossos interactantes. A alteridade nos dá as pistas que nos guiam sobre como nos posicionar. Todos estes movimentos são fundamentados por discursos, especialmente pelos discursos de autoridade que formatam identidades uma vez que constroem a forma de nos comportarmos em contextos particulares.

Dessa maneira, no contexto escolar, estudantes, professores, diretores, pais e funcionários etc. são construídos por estes discursos de poder que, em geral, são disciplinadores (Foucault, 1972): asseguram a homogeneidade e controle e apagam as vozes dos sujeitos.

Em uma sala de aula, o silêncio – o foco da nossa discussão – é construído por diferentes discursos e tem diferentes significados em diferentes enquadres. O silêncio na sala de aula pode sinalizar a resistência, o tédio, o respeito, o desânimo, a atenção/concentração, o desinteresse, a consideração pelo outro e é performatizado para corporificar estratégias de interação como a negação, a concordância, o pedido, o aviso, o comando, a ameaça, a confirmação (Saville-Troike, 1985). Portanto, uma das maneiras mais adequadas para acessar possíveis significados e efeitos do silêncio é a análise das interações.

O silêncio, aqui, vai ser visto assim como um traço, um recurso, parte do repertório de alunos e professores, para o processo de performatização/sinalização de identidades em sala de aula.

## 4. O SILÊNCIO NA SALA DE AULA

O silêncio tem sido estudado a partir de diferentes abordagens. Um panorama conciso de estudos sobre o silêncio como um recurso material/acústico da linguagem é oferecido por Ephratt (2008: 1910). Ele se refere a dois caminhos:

One was the chronometrical analysis of speech, where quantitative chronometrical data on speech rates were collected to show the ratios of speech to non-speech, etc., in isolation or in relation to personality variables (as early as Chapple, 1939; Goldman-Ersler, 1958; Hawkins, 1971; Crown and Feldstein, 1985; Adell et al., 2007). (...) The second path, which began to be trodden about the same time, was discourse analysis (then a new branch in linguistic pragmatics). Sacks et al.'s (1974) paper, “The simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, perceived silence as the interactive locus of turn-taking (...). Throughout linguistics literature (speech-rate and turn-taking) silence and pause are used interchangeably (sometimes within the same sentence: e.g., Goffman, 1981: 25, fn. 17; Crown and Feldstein, 1985: 33; but see section 1.1).

Vamos trilhar o segundo caminho. Como Laplane (2000) e Morato (2001) afirmam, o silêncio é um componente de interação e adquire significados diferentes que são altamente dependentes do contexto:

Entendendo o silêncio como um tipo particular de interação e como veiculador de sentidos, uma das tarefas a que Laplane (2000) se lança em sua reflexão é precisamente extrair do termo sua polissemia e sua discursividade inarredáveis: silêncio, silenciamento, implícito, subentendido, exclusão, resistência, opressão (Morato, 2001: 201).

Alguns estudos analisam a expressão da positividade ou negatividade do silêncio. Tannen (1985: 94) discute que a percepção da negatividade ou positividade do silêncio é explicitamente diferente quando confrontados sujeitos de diferentes culturas e sublinha a sua ambiguidade.

The positive and negative valuation of silence is a facet of the inherent ambiguity of silence as a symbol (...). The ambiguous value of silence can be seen to arise either from what is assumed to be evidenced or from what is assumed to be omitted.

O silêncio é entendido como uma pista de contextualização (Gumperz, 1982a) e, portanto, funciona como um elemento discursivo na construção de identidades. Alguns estudos sinalizam o silêncio como condição para a produção de sentidos (Orlandi, 1995: 70):

o silêncio é a condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço 'diferencial' da significação: lugar que permite à linguagem significar.

Na construção das identidades, tanto silêncio quanto voz são elementos significativos. E uma vez que tal construção é um processo relacional e revelador de relações de poder, aqueles "que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres (Moita Lopes, 2006 [1998]: 308)". Na interação em sala de aula, o discurso institucional – geralmente o discurso da autoridade – aparece de maneiras diferentes: no discurso do professor e dos alunos, nos recursos didáticos e assim por diante. Este discurso é um dos responsáveis pela produção de identidades (Gumperz, 1982b) em um contexto pedagógico.

Nas salas de aula de línguas e, especialmente em situações em que os professores não-chineses estão envolvidos com os alunos chineses, o silêncio pode adquirir conotações de uma barreira cultural. Como King (2012: 2) comenta, há um estereótipo, a partir de uma visão essencialista e maniqueísta, que contrasta "the silent East versus the talkative West".

Além do silêncio, o processo de silenciamento também recebeu tratamento acadêmico através de alguns estudiosos (Leander, 2002; Orlandi, 1995). Envolve o uso de um discurso de autoridade, não só para parar ou impedir que alguém fale, mas também para obrigar alguém a falar. Portanto estamos a discutir uma questão que se refere a nossas escolhas sociais e que também toca a questão da liberdade. Como Hymes (1996, apud Juffermans & Aa, 2011: 2) observa, voz é liberdade:

freedom from denial of opportunity due to something linguistic; and freedom for satisfaction in the use of language. In other words: freedom to have one's voice heard, and freedom to develop a voice worth hearing.

Voz e silêncio podem ser vistas como estratégias que ilustram formas diferentes de nos posicionarmos no mundo.

Em uma sala de aula, o discurso da escola normalmente cria uma organização de poder em que os alunos são convidados a se comportar de uma maneira padronizada para manter a ordem. Assim, este discurso produz um processo de silenciamento.

Neste estudo, vamos observar i) o processo de silenciamento no contexto do ensino primário, onde um professor chinês está em interação com estudantes asiáticos, e ii) a construção do silêncio num contexto de ensino superior onde um professor brasileiro interage com estudantes chineses e oscila entre um processo de vozeamento e silenciamento.

# 5. CONTEXTO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS

Os dados deste trabalho foram gerados em um estudo etnográfico<sup>14</sup> (Erickson, 1996) de um ano, que teve lugar em uma escola Luso-chinesa e em uma universidade, ambos em Macau. As interações entre professores e alunos e entre alunos e alunos foram gravadas em vídeo e são o objeto de estudo. Assim, vão ser analisados dois contextos de ensino-aprendizagem de PLN<sup>15</sup>.

## 5.1 CONTEXTO DE ENSINO PRIMÁRIO

PARTICIPANTES:

Estudantes (primeiro ano do ensino primário):

- 22 estudantes chineses com seis anos de idade, falantes nativos de diferentes línguas chinesas, como o cantonês e o mandarim; um aluno filipino com seis anos, falante nativo do tagalog.

Professora de português (Roberta):

- Uma professora chinesa, falante nativa do cantonês, 25 anos, com cerca de cinco anos de experiência de ensino e proficiência avançada em português.

O pesquisador (Rui):

- Um professor brasileiro, falante nativo do Português, 41 anos de idade, com cerca de dez anos de experiência de ensino nas aulas de língua estrangeira.

LOCALIZAÇÃO:

Uma das escolas oficiais luso-chinesas em Macau.

<sup>14</sup> Projeto “Interações em sala de aula de português como língua estrangeira e a construção da Competência textual: o contexto de Macau”, patrocinado pela Universidade de Macau e coordenado por nós.

<sup>15</sup> O problema teórico de definir conceitos como língua estrangeira, segunda, língua de herança ou falante nativo é bastante complexo se colocado sob a perspectiva da globalização, da superdiversidade e do pós-multiculturalismo (Vertovec, 2007, 2010). Assim, não os discutiremos aqui. Só adiantamos que são originados em uma linguística orientada pelas perspectivas epistemológicas do século XX.

DADOS:

A transcrição da gravação de vídeo (quinta classe do ano escolar).

RECURSOS PEDAGÓGICOS:

- As fotografias / imagens;
- Uma marionete (um porquinho);
- Áudio-cassete

## 5.2 CONTEXTO DE DE ENSINO UNIVERSITÁRIO

PARTICIPANTES:

Alunos (terceiro ano de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa):

- 18 estudantes chineses, cerca de vinte anos, fluentes em mandarim, falantes nativos de diferentes línguas chinesas, como o cantonês e o mandarim.
- Professor de português e pesquisador (Rui).
- Um professor brasileiro, falante nativo do Português, 41 anos, cerca de dez anos de experiência de ensino nas aulas de língua estrangeira.

LOCALIZAÇÃO:

Uma universidade em Macau.

DADOS:

Vídeo-gravação de sala de aula.

## 5.3 TRANSCRIÇÃO

Nos dados, quando o professor e os alunos estão falando em português, temos uma transcrição regular. Quando o professor ou alunos falam em chinês, a transcrição (que é uma tradução de cantonês) é feita em itálico negrito. Os nomes usados são todos fictícios.

Convenções de transcrição:

Palavra	Texto em format padrão	Fala feita em português
<i>Palavra</i>	Itálico e negrito	Fala feita em cantonês (tradução)
/	Barra	Fragmentação da unidade entonacional de palavra ou frase
-----	Hifenização	Fala silabada
°word°		Fala em tom baixo
[ ]	Colchetes	Fala simultânea
(3)	Número entre parênteses	Silêncio (em segundos)
( )	Parênteses vazios	Fala ininteligível
(palavra)	Fala entre parênteses	Transcrição duvidosa
((olhando os alunos))	Parênteses duplos	Descrição e comentários sobre atividades não-verbais

Adaptado de Teixeira e Silva (2007), Teixeira e Silva (2008-2012) e Garcez (2006).

# 6. CENAS DE SALAS DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: CONSTRUINDO SENTIDOS PARA O SILÊNCIO

As cenas analisadas vão ajudar a discutir como o discurso de sala de aula promove a construção do silêncio e de seus diferentes significados.

## 6.1 CONSTRUÇÃO SOCIODISCURSIVA DO SILÊNCIO EM UMA SALA DE AULA DE PLNM NO ENSINO PRIMÁRIO: TIRANDO A VOZ DOS ESTUDANTES

O exemplo 01 vem da primeira aula de português do ano letivo. O professor e os alunos estavam se organizando em sala de aula.

Exemplo 1:

1.		((Ruído dos meninos))
2.		((Roberta está a arranjar os lugares dos meninos))
3.	Roberta	<b><i>Ora, agora ponham /</i></b>
4.		<b><i>[Ponham os livros debaixo primeiro.</i></b> ((debaixo da mesa))
5.		( )
6.		Sim, todos põem o livro lá/ ((indica embaixo da mesa)) debaixo
7.		Guardem o livro, agora não é preciso o livro, guardem, sim!
8.		Põe debaixo, põe debaixo, põe debaixo.
9.		[Põe debaixo
10.		( )
11.	Aluno	<b><i>Professora, quero fazer xixi. ( )</i></b>
12.	Roberta	<b><i>Não faz mal, só sentamos aqui, não escrevemos.</i></b>
13.		<b><i>Ah, Wang, está bem, senta-te.</i></b>
14.		Tá bom, eu vou ver/ quem é falador? ((com o dedo na boca em sinal de silêncio))
15.		
16.		"Falador" <b><i>significa as pessoas que gostam muito de falar.</i></b>

No âmbito das relações de sala de aula assimétricas, normalmente o professor bem como toda a gama de recursos didáticos assumem o discurso institucional, o discurso de autoridade. O que é transmitido através deste discurso é geralmente tomado como “verdade”, porque provém de uma inquestionável autoridade máxima neste contexto.

No início da aula, a professora começa a criar padrões de comportamento interativos, como o que os alunos podem ou não podem fazer em sala. Ela notifica os estudantes nas linhas 14 e 15:

14.	Roberta	Tá bom, eu vou ver/ quem é falador? ((com o dedo na boca em sinal de silêncio))
15.		

Como podemos ver no exemplo, o professor afirma que as pessoas que são faladoras são “pessoas que gostam de falar muito de falar” (linha 16). Portanto, os alunos devem aprender que os estudantes que “falam muito” (linha 16) na sala de aula não são bem-vindos.

Apresentada no início do ano escolar e no início da aula, a declaração deste professor informa um traço do padrão a ser adotado no ambiente de interação desta sala de aula. Está sendo determinada uma regra importante para a classe: ficar em silêncio. A sua performance discursiva, ao fornecer pistas de contextualização para os alunos construírem significados relacionados ao silêncio, dá início à veiculação de uma série de referências socioculturais para instruir os alunos sobre o que “ser” e como agir na sala de aula, começando, então, um processo de silenciamento.

Podemos tomar essas referências e pistas como uma metáfora que estará presente ao longo de toda a aula e que será uma das bases para a construção de identidades desses alunos (Moita Lopes, 2006 [1998]). No processo de sua formação, os alunos são levados a entender que, neste contexto, de modo a tornar-se um bom aluno (Teixeira e Silva & Moutinho, 2009) é necessário não ser falador, é necessário “não gostar de falar” na sala de aula.

Este exemplo ilustra práticas sociais que promovem uma atitude verbal pouco ativa dos alunos não só neste contexto chinês, mas o redor do mundo em salas de aula conservadoras. Este silêncio, muitas vezes lido como passividade conforme já discutimos, não pode, dessa forma, ser entendido como intrínseco aos alunos, mas como uma demanda cultural. Na verdade, quando os estudantes chineses ficam em silêncio em uma sala de aula como esta, eles não estão sendo passivos, mas agindo de acordo com a doutrinação cultural a que estão submetidos, estão, assim, mostrando competência cultural.

Portanto, esta prática discursiva institucional, em processo dialógico, constrói identidades para estes alunos não como sujeitos oralmente ativos, mas como sujeitos calados, por meio de proposições diretas e altamente explícitas.

No entanto, a grande maioria das pistas e proposições provenientes do discurso do professor não são elaboradas de maneira explícita como as anteriores. A maioria é veiculada através de estratégias discursivas mais indiretas.



Durante a aula, a professora apresenta o cartaz abaixo com a expressão que ela quer ensinar.

É importante notar que esses alunos não têm quase nenhum letramento em português. Como não podem ler a expressão “Boa tarde” no cartaz, as únicas pistas que têm são provenientes da imagem. Vamos observar.

Exemplo 2:

77.	Roberta	[O que significa esta expressão?
78.		[Já aprendemos.
79.		( )
80.	Alunos	Professora
81.	Roberta	[Professora?
82.	Alunos	[Boa tarde.
83.	Roberta	[Boa tarde.
84.		Boa tarde?
85.		Vamos ouvir!
86.	Aluno A	Bo-a [tar-de
87.	Roberta	[Vamos ouvir se está certo.
88.	Aluno B	Boa tar°de
89.	Cassete	Dois. ((o número do exercício))
90.		Boa tarde.
91.	Roberta	Bo-a tar-de!
92.	Alunos	Yeah <sup>16</sup> ! ((Os alunos ficam animados porque alguns deram a resposta certa.))

16| Falam mesmo em inglês.

Quando o professor pede o significado da expressão no cartaz, a primeira resposta que é fornecida pelos estudantes é “professora” (linha 80). Em seguida, o docente coloca dúvidas em relação à resposta dos estudantes dizendo em tom interrogativo: “professora?” (linha 81). Então, outra resposta é ensaiada pelos alunos: “Boa tarde” (linha 82). Esta era a resposta certa, o professor, no entanto, não ratifica ou confirma a fala dos alunos. Assim, ela não autoriza a resposta dos discentes como uma contribuição adequada. Ao dizer “Vamos ouvir!!” (linha 85), ela indica que a voz da autoridade para fornecer a resposta correta não pode vir dos alunos; tem de vir de um discurso institucional, expresso pela sua própria voz e pelos recursos pedagógicos.

Um aluno levanta uma voz de resistência (Foucault, 1972) e tenta fazer a sua resposta ouvida: “Bo-a [tar-de” (linha 86).

86.	Aluno A	Bo-a [tar-de
87.	Roberta	[Vamos ouvir se está certo.
88.	Aluno B	Boa tar°de

O professor interrompe o discurso do aluno a fim de reafirmar, agora em cantonês, que quem tem a voz de autoridade é a gravação de voz na fita cassete, não os alunos: “[Vamos ouvir se está certo.” (linha 87).

Apesar dessa fala da docente, também em uma atitude de resistência, um outro estudante tenta falar de novo, mas desiste e abaixa (silencia) a sua voz: “Boa tar°de” (linha 88).

Em seguida, a voz da autoridade – agora o material didático, a fita cassete – dá a resposta: “Boa tarde.” (Linha 90). Após a fala do cassete, a própria professora – outra voz de autoridade na sala de aula – fala firme e pausadamente: “Bo-a tar-de!” (Linha 91).

89.	Cassete	Dois. ((o número do exercício))
90.	Cassete	Boa tarde.
91.	Roberta	Bo-a tar-de!

A interrupção de um aluno e a não ratificação da resposta “correta” de outro são ambas desautorizações, são estratégias mais indiretas que também dão pistas sobre como o aluno deve se posicionar, sobre onde deve colocar a sua voz neste ambiente específico.

Outros aspectos que contribuem para esse silenciamento são as visões do professor sobre língua e construção de conhecimento. Diferentes posturas frente a estas bases do processo de ensino-aprendizagem criam também

posicionamentos para professores e discentes.

Na linha 93 a seguir, o professor utiliza a tradução em sala de aula para se certificar de que os alunos estão a compreender o conteúdo. É uma estratégia que indica como o professor entende o conceito de língua e como agir metodologicamente para o seu ensino. Podemos ver que ela adota um conceito conservador, destacando o papel da gramática, do vocabulário e da tradução.

Durante toda a sequência, um ciclo interativo é repetido muitas vezes.

Exemplo 3:

93.	Roberta	O que significa Boa tarde?
94.	Aluno	Almoço!
95.	Roberta	Almoço?
96.	Aluno	Boa tarde!
97.	Roberta	Boa tarde! Vamos ver: Boa/
98.	Alunos	Boa tarde!
99.	Roberta	Vamos ouvir se está certo?
100.	Alunos	Boa tarde!
101.	Roberta	O nosso porquinho <sup>17</sup> , ora o nosso porquinho.
102.	Cassete	Boa tarde!

Quando o professor, na linha 93, pergunta em cantonês: “O que significa Boa tarde?”, os alunos não têm pistas para chegar ao significado da expressão escrita em português no cartaz. Eles respondem “Almoço” (linha 94). O professor, então, repete a resposta dele em forma de pergunta: “Almoço?” (linha 95). Um estudante oferece outra resposta, que é correta: “Boa tarde” (linha 96). Mais uma vez, o professor não dá autoridade para a resposta/voz do aluno. Novamente, ela dá voz de autoridade ao recurso pedagógico, a voz gravada na fita cassete: “Vamos ouvir se está certo?” (linha 99). Em seguida, na linha 102, a fita cassete confirma “Boa tarde!” como a resposta certa.

Através destas performances discursivas do professor, os alunos estão percebendo que as suas vozes não são significativas, que as suas vozes não têm peso na interação em sala de aula. Nessa interação, os alunos não são reconhecidos como produtores de significado. Eles só têm de repetir, ou seja, só precisam de falar com a voz dos outros e não com as suas próprias vozes.

<sup>17</sup> Ela utiliza um porco como um fantoche. Às vezes, ela interage com os alunos a partir do boneco.



Como Juffermans & Aa (2011: 2) declaram, “In plain words, voice is about who says what in which way to whom”. No próximo exemplo, podemos ver como os alunos aprendem exatamente quem tem o direito de falar e quem tem de ouvir na sala de aula.

Roberta está ensinando outra expressão.

Exemplo 4:

339.	Roberta	Yung Ho San, tu sabes? <b>Como se diz “Posso sair?”</b>
340.	Yung Ho San	Er....
341.	Roberta	<b>Tu não sabes.</b>
342.	Roberta	<b>Ora! Kung Meng.</b>
343.	Kung Meng	Posso sair?
344.	Roberta	Posso sair? Posso sair?
345.	Roberta	<b>Vocês concordam?</b>
346.	Alunos	<b>Não</b>
347.	Roberta	<b>Não? Vamos ouvir. Está bem?</b>
348.	Alunos	<b>Está bem.</b>
349.	Roberta	<b>Vamos ouvir como se diz “posso sair?”.</b>
350.	Roberta	<b>Ouçam, vamos ouvir.</b>
351.	Cassete	8. Posso sair?
352.	Roberta	<b>Está certo?</b>
353.	Alunos	<b>Sim!</b>
354.	Roberta	<b>Ora! Vamos elogiar-lo ((elogiar o aluno Kung Meng))</b>

Como podemos ver, o professor faz uma pergunta, em cantonês, a um estudante específico: “Yung Ho San, tu sabes? Como se diz “Posso sair?”” (linha 339). O estudante hesita: “Er....” (linha 340). O professor afirma: “Tu não sabes.” (linha 341). Então, decide perguntar a outro estudante, que dá a resposta certa: “Posso sair?” (linha 343). O professor repete a resposta duas vezes em forma de pergunta: “Posso sair? Posso sair?” (linha 344) e pergunta à turma se eles concordam (linha 345). Os alunos dizem: “Não” (linha 346).

É possível que os alunos não saibam a resposta “certa”; portanto, eles não saberiam se o colega tinha respondido de forma adequada ou não. Contudo, o que atrai a atenção aqui é o fato de que os alunos negam a possibilidade de que um colega possa estar certo. Eles disseram “não”. Isto parece nos levar a entender que, como o professor, os estudantes também entendem que a resposta de um aluno, do seu colega, não tem autoridade nesta sala de aula, portanto a possibilidade de o colega estar certo afigura-se como remota ou não esperável.

343.	Kung Meng	Posso sair?
344.	Roberta	Posso sair? Posso sair?
345.	Roberta	<b>Vocês concordam?</b>
346.	Alunos	<b>Não</b>

Foucault evidencia o fato de que “the way in which the disciplinary power has been installed in institutions (schools, for example)” é tão forte que leva a “the point that individuals in these discursive practices are constructed to exercise power over themselves (Foucault, 1977)” (Moita Lopes, 2006 [1998]: 308).

Isto é o que vemos neste extrato: estudantes assumem e aceitam o fato de que eles não têm voz. Mostram, assim, que estão aprendendo a como se tornar membros competentes desse grupo social, em que ser “falador” é proibido. Portanto, eles se tornam silenciosos.

Em consequência desta interação, é possível perceber como as obrigações, responsabilidades e direitos dos estudantes e professores são estritamente definidos nesta sala de aula, ou seja, as identidades dos alunos e professores são rigidamente fixadas.

Neste contexto chinês analisado, é generalizante a ideia de que fazer silêncio é um traço positivo na performance identitária do aluno. E o processo de silenciamento é motivado por um conceito de educação que coloca o professor – e todos os discursos de autoridade – como o centro do processo ensino-aprendizagem. Os procedimentos correspondem ao que Freire (2000) chama de “educação bancária”, no qual o professor, o único que tem o conhecimento, “deposita” esse conhecimento nos alunos e depois “retira”-o através das avaliações. Esta conduta corresponde a uma escolha pedagógica que não entende as interações como o espaço para a construção conjunta do conhecimento. O conceito subjacente aqui é o de linguagem como forma/estrutura (e não uso) e a unidade de trabalho, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, é a palavra ou a frase (e não o discurso).

É importante salientar um ponto proveniente das interações das aulas e também das nossas observações de campo: as crianças do contexto primário estudado mostram um entusiasmo notável na sala de aula. Sempre respondem às perguntas do professor e mostram-se altamente engajados. As muitas vezes que eles dizem um feliz “yeah” durante a aula, como no exemplo 02, linha 92, é apenas uma indicação de que eles são e querem ser muito participativos e colaborativos na interação. Mas esse “yeah”, prova de seu consequente engajamento, desaparece com o passar dos anos de escolaridade. Alunos de anos mais adiantados mostram uma acentuada tendência a serem menos engajados e a silenciarem. Saliente-se ainda que este não é um fato isolado e prerrogativa ou exclusividade do contexto asiático. Em salas de aula conservadoras, ao redor do mundo, o mesmo regime tem lugar.

Por fim, a consequência deste processo de silenciamento é que o discurso institucional irá eliminar as vozes dos alunos na construção das suas formas de “estar” e “agir” em sala de aula. Dessa forma, vai estimular a materialização do silêncio na sala de aula da forma mais explícita: a ausência de som.

Nesse sentido, o silêncio surge como a pista discursiva que o aluno deve oferecer nas interações de sala de aula para construir uma identidade adequada a este contexto.

## 6.2. CONSTRUÇÃO SOCIODISCURSIVA DO SILÊNCIO EM UMA SALA DE AULA DE PLNM UNIVERSITÁRIA

Vamos agora visitar uma cena de sala de aula de PLNM na universidade. Neste ambiente, ao contrário dos exemplos anteriores, há um professor brasileiro, Rui, e estudantes chineses a interagir. Os alunos, em média com 20 anos, estão no início de seu terceiro ano da Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas<sup>18</sup>. Têm, em geral, um nível de proficiência em português que varia entre o intermediário e o intermediário superior<sup>19</sup>. Dessa forma, já conseguem interagir confortavelmente na língua alvo. Esse trecho vem do segundo mês de aulas, momento em que os alunos e o professor já alcançaram um bom nível de proximidade.

<sup>18</sup> Embora os alunos tenham, desde 2005, na Universidade de Macau, acesso a professores que falam normas diferentes da portuguesa, o nome do curso de licenciatura se mantém ainda com referências apenas à língua e cultura de Portugal.

<sup>19</sup> Referências do CELPE-Bras.

<sup>20</sup> A expressão “senhores” é utilizada em tom de brincadeira como estratégia de envolvimento do professor com a turma. Não é marca de distanciamento.

Exemplo 5:

1	Rui:	Bom, senhores <sup>20</sup> , (10 segundos) ((está organizando os papéis para começar a aula))
2		Vocês:::
3		Bom, alguns/ alguns mostraram uma certa preocupação
4		que parece ser a preocupação de todos
5		relativamente às nossas apresentações
6		Bom, a princípio, nós combinamos que...
7		eh... vocês iam pensar e hoje a gente escolheria ou faria sorteio. Sortear é escolher.
8		eh... os dias de apresentação.
9		Cada um tem mais ou menos 7 minutos para falar, não é isso?
10		Sobre um assunto específico e assim por diante.
11	Rui:	Bom, então::: o que vocês têm a dizer sobre isto?
12		((04 segundos) ((os alunos não se mexem nas cadeiras))
13	Rui:	Nada?
14		((02 segundos)
15	Rui:	Então, a gente faz tudo como ficou combinado?
16		((12 segundos)
17		((um aluno fala em chinês com outro no fundo da sala e o professor reage))
18	Rui:	Português!
19		((Vários alunos riem e todos sorriem))
20		((03 segundos)
21	Aluna A	*O que é que quer ouvir? * ((fala em tom baixo))

Em comparação com os alunos da escola primária, estes estudantes universitários, aparentemente, não mostram o mesmo empenho participativo quando o professor se dirige a eles: há uma quantidade acentuada de silêncios nesse início de interação. O silêncio que surge provoca um conflito interativo entre o professor e os estudantes.

Como lemos, nesta interação, o professor leva para a sala de aula uma preocupação que um aluno apresentou fora da sala e parece buscar uma solução conjunta para o problema. Nesse sentido, as escolhas discursivas que faz levam a entender que ele quer dar voz aos estudantes. Ele usa “a princípio” (linha 6), futuro do pretérito “escolheria ou faria sorteio” (linha 7), tag questions “Não é isso?” (linha 9) e uma série de perguntas para passar o turno aos alunos. Estas pistas parecem posicioná-lo como um interagente que busca dividir responsabilidades e voz com os discentes. Entretanto, estas estratégias não são lidas pelos alunos da mesma forma.

Além dessa postura, que parece colaborativa, o professor mostra também outras facetas. Em um momento, os alunos parecem querer negociar em chinês o que fazer, mas o professor cala a voz dos alunos na outra língua.

17		((um aluno fala em chinês com outro no fundo da sala e o professor reage))
18	Rui:	Português!

Apenas após uma intensa insistência (que também pode ser lida como “autoritária”), uma aluna se manifesta com uma voz baixa e frágil:

21	Aluna A	*O que é que quer ouvir? * ((fala em tom baixo))
----	---------	--

Este silêncio, co-construído entre o professor e os alunos, pode ser considerado em, pelo menos, três ângulos:

**i) Como uma produção cultural de sala de aula:** A declaração do estudante “O que você quer ouvir?” (linha 21) pode ser o resultado do processo de silenciamento que vimos no contexto primário. Parece que os alunos não sabem como responder às solicitações dos professores porque, no enquadre sala de aula, a experiência cultural dos alunos é a de não dividirem responsabilidades com o professor. Muitas declarações de estudantes chineses (Teixeira e Silva & Martins, 2011) mostram que, no processo de escolarização, eles aprendem que devem manter o silêncio na sala de aula e só falar com o professor depois de acabada a aula. Possivelmente uma semelhante experiência escolar dos alunos neste exemplo apontou-lhes que não têm o direito de falar na sala de aula, menos ainda o de opinar sobre a organização da classe, como o professor parece estar pedindo. Por isso, o silêncio pode ser motivado por fatores culturais associados a salas de aula conservadoras, bastante generalizadas na China e em Macau (Teixeira e Silva, 2013b; Grosso, 2007).

**ii) Como uma produção local:** As pistas do discurso do professor são diferentes das que os estudantes estão acostumados a lidar em uma sala de aula. Como vimos, o professor aqui busca dividir uma responsabilidade com os alunos em vez de determinar isoladamente as ações da sala de aula. Estas pistas não se caracterizam em suporte ou andaime discursivo para os estudantes produzirem os seus discursos. Além disso, perguntas abertas a toda a turma parecem também não surtirem efeito interativo. Inquiridos sobre esta questão, os alunos, em sala de aula de Macau, regularmente explicam que tomar a palavra após uma pergunta geral pode ter diferentes significados: i) os colegas podem interpretar esta atitude como desejo de um aluno buscar evidência para si mesmo; ii) os alunos procuram agir em grupo, então, tentam estar em sintonia com todos e, nesse sentido, ninguém deve se manifestar. Assim, neste contexto, a forma de fazer perguntas, um traço local da interação, deve ser de maneira a dirigi-las a alunos específicos. Nesta situação, como falantes ratificados pelo professor, têm o direito (e o dever) de falar. A maneira de fazer perguntas faz com que seja fácil ou difícil envolver os alunos e alcançar uma interação bem sucedida em sala de aula. Portanto o silêncio não pode ser entendido como simplesmente motivado por uma cultura global ou local aqui, mas diferentemente pode ser co-produzido por estratégias específicas de interação.

**iii) Como resultado das culturas distantes entre os interagentes:** O conflito dessa interação também pode ser visto como o resultado de diferentes percepções sobre o silêncio. Como mencionado anteriormente, sujeitos de origens culturais distantes podem avaliar o silêncio de maneiras diferentes. Neste contexto, o professor brasileiro não aceita o silêncio e continua solicitando a colaboração dos alunos. Silêncio, entre outras possibilidades, é geralmente percebido como falta de interesse, consentimento. No contexto chinês, como estamos vendo, pode ter sentidos diferentes.

Todos os elementos acima referidos têm de ser considerados no processo de análise desse, como chamamos, elemento intrigante. E, como vimos, a base cultural macro e micro, além das escolhas discursivas na interação têm papel fundamental.

No entanto, o que queremos enfatizar e recuperar aqui é o que foi citado na seção 2 em referência ao artigo de King (2012); mas aqui vamos reescrever suas palavras.

Lá em cima citamos King (2012) quando colocava a discussão no âmbito de uma oposição entre um oriente calado e um ocidente falante.

No exemplo 5, porém, nós não evidenciamos o enfrentamento de um oriente silencioso e um ocidente falante (ou “falador”) (King, 2012: 2). Estamos, na verdade, evidenciando “uma sala de aula terciária silenciosa” frente a “um contexto primário, que, como vimos, é ainda falador”. Dessa forma, é importante deixar marcado que não podemos limitar a nossa interpretação dessas cenas a uma questão de contextos ocidentais e orientais. Afinal, as crianças faladoras do ensino primário são do Oriente tanto quanto os jovens silenciosos do contexto universitário. Se buscarmos entender o mundo mais uma vez em termos dicotômicos, no caso Oriente x Ocidente, estaremos caindo de novo nos estereótipos, na rigidez e fixidez de conceitos sólidos em um mundo líquido, vaporoso, com buracos negros, mares, terras e areias.

A declaração de um estudante universitário chinês pode nos ajudar a entender esse silêncio que aparece regularmente em aulas de língua terciárias. Pedimos a alunos de uma outra turma do terceiro ano da mesma Licenciatura, na mesma universidade, mas de um ano posterior, para darem as suas impressões sobre o que estava acontecendo no exemplo 5. Eles assistiram ao vídeo, leram a transcrição e escreveram as suas observações. Aqui está um dos depoimentos, que é altamente revelador.

Depoimento 1:

Um elemento crucial na cultura chinesa que desperta ambos ao mesmo tempo a curiosidade e o medo dos ocidentais é o silêncio. Porém, o mesmo termo é preferivelmente designado "paz" pelos próprios chineses, mesmo que seja a maioria das vezes uma paz artificial.

Seria um pouco desagradável se assim dissessem, mas como um produto e uma observadora do pacote de 12 anos <sup>do ensino básico chinês</sup> de ~~escola~~ <sup>tenho</sup> sido abusado desde o início. Imagine que os miúdos do 1º ano da escola primária são exigidos a comportar-se e designadamente, sentar-se com os braços cruzados às costas (para que eles não possam mexer nas coisas <sup>distraentes</sup> adjacentes na mesa), não falar nem discutir na aula com ninguém. "Fala comigo depois da aula!" É assim que mandam, ou ameaçam os professores. Castigos haviam e de várias formas conforme o erro cometido. Portanto, não que complementamente completamos os 12 anos de treino "militar", somos verdadeiramente os escolhidos dos escolhidos. A maior estratégia que descobrimos é justamente o silêncio, que nos poupa tempo, energia e muitos problemas de comunicação. Mas essa é só uma das razões do fenómeno misterioso.

(Ana - 21 anos de idade)

Como podemos ver, uma estudante chinesa universitária explicita que o silêncio tem muitos significados: pode expressar defesa, resistência, desprezo, desengajamento, ocultação, prevenção de problemas e é visto sobretudo como uma estratégia de sobrevivência.

O silêncio que podemos ver neste contexto terciário tem muitas raízes discursivas socioculturais e locais. O ponto é: o silêncio não pode ser utilizado para rotular os estudantes chineses como passivos.

Nas cada vez mais comuns interações interculturais de sala de aula, professores formadores de falantes de português que atuam em espaços socioculturais aparentemente distantes precisam de repensar as formas como interpretam os traços discursivos das interações, como o silêncio, dando espaço para se descobrir o ponto de vista dos diferentes interagentes e especialmente considerando a perspectiva relativa a "o que está acontecendo no aqui e agora de uma interação". Constituir-se como um sujeito pronto a considerar todas estas visões é uma necessidade do homem contemporâneo

que interage face a face ou virtualmente com outros sujeitos de contextos culturais os mais imprevisíveis que possamos imaginar. Esta parece ser uma característica a ser desenvolvida pelos professores desse mundo imerso em uma globalização que aproxima e confronta tantas diversidades humanas.

## 8. QUESTÕES COMO COMENTÁRIOS FINAIS

Como a materialidade do discurso torna aparente, as interações analisadas acima lidam com o silêncio e com o processo de silenciamento. Para concluir, gostaria de colocar algumas perguntas no intuito de incentivar todos nós professores a (re)pensar a nossa interação com os alunos:

- (1) A motivação que alimenta este discurso de silenciamento tem suas raízes em aspectos socioculturais macro, na organização local da interação e/ou em microconceitos didático-pedagógicos?
- (2) Como esses aspectos e conceitos influenciam uns aos outros?
- (3) Os professores estão conscientes do poder de seus discursos?
- (4) Eles estão cientes dos processos de silenciamento que lhes são impostos também?
- (5) Onde podemos localizar e entender ocidentes e orientes (e todas as culturas que convivem em sala de aula), a fim de evitar os estereótipos que povoam o imaginário educacional das relações entre sujeitos de diferentes culturas?
- (6) Quais projetos educacionais estão sendo empreendidos na sociedade em função da forma como interagem professores e alunos nas salas de aula?

One way to think of the society in which one would like to live is to think of the kinds of voices it would have! (Hymes, 1996, apud Juffermans & Aa, 2011: 2).

A fim de tornar possível uma sociedade na qual todo mundo tem o direito de falar ou de permanecer em silêncio, acreditamos que é necessário questionar padrões fixos de comportamento e abraçar a diversidade, o processo, a mudança como princípios constituidores das nossas formas de estar no mundo.

Não levar em conta estes princípios é colocar em risco o ensino, a difusão e sobretudo a valorização das línguas e das culturas que conformam as nossas sociedades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2001). "Identity in the globalizing world", *Social Anthropology*, 9 (2), June, 121-129.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BODOMO, A. & Teixeira e Silva, R. (2012). "Language Matters: The Role of Linguistic Identity in the Establishment of the Lusophone African Community in Macau", *African Studies*, 71 (1), 71-90.
- BLOMMAERT, J. & BACKUS, A. (2011). Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, v. 67.
- EPHRATT, M. (2008). "The functions of silence", *Journal of Pragmatics*, 40, 1909-1938.
- ERICKSON, F. (1996). "Ethnographic microanalysis", in S. L. McKay and N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, pp. 283-306. Cambridge: Cambridge University Press.
- FABRÍCIO, B. F. (2013). "A outridade lusófona em tempos de globalização: identidade cultural como potencial simbólico", in Moita Lopes, L.P. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- FOUCAULT, M. (1972). *The archeology of knowledge*. London: Tavistock.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GAO Jinran & TEIXEIRA E SILVA, R. (no prelo). Polidez positiva e negativa como estratégias de envolvimento em sala de aula intercultural de PLNM em Macau. In Ortiz, M et al. *O mundo do português e o português no mundo*. Campinas: Pontes.
- GARCEZ, P. (2006). "A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento", *Calidoscópio*, 4, 66-80.
- GOFFMAN, E. (1959). *Presentation of self in everyday life*. New York: Anchor, 1959.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction rituals: Essays on face-to-face behavior*. Garden City: Anchor.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis*. New York: Harper and Row.
- GUMPERZ, J.J. (1982a). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J.J. (1982b). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALL, S. (2006) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- JUFFERMANS, K., & J. van der Aa. (2011). "Analysing voice in educational discourses", *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 82. London: King's College.

- KING, J. (2012). "Silence in the Second Language Classrooms of Japanese Universities", *Applied Linguistics*, 34 (3), 1-20.
- LAPLANE, A. (2000). "Interação e silêncio na sala de aula", *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50.
- LEANDER, K.M. (2002). "Silencing in Classroom Interaction: Producing and Relating Social Spaces", *Discourse processes*, 34 (2), 193-235.
- MOITA LOPES, L.P. (2006 [1998]). "Discursos de Identidade em Sala de Aula de Leitura de L1: a Construção da Diferença", in: Signorini, Ines. (Org.). *Lingua(Gem) e Identidade*, pp. 303-330. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L.P. (2013). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- MORATO, E. M. (2001). "Interação e Silêncio na Sala de Aula: O Silêncio Como Veiculador de Sentido e Interação", *Educação & Sociedade* [online], 22 (77), 289-293. Retrieved on March, 12, 2014 from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400016&lng=en&nrm=iso)>.
- ORLANDI, E. P. (1995). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp.
- RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (org). (2002). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE editora.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1985). "The place of silence in an integrated theory of communication", in Tannen, D. and Saville-Troike, M. (eds.), *Perspectives on Silence*, pp. 3-18. New Jersey: Ablex.
- SCOLLON & SOCOLLON. (2001). *Intercultural communication*. Oxford, U.K. and Cambridge, MA, U.S.A.: Blackwell.
- SHIFFRIN, D. (1996). *Interactional Sociolinguistics*. In McKay, S. L. and Hornberger, N. H. (eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, Deborah. (1985). *Silence: Anything but*. In Tannen, Deborah and Muriel Saville-Troike (eds.), *Perspectives on Silence*, pp. 93-111. New Jersey: Ablex.
- TEIXEIRA E SILVA, R. & LIMA-HERNANDES, M.C. (2010). "Ligas Urbanas: Atitudes Linguísticas na Trama Discursiva de Macaenses e Paulistas Caipiras", *Revista de Cultura (Macau)*, 35, 31-44.
- TEIXEIRA E SILVA, R. & MARTINS, C. (2011). "Intercultural interaction: Teacher and Student Roles in the Classroom of Portuguese as a Foreign Language", in: Preisler B., I. Klitgård, & A. Fabricius (eds.), *Language and Learning in the International University: From English Uniformity to Diversity and Hybridity*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

TEIXEIRA E SILVA, R. & R. MOUTINHO (2009). "O Que é Ser Bom Aluno? Reflexões Sobre a Construção da Identidade de Aprendentes Chineses em Sala de Aula de Português Língua Estrangeira", Proceedings of the VI Congresso Internacional da ABRALIN: Brazilian Association of Linguistics, v. 1.

TEIXEIRA E SILVA, R. (2007). Project: Os materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira e a Construção da Competência Textual: o Contexto das Escolas Luso-Chinesas. RG023/06-07S/SRT/FSH. University of Macau.

TEIXEIRA E SILVA, R. (2008-2012). Project: Interações em Sala de Aula de Português Como Língua Estrangeira e a Construção da Competência Textual: o Contexto de Macau. RGUL006/08-Y4/LIN/BA03/FSH. University of Macau.

TEIXEIRA E SILVA, R. (2010). "A aula de língua não-materna sob uma perspectiva sociointeracional" in: Lima-Hernandes, Maria Célia & K. de Abreu Chulata, Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução. Lecce: Pensa Multimedia Editores.

TEIXEIRA E SILVA, R. (2013a). "For a literacy in portuguese under an international/transnational perspective". Paper presented at the Panel 301: The Portuguese Language as a Symbolic Territory in Macao: Contributions to a Critical Analysis of Lusophony in a Post-Colonial World. (Sponsored by International Association of Linguistics of the Portuguese Language). International Convention of Asia Scholars (ICAS 08). Macao, P.R. China. 24-27 June.

TEIXEIRA E SILVA, R. (2013b). O Discurso do Professor como Material Didático nas Aulas de Português como Língua não Materna em Macau: Construção da Competência Textual. In: Silva, Kleber & Santos, Danúsia. Português Como Língua (Inter)nacional: Faces e Interfaces. Campinas, SP: Pontes Editora.

TEIXEIRA E SILVA, R. (2014). "Ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Macau, China: identidade, diversidade sociocultural, interculturalidade", Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP. Vol 03. Cabo Verde.

TEIXEIRA E SILVA, R. (2015). Representações de Países e Regiões de Língua Portuguesa em Materiais Didáticos Usados em Macau para o Ensino de Português como Língua Não Materna. In: Rocha, C. Hilsdorf et al. Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: Desafios em Tempos de Globalização e Internacionalização. Campinas, SP: Pontes Editora.

VERTOVEC, Steven. (2007). "Super-diversity and its implications", *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054.

VERTOVEC, Steven. (2010). "Towards post-multiculturalism? Changing Communities, Conditions and Contexts of Diversity", *International Social Science Journal*, 61 (199), 83-95.

# PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – O PAPEL DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE NOVOS PÚBLICOS

MARIA HELENA ANÇÃ<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> | Professora e Pesquisadora da Universidade de Aveiro. CIDTFF/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Departamento de Educação.

# RESUMO

Num momento em que Portugal vê consolidada a sua vocação de país de imigração, – renovando, no presente, a longa vocação de país de emigração –, questionamo-nos sobre os modos de apropriação dos novos públicos sociais e escolares relativamente à língua portuguesa (LP), língua oficial, entendida esta, sobretudo, como língua de acolhimento (Ançã, 2003): aquela que acolhe, aconchega, protege, integra... os que chegam e se instalam em território português. A temática deste texto inscreve-se no âmbito da Educação em Português, no quadro mais lato de uma educação linguística, muito atenta às questões da consciência sobre a(s) língua(s)/*language awareness* (Ançã, 2008; Breidbach, Elsner & Young, 2011; Dabène, 1994; Hawkins, 1996, 1999; James, 1999; James & Garrett, 1991; Svalberg, 2007, 2009), e centrada em novos falantes/aprendentes que, não se ‘despindo’ da sua língua e cultura maternas, se vão moldando com/atraves (d)estas à aprendizagem da LP. Nesta perspetiva, serão referidos alguns trabalhos desenvolvidos na Universidade de Aveiro, mais exatamente, no LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português, que elegem a consciência sobre a LP como objeto. Como finalidade última, pretende-se cruzar a importância da LP, língua internacional, através desta abordagem, com a formação de novos públicos, em Portugal, especificamente de falantes não-nativos.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Português – língua de acolhimento; consciência linguística (*language awareness*); integração; formação.

# 1. INTRODUÇÃO

Começarei por clarificar o título deste texto, justificando, em primeiro lugar, o recurso à expressão ‘língua de acolhimento’, atribuída ao Português.

Foi, com efeito, aquando do I *Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas* realizado em Coimbra, em fevereiro de 2002 (Ançã, 2003), que utilizei, pela primeira vez, esta lexia ‘emprestada’ a Lüdi e Py (1986) e traduzida de *langue d’accueil*, referindo-me a uma modalidade de português língua segunda. Na mesma linha, mas, partindo dessa modalidade como objeto de estudo, fui precisando a minha interpretação desta ‘língua de acolhimento’, recorrendo ao emprego dicionarizado. Assim:

**Acolhimento**, *s.m.* (de acolher), acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça, etc. Morais Silva (1949: 275).

Guardemos, então, o entendimento de ‘língua de acolhimento’ como refúgio em casa/ forte/ praça /cidade, e o verbo ‘acolher’ como a ação de receber e/ ou hospedar, **afetivamente**<sup>22</sup>, para que, por fim, aquele que é acolhido se abrigue e sinta (como) sua a LP.

Com efeito, este entendimento cobre aspetos afetivos e motivacionais da apropriação da LP e, ainda, aspetos sociolinguísticos relacionados com a integração de não-nativos (Ançã, 2005; Oliveira & Ançã, 2011:201).

É neste entendimento que situo no tempo, nestas quase quatro décadas de receção de cidadãos de toda a parte o mundo, e no espaço, Portugal – local de encontros e de trocas, das quais se destaca, em particular, a partilha da LP, como **língua de acolhimento**.

Se pensarmos no longo passado de emigração, – agora reforçado por uma nova vaga de jovens bem qualificados que deixam Portugal procurando outros destinos –, os portugueses (fora ou dentro do país), tendo convivido

---

<sup>22</sup> | Neste momento, tenho necessidade de destacar o advérbio de modo ‘afetivamente’.

com outras línguas e com outras culturas, tornaram-se inevitavelmente mais curiosos e abertos ao outro.

Todavia, esta aceção, do meu ponto de vista, ganha cada vez maior relevo, quando, nos dias de hoje, na Europa, assistimos a manifestações violentíssimas de extrema-direita, de racismo e de intolerância, face aos outros ‘diferentes’ (islâmicos ou não). Não posso deixar de não referir o brutal atentado de 22 de julho de 2011<sup>23</sup>, na Noruega, que constituirá o polo oposto daquilo que a Europa preconiza: viver harmoniosamente com as culturas presentes em sociedade (multiculturalismo), e, sobretudo, promover entre estas interações e diálogos (interculturalismo).

Recuperando o título deste texto, e a sua segunda metade, ‘o papel da consciência linguística na formação de ‘novos públicos’, retomo os não-nativos, em Portugal, mas, num prisma mais didático, encaminhando a aprendizagem da língua de acolhimento para uma abordagem focalizada, inicialmente, no Reino Unido, nos anos 80, do século XX: *Language Awareness* (LA). Esta abordagem, como veremos, pretende integrar social e escolarmente os novos públicos de falantes, no nosso caso, de LP, partindo e cruzando saberes linguísticos anteriores com novos saberes a apropriar. A aprendizagem da língua de acolhimento implicará, por conseguinte, uma rentabilização da língua materna (LM) e de outras línguas conhecidas ou aprendidas, assim como a mobilização de conhecimentos culturais e do mundo, dos sujeitos envolvidos.

Desta forma, este texto estrutura-se à volta do grande conceito-chave: LA/ **consciência linguística**. Fazendo um breve historial deste conceito, pretendo chegar ao novo enfoque deste: *engaging with language*, que constituiu o tema da 9ª Conferência da Association for *Language Awareness*, ocorrido, em junho de 2008, em Honk Kong, ou, nas palavras de Svelberg (2007, 2009) a um *engagement with language*.

---

<sup>23</sup> | Este texto foi escrito no verão de 2011.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A temática da consciência sobre a língua, pela sua enorme relevância e produtividade, apresenta-se como uma abordagem extremamente promissora no âmbito da educação linguística. Pelas suas potencialidades e múltiplas focalizações permite ao professor perspetivar o ensino de uma língua de uma forma mais abrangente, com recurso a diferentes parâmetros (afetivo, cognitivo, entre outros), mas também de o articular com contextos mais amplos, como sejam os contextos sociolinguísticos, culturais e políticos. Do ponto de vista do aluno, implica-o no processo de aprendizagem promovendo, por um lado, a sua autonomia (tomando consciência do que sabe, do que não sabe e do que precisa ainda de aprender) e, por outro, tratando-se de um público de língua não materna, no que diz respeito às línguas (LM e língua-alvo, que não estarão desligadas), possibilita a descoberta de novos modos de as olhar, de as encarar e de as aprender (Ançã, 2008). É de salientar ainda que o desenvolvimento da consciência sobre a língua conduz os falantes a se aperceberem da sua identidade linguística e social, tornando-os cidadãos mais atuantes em sociedade e críticos, – transformando-os em utilizadores da língua confiantes e socialmente responsáveis (Clark & Ivanic, 1991), ou seja, dotados de uma consciência linguística crítica (CLA), (na linha de Fairclough, que releva a importância dos aspetos sociais da língua, no âmbito de uma consciência crítica do mundo).

A abordagem LA, desenvolvida, primeiramente, no Reino Unido, foi-se estendendo a outros países e continentes (América do Norte: Canadá, EUA; Ásia: China, Hong Kong, entre outros). Vou apenas localizar-me no continente europeu, tentando aproximar as abordagens do Reino Unido e aquelas desenvolvidas na Europa francófona (de início), baseadas nas primeiras, mas, porventura, seguindo um rumo próprio.

### 2.1 O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NA ESCOLA BRITÂNICA E SEU DESENVOLVIMENTO NA ÁREA ANGLÓFONA

O conceito LA está ligado ao movimento britânico com o mesmo nome (*British Language Awareness Movement*), essencialmente a Hawkins (1996/1984, 1ª edição), mas também a James & Garrett (1991). Surge estreitamente relacionado com questões de educação linguística, em particular com o desenvolvimento desta consciência e com a articulação entre a LM e as línguas estrangeiras (LEs) estudadas em contexto escolar. Como evidencia Hawkins (1992:42), o ponto de partida desta abordagem consistiu no reconhecimento da importância central da linguagem e na insuficiência da aprendizagem linguística oferecida na escola. A preocupação com os padrões de literacia nas escolas britânicas desde os anos setenta que se manifestava, testemunho desse facto foi o surgimento, em 1975, do Relatório de Bullock: *A Language for Life* (ver Hawkins, 1996).

Donmall (1985, citada em Donmall, 1991:108), no âmbito do grupo que se ocupou da difusão do conceito, o *National Council for Language in Education*, define a LA, numa forma bastante abrangente: “Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life”.

Partindo dos trabalhos de Hawkins e de Donmall, – e porque o termo LA rapidamente se expandiu, crescendo a sua utilização e também a proliferação dos seus sentidos e, ainda, as suas múltiplas traduções –, James & Garrett (1991) especificam os vários domínios constitutivos desta consciência:

- domínio afetivo – prende-se com o desenvolvimento de atitudes, de curiosidade, interesse, sensibilidade pela língua;
- domínio social – tem em conta a presença das minorias étnicas e das suas línguas e/ou variedades da mesma língua, e recorre à LA como instrumento de harmonização social;
- domínio ‘de poder’ – abarca dois aspetos complementares: i) a linguagem como instrumento de manipulação política ou outra (referência a Paulo Freire e ao conceito de conscientização, em especial na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, mas, também aos ‘novos’ ímpetus da LA, com Norman Fairclough: CLA); ii) o controlo que o sujeito pode exercer sobre a língua e sobre a sua aprendizagem;

- domínio de realização – relaciona a tomada de consciência e a melhoria do desempenho linguístico;
- domínio cognitivo – relacionando a linguagem e o pensamento, implica a reflexão sobre a língua (contrastos, unidades, funções das línguas), ou seja, uma dimensão analítica que ultrapassa o estudo das formas e das regras.

Neste último domínio, a LA pode assumir o papel de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, ou ainda, pode aproximar-se de um novo tipo de análise contrastiva: "(...) the contrast and the similarities of the MT [Mother Tongue] and FL [Foreign Language]", feito pelo aluno e para o aluno (Ançã & Alegre, 2003).

Hawkins (1992:42) fundamenta a LA (que traduz para Francês com as expressões "*réflexion sur le langage*" ou "*prise de conscience méta-linguistique*"), como *matière-pont* (tradução de *bridging subject*, Hawkins, 1999, retomando um trabalho seu de 1974), entre o estudo da LM e da LE. Apresentando os desenvolvimentos desta abordagem nas escolas britânicas, constata que i) existe uma relação estreita entre a ausência desta consciência e a dificuldade de muitos alunos em ler e escrever na sua LM; por outro lado, o desenvolvimento de competências em LE é condicionado pelo desenvolvimento atingido em LM e vice-versa; ii) a abertura e cooperação entre professores de línguas, graças à introdução dessa "matéria-ponte", põe termo ao isolamento de cada professor na sua área (língua) de docência.

Na sequência destes trabalhos, dada a necessidade de aprofundar algumas questões teóricas e conceptuais relacionadas com o próprio termo 'consciência' e com a ambiguidade gerada à sua volta, Schmidt distingue vários tipos de consciência (Huot & Schmidt, 1996): a **consciência como conhecimento** (a questão do conhecimento implícito/ explícito que deve visto como um *continuum* e não como uma oposição), **como intenção** (distinção da aprendizagem intencional da não intencional, dado que a primeira é inconsciente e a segunda consciente), **como controlo** (não sendo consensual a oposição entre tratamento controlado ou automático, a proposta vai no sentido de que o emprego espontâneo da língua seja considerado inconsciente, porque não repousa sobre o conhecimento explícito nem sobre a mobilização desse conhecimento, enquanto a 'automaticidade' está ligada ao conhecimento processual implícito), **como atenção** (desempenha um papel fulcral na aprendizagem, sendo variável o grau de atenção consoante os domínios sobre os quais recai a atenção: atenção lexical, morfossintáctica, fonológica, pragmática ou cultural) e **consciência como tomada de consciência** (com três níveis: a percepção, que nem sempre implica consciência, podendo algu-

mas percepções desenvolver-se a nível inconsciente; o '**prestar atenção**'/*prise en compte/noticing*, na maior parte das vezes verbalizado e que reenvia para o registo consciente dum acontecimento; e a **compreensão**, que implica o reconhecimento dum princípio geral, duma regra, não apenas dum acontecimento, como no caso anterior).

James (1995,1999), ainda no campo da metacognição, mais exatamente das 'metacognições linguísticas', distingue a LA da *consciousness-raising* (*consciousness of language*, ou, ainda, *conscious awareness*). A primeira significa possuir metacognição sobre uma língua que já se domina, i.e., o sujeito dispõe de habilidades (*skills*) e desenvolve intuições sobre a sua estrutura. Na segunda, o percurso é inverso: o sujeito não possui ainda habilidades e esta falta de habilidades pode ser compensada pelo recurso aos conhecimentos declarativos; assim, o sujeito começa pelas metacognições e desenvolve sobre elas as intuições necessárias às habilidades. Esta dicotomia, como o próprio autor adverte, não pode ser tomada à letra nem podem ser separadas radicalmente as duas concepções.

De acordo com van Lier (1998), a perspectiva intrapessoal ou individual da consciência (com quatro níveis hierárquicos de consciência: de uma consciência mais global e mais elementar, passando por um conhecimento percetivo dos objetos e dos acontecimentos até chegar à metaconsciência, cognitiva e linguística e, finalmente, à consciência das ações voluntárias e dos processos deliberados), parece insuficiente para tratar as questões da aprendizagem da língua. Contrapondo a este modelo cognitivo, inspirado em vários psicólogos (sobretudo Piaget), apresenta-nos, então, o modelo de interpessoal e social, onde se relacionam a consciência e interações sociais, sendo, para este autor, o modelo em causa mais operante na aprendizagem de línguas. Esta perspectiva baseia-se em autores para quem a consciência é um fenómeno social (Vygotsky, Bakhtin, Wittgenstein). Estrutura-se a quatro níveis como o primeiro, difere essencialmente daquele a partir do nível 3: onde são esclarecidas algumas questões conceptuais relativas à LA e à consciência metalinguística (*metalinguistic awareness*), na dicotomia que vai buscar a Gombert (1990): epilinguístico<sup>24</sup>/metalinguístico, respetivamente, o controlo prático/narrativo e o controlo académico/técnico, e, por fim, o nível 4, mais elevado: a consciência crítica (van Lier, 198: 136).

<sup>24</sup> Diremos que será uma das poucas referências no mundo anglófono à expressão 'epilinguístico'

Sintetizando, são aqui levantadas as grandes questões que envolvem a LA. Como vimos, não podem ser apresentadas de uma forma simplista, como meras dicotomias entre modos de conhecimento e modos de processo (implícito/explicito, consciente/inconsciente, controlado/automático), mas atravessando níveis e graus distintos e diferindo de sujeito para sujeito. Além do mais, e como demonstra van Lier, a consciência também pode definir-se e ser definida com recurso a dados sociais e contextuais, aliás, esta linha era já apontada por James & Garret (1991) aquando da delimitação de LA, com os domínios social e ‘de poder’ (Ançã, 2008).

Para concluir, como nos diz Svalberg (2007), os anos noventa foram decisivos no arranque e na difusão da LA. Para isso, contribuíram a publicação de James e Garrett, de 1991, a fundação da ALA, no Reino Unido, em 1992<sup>25</sup>, e, no mesmo ano, a primeira edição da revista *Language Awareness*, assim como a publicação do artigo de Schmidt, de 1990, sobre a consciência na aprendizagem das línguas, e ainda a edição de Fairclough, de 1992: *Critical Language Awareness*.

De acordo ainda com Svalberg (2007), os desenvolvimentos da LA, nestes vinte anos, têm ocorrido em áreas de investigação e práticas aparentemente (sublinhado meu) distintas, como: atenção, consciência na aprendizagem da língua, ensino da língua, comunicação intercultural (consciência intercultural). Todavia, de notar que é a sua natureza multidisciplinar que constitui a sua força, sem que isso fragilize o seu campo.

---

25 | No site da Associação a data não é coincidente, consta 12 de abril de 1994. ([www.languageawareness.org](http://www.languageawareness.org))

## 2.2 O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NA ESCOLA BRITÂNICA E SEU DESENVOLVIMENTO NA ÁREA ANGLÓFONA

Antes do aparecimento da abordagem britânica LA, já o conceito de ‘competência metalinguística’ era comumente utilizado em Didática das Línguas (DL), inicialmente, com uma aceção linguística.

O termo *metalinguístico* considerado um neologismo (Gombert, 1990), surgiu por volta dos anos cinquenta-sessenta, do século XX, e esteve inicialmente conotado com a linguística. Jakobson (1963: 217) referindo a lógica moderna, diz-nos que esta distinguiu dois níveis de linguagem: a “linguagem-objeto” falando dos objetos, e a “metalinguagem” falando da própria linguagem, ocupando este nível um papel importante, tanto no dia a dia como na aprendizagem das línguas. Deve-se também a este autor o alargamento do modelo de Bühler, de 1934, com a inclusão da função metalinguística.

Na escola francófona, de pertença linguística, vários autores utilizaram este termo para se referirem à língua ou à sua utilização. No entanto, é no âmbito da psicologia (cognitiva) e da psicolinguística que este conceito é alargado, com uma dimensão suplementar à dimensão linguística: a dimensão cognitiva, ou seja, ao tratamento linguístico é, então, incorporado um tratamento psicolinguístico. Nesta linha, encontramos Gombert (1990), Gombert & Colé (2000), para quem o termo *competência metalinguística* engloba estas duas dimensões. Deste modo, são considerados os processos cognitivos de gestão consciente (de reflexão e de controlo deliberado) de objetos linguísticos (langagiers), assim como da sua utilização, sendo a metalinguagem ou *atividades metalinguísticas*, subdomínios da metacognição (na senda dos estudos de Flavell). A competência metalinguística pressupõe, então, que o sujeito seja capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua e de refletir sobre elas, implicando, por conseguinte, conhecimentos metalinguísticos (metafonológicos, metassintáticos, metassemânticos e metalexicais, metapragmáticos, metadiscursivos). Esta capacidade do sujeito de refletir sobre o funcionamento de uma língua desempenha um papel tão importante que

Gombert & Colé (2000) considerarão 'iletrismo' o facto de o sujeito possuir fracas capacidades a este nível.

Paralelamente a estas atividades metalinguísticas, conscientes, existem atividades não conscientes e não controladas, *epilinguísticas* (termo emprestado a Culioli e por ele introduzido em 1968). Este tipo de atividades epilinguísticas serão "une activité métalinguistique non-consciente"<sup>26</sup>. Os dois conceitos sendo da mesma natureza, afastam-se pelo grau de consciência sobre a língua (explicitado, controlado, verbalizado). Esta fronteira é, com efeito, algo fluante, porque pouco consensual no seio da comunidade científica. Além do mais, o segundo conceito não teve um grande impacto a não ser na literatura francófona da especialidade, como nos refere Gombert (1990:22-23).

Aliás, o par implícito/explicito já circulava em DL. Em 1984, Besse & Porquier (1984), numa obra marcante na época, apresentavam estes conceitos, no âmbito do ensino da gramática (gramática implícita/explicita). Sugeriam ainda estes autores a aceção: 'gramática explicitada', mais capaz de traduzir o resultado de atividades cognitivas do aprendente do que 'gramática explícita'.

O movimento britânico LA foi apreendido em França e na Suíça, a partir do início dos anos noventa, como consequência de estes países receberem vagas migratórias consideráveis, provenientes principalmente da bacia mediterrânica (europeus do sul e norte-africanos). As experiências britânicas foram, então, aproveitadas para tentar resolver o problema da escolarização das crianças e adolescentes, provenientes da imigração. Era, pois, fixado o seguinte objetivo: "une sensibilisation au langage dans son acception la plus large" (Dabène, 1990:13), com programas específicos de educação linguística destinados a este público.

Dabène (1992a) incorpora o termo 'consciência' e fala do desenvolvimento da consciência metalinguística, na senda de Hawkins e James & Garrett, termo que não abandona e que desenvolve em 1994. Para Dabène (1994), o conceito de *consciência metalinguística* reenvia para a níveis de reflexão e de competência muito variados, podendo estar incluídas nesta consciência 'macro' as consciências *langagière*, linguística e normativa. A consciência *langagière* supõe que o sujeito seja capaz de considerar o universo da linguagem distinto

<sup>26</sup> Convém notar que a dimensão cognitiva não estava completamente ausente nos discursos dos linguistas, como podemos verificar pela dicotomia apresentada pelo próprio Culioli (atividades epilinguísticas/metalinguísticas).

da realidade extralinguística. A consciência linguística possibilita a discriminação dos elementos linguísticos e dos sistemas aos quais pertencem. Por fim, a consciência normativa diz respeito às representações do sujeito sobre a gramaticalidade e aceitabilidade nos discursos, seus e dos outros. Esta autora acrescenta ainda mais dois níveis de consciência: a etnolinguística que relaciona o repertório linguístico e identidade, sendo a LM parte da identidade e do sentimento de pertença a uma comunidade; a consciência sociolinguística que posiciona a língua em sociedade, tendo em conta as representações do sujeito sobre as suas áreas de emprego e de divulgação (línguas muito divulgadas = línguas importantes) que vão condicionar determinadas atitudes face a essas línguas.

## 2.3 DUAS FOCALIZAÇÕES DO OBJETO – LÍNGUA: SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIENCIALIZAÇÃO

Na abordagem LA, a focalização do objeto-língua é imprescindível para a diferenciação entre sensibilização e consciencialização: sensibilização às línguas e a consciencialização sobre a língua. Por outras palavras, esta primeira abordagem deter-se-ia nas várias línguas (despertar para a diversidade e para a sua valorização), não ensinando nenhuma língua em especial, e a consciencialização centrar-se-ia na língua, língua não materna a ensinar/aprender.

A primeira focalização, aliás, já atrás mencionada, destaca o panorama francófono, mais exatamente França, com Dabène (1990, 1992a, 1992b) e Caporale (1990), sob a designação de *éveil aux langages*. Uma abordagem paralela, com as mesmas características e objetivos, desenvolvia-se na Suíça Românica, com as designações *éveil aux langages* (Perregaux, 1995) e *Eveil au Langage et Ouverture aux Langues/EOLE* (De Pietro, 1992; Perregaux, 1998). Esta abordagem que pretendia promover, de uma forma explícita, uma cultura *langagière*, perseguia as mesmas finalidades do que a congénere francesa, no domínio cognitivo: alargar e estimular o universo reflexivo da criança, e no domínio afetivo: abrir-se ao outro, contribuindo assim para uma nova socialização, para "une socialisation plurilingue" (Perregaux, 1998: 292).

Decorrente desta abordagem, e ainda inspirado pelo movimento da LA, Candelier (1999, 2001) desenvolveu, no âmbito de vários projetos (principalmente, *Evlang/Eveil aux langues*, *JaLing/Janua Linguarum*), uma série de propostas

didáticas para alunos do ensino primário e para a formação de professores: "(...)une part des activités de la classe porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves)" (Candelier, 1999: 237).

Esta segunda 'geração' de abordagens 'éveil', intitulada *éveil aux langues*, com o enfoque nas línguas e já não na linguagem, tem como objetivo despertar para a diversidade linguística e cultural nas sociedades atuais.

Relativamente à segunda focalização/apreensão do objeto-língua, a consciencialização, – esta recorre à língua de partida, i.e., à LM do aprendiz, numa perspectiva, de alguma forma, integrativa (Dabène, 1979, 1987; Roulet, 1980, 1983), mas, com vista a uma análise comparativa/contrastiva dos fenómenos linguísticos nos dois sistemas, ou, eventualmente, recorrendo a um outro sistema linguístico de uma língua conhecida ou aprendida. A consciencialização destina-se a um público um pouco mais velho e mais experiente em línguas, com alguma maturidade linguística e flexibilidade cognitiva, de modo a poder recorrer aos conhecimentos linguísticos anteriores, rentabilizando-os e transpondo-os para a língua-alvo (Dabène, 1992a, 1996; muito próxima de James, 1995, 1996). Nesta perspectiva, importa analisar as marcas da atividade reflexiva do aluno através de verbalizações espontâneas ou solicitadas, de comentários metalinguísticos e julgamentos sobre as autoproduções ou heteroproduções, assim como sobre as representações metalinguísticas que 'povoam' toda a atividade linguística. Recolocando, por fim, os vários níveis de 'consciência', segundo Dabène (1992b, 1994), cabem ainda nesta perspectiva, alguns aspetos relacionados com as atitudes dos sujeitos sobre as línguas (cf. consciência sociolinguística).

Estas duas focalizações da LA estão bem patentes nos programas das duas Associações que as sustentam: a ALA/*Association for Language Awareness*, presidida atualmente por C. Finkbeiner (e re-eleita em 2010), sendo membros honorários os históricos Hawkins e James; a EDILIC/*Education et Diversité Linguistique et Culturelle*, mais jovem, presidida por M. Candelier. Embora se tenham assumido no início como Associações "irmãs", os seus objetivos eram distintos: a EDILIC interessava-se, mais especificamente, pela sensibilização às línguas, tendo em conta a diversidade de línguas e de culturas, em contexto pedagógico, nos primeiros anos de escolaridade. A ALA colocava-se numa perspectiva mais geral, em termos de contextos alargados, não apenas contextos formais, mas, também, contextos não formais e informais, visando analisar questões linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e educativas.

Com o desenvolvimento da LA, em qualquer das vertentes (sensibilização ou consciencialização) e, em particular, com as atividades reflexivas, a linguística ganha terreno na DL, como afirmou Py, em 1995.

## 2.4 NOVAS PERSPETIVAS: ABORDAGENS PLURAIS E ENGAGEMENT WITH LANGUAGE

Presentemente, Candelier (2007, 2008) fala-nos de 'abordagens plurais' das línguas e das culturas. Designa-as por 'plurais', dado não se cingirem a uma língua ou cultura isoladamente. Além disso, caracterizam-se ainda por recorrerem a atividades implicando diferentes variedades linguísticas e culturais. Nelas estão incluídas quatro abordagens plurais específicas: a didática integrada, a abordagem intercultural, a intercompreensão entre línguas 'aparentadas' (*parentes*), a sensibilização às línguas (*éveil aux langues*).

Este autor ressalva que a sensibilização às línguas, tal como foi defendido para as primeiras gerações, estava ancorada no movimento britânico LA. Na atualidade, a sensibilização às línguas constitui apenas um subconjunto da perspectiva LA, dando lugar a trabalhos de orientação mais psicolinguística do que pedagógica. Assim, foi escolhida a designação inglesa para esta abordagem: *Awakening to languages*, – curiosamente, era esta a tradução de Hawkins para *ouverture* ou *éveil aux langues* (1999: 140), quando se referia às atividades desenvolvidas por Candelier e pelos seus colegas franceses. Estas abordagens plurais contam ainda com um quadro de referência comum: CARAP, elaborado em termos de competências visadas.

Relativamente ao *engagement with language*, Svalberg, num artigo de 2007, argumenta a favor da introdução desta noção, orientadora da investigação e da prática em LA, dado que o campo multidisciplinar da LA ganha coerência com esta focalização. Aliás, como já referido, *engaging with language* foi o tema da 9ª Conferência da ALA, realizada em Hong Kong, no ano seguinte, concedendo uma maior atenção a esta vertente.

Segundo a autora, ainda em 2007, existe uma imbricação entre LA e engajamento/comprometimento com a língua, já que a LA dá origem ao engajamento com a língua, sendo, por sua vez, construída através dele. Uma importante manifestação deste compromisso é o *linguaging*, expressão que, numa perspectiva construtivista, traduz o uso da língua/linguagem para mediatizar a atividade cognitiva (recuperando o sentido atribuído por Swain a este conceito, 2006).

*Langaging* é, então, uma das maneiras de aprender uma LE (Svalberg, 2007:290). Este ‘comprometimento’ pode efetuar-se a vários níveis: intelectual, afetivo, social e político, ou numa combinação de todos, mas, sempre no sentido de que a LA é algo dinâmico e não apenas um estágio de consciência ou de sensibilização.

No trabalho de 2009, esta autora vai mais longe no que toca ao *engagement with language*, interrogando e testando o constructo. Aliás, é este o título do seu artigo: *Engagement with language: interrogating the construct*. Nesse espaço discute o que pode ser o compromisso com a língua/linguagem e como pode ser identificado, destacando os aspetos cognitivo, social, afetivo desse compromisso, aliados a noções que vêm precisar este compromisso (*attention, authonomy, agency*).

Na sequência da Conferência de Hong Kong, e com os textos aí apresentados, saem duas publicações que marcam, de certa forma, uma nova viragem na LA: a primeira guardando o espírito ‘Engaging with language’ (sendo este, com efeito, o seu ênfoco), o volume 18, n.º3&4, da revista *Language Awareness*, de 2009; a segunda, uma antologia editada por Breidbach, Elsner, & Young, de 2011, intitulada *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Socio-Educational Perspectives*.

Esta Antologia redefine LA, situando-a na tradição de Hawkins (1984), como uma ponte entre o curriculum e as línguas de casa e da escola, em diferentes contextos educativos, pessoais ou sociais. Retoma, então, uma definição dada pela ALA, em 2009: “the explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Breidbach, Elsner, & Young, 2011:11). Ficam, por conseguinte, realçadas as palavras-chave: *conhecimento explícito, consciência, sensibilidade, aprendizagem da língua, ensino da língua e usos da língua*. A estas, anexo as dimensões da LA preconizadas nesta obra: *cultural-política* (poder e controlo exercidos através da linguagem: ideologia e aprendizagem de línguas, política linguística, usos da língua em discursos públicos) e *socioeducativa* (atitudes e crenças de alunos e professores sobre a língua, aprendizagem da língua, estatutos das línguas e das variedades intralinguísticas...). Segundo os editores, estas duas dimensões têm sido pouco exploradas, em termos investigativos, quer no campo teórico quer em estudos empíricos. É evidente que o interesse pela *dimensão linguística* se mantém, constituindo esta a terceira dimensão da LA.

As três partes, em que se divide a Antologia, dão-nos também um panorama atual das dimensões cultural-política e socioeducativa:

a LA como desenvolvimento; questões à volta da/na CLA; a LA como consciência da sociedade multilingue.

Direi que serão estas as principais tendências da LA nos dias de hoje. Resta aguardar pela próxima Conferência da ALA, em Montréal, em julho 2012, cujo tema é “Language Awareness for our Multicultural World”.

### 3. LA OU CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS NO LEIP, UNIVERSIDADE DE AVEIRO

A componente investigativa em Educação em Português é, desde 2004, apoiada pelo LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português, estrutura que se integra no CIDTFF, sediados ambos no Departamento de Educação/Universidade de Aveiro. Este Laboratório foi criado a partir de um grande projeto elaborado anteriormente: *Desenvolvimento de competências em língua do território – para uma educação em Português*, coordenação de M.H. Ançã, Cristina M. Sá & L. A. Pereira (<http://www.ua.pt/cidtff/leip>).

O projeto em causa procura investigar vários aspetos do fenómeno verbal, evidenciando competências em LP, língua do território, língua da comunidade, em diferentes níveis de trabalho (descrição, intervenção e avaliação) e de funcionamento (sociedade, escola e aula de línguas) e assenta em duas linhas de investigação:

- Linha 1 - A transversalidade e a especificidade da Língua Portuguesa no currículo;
- Linha 2 - Língua Portuguesa e variação: PLNM no sistema educativo português e noutros sistemas educativos; apropriação da variedade normalizada por locutores/aprendentes de outras variedades.

Para a 2ª linha são apresentados os seguintes objetivos:

1. promover a investigação em ensino do PLNM que facilite a integração, no sistema de ensino português e na sociedade, de alunos/cidadãos (crianças, adolescentes e adultos) oriundos de outros países;
2. rentabilizar os repertórios (socio)linguísticos de aprendentes cuja variedade de Português não seja a padronizada, no sentido de uma apropriação harmoniosa desta e doutras variedades;
3. integrar na formação dos professores de Português saberes, competências e atitudes que lhes permitam: gerir a pluralidade linguístico-cultural nos diversos contextos em que exercem a sua atividade profissional e promover valores e atitudes de abertura ao outro e ao diferente em sociedades cada vez mais multiculturais e multilingues.
4. desenvolver a investigação em educação em PLNM em diferentes sistemas de ensino, nomeadamente nos países africanos de língua oficial portuguesa e em Timor-Leste.

Todos os estudos e projetos de investigação financiados, e por mim orientados, se inscrevem num destes quatro objetivos. De salientar que é o primeiro objetivo aquele que mais trabalhos tem acolhido (8 dissertações de mestrado Pré-Bolonha defendidas, 4 dissertações de mestrado do 2º ciclo/Bolonha, em curso, e 5 teses de doutoramento, 3 das quais em conclusão). Este objetivo corresponde uma preocupação visível de integração dos trabalhadores imigrantes em geral, e dos filhos, em particular. Desta forma, a representatividade dos alunos africanos é evidente, sobretudo dos cabo-verdianos, a comunidade escolar estrangeira mais numerosa em Portugal, principalmente a nível do ensino básico (Dionízio et al. 2005). Esta representatividade é acentuada no pós-independência das ex-colónias portuguesas em África (em especial de 1975<sup>27</sup> a 2000). A partir de 2001 e até 2004, um movimento migratório, vindo da Europa de Leste, faz-se sentir fortemente na sociedade (Pena Pires, 2003) mas, também, nas escolas, com um aumento considerável de ucranianos que, à época, chegaram mesmo a ultrapassar os cabo-verdianos.

<sup>27</sup> Foi no ano 1975 que Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe se tornaram países independentes.

Esta mudança social suscitou novos interesses investigativos com o aparecimento de um novo público-alvo: os aprendentes de leste, eslavos ou de língua românica (romenos e moldavos). Por seu turno, a aprendizagem do Português por alunos lusodescendentes, recém-chegados a Portugal, é motivo de algum interesse. O contexto de aprendizagem selecionado é tanto o formal (escola) como o não formal (associações).

Os estudos dizendo respeito à Educação em Português em sistemas educativos fora de Portugal (objetivo 4) estão ainda representados de uma maneira considerável (9 projetos defendidos : 8 de mestrado, 1 de doutoramento), sendo a sua incidência África de língua oficial portuguesa. Aliás, cinco desses projetos de mestrado foram realizados por estudantes africanas (moçambicanas e cabo-verdianas). Para além destes estudos, há um projeto que se debruça sobre Timor-Leste, e um outro (a tese de doutoramento mencionada) que contempla o contexto associativo em França num público lusodescendente de 3ª geração<sup>28</sup>.

Estão incluídas nestes trabalhos as cinco dimensões 'clássicas' da LA, com ênfase na dimensão cognitiva, social e afetiva, no caso de crianças e jovens; nos adultos é mais relevante a dimensão 'da realização', mas, sobretudo, 'de poder' (Ex: Paiva, 2008; entre conscientização de Paulo Freire e *consciencialização* de James & Garrett). Numa abordagem mais atualizada das dimensões da LA, e tendo já em conta a sua reconceptualização, podemos referir que na perspetiva socioeducacional, encontramos os estudos referentes aos aprendentes mais novos e que os estudos dizendo respeito a um público adulto se encontrarão na perspetiva cultural-política.

Embora cada projeto tenha o seu quadro teórico específico, há, no entanto, conceitos que atravessam os estudos desenvolvidos no LEIP, permitindo, assim, traçar as linhas de força da área do PLNM: *language awareness*; competência metalinguística; variações no Português; representações sobre a LP (e outras línguas) e sobre a aprendizagem; representações metalinguísticas; educação intercultural.

No presente, no LEIP, e no âmbito do PLNM, estão em curso estudos que exploram outras dimensões da LA, como a *Folk Linguistics*. Os saberes de

<sup>28</sup> No objetivo 2, inscrevem-se 6 estudos (2 de mestrado, 1 de doutoramento e 1 de pós-doutoramento, 2 mestrado/2º ciclo), havendo apenas 4 no objetivo 3.

sujeitos 'vulgares' e ideias *folk* sobre a língua e os seus efeitos na sociedade (escola e trabalho), constituem conhecimento relevante para a LA (Niedzielski & Preston, 2000; Svalberg, 2007:288).

Por outras palavras, num mundo global, onde a educação intercultural é uma prioridade (para a comunidade escolar, mas igualmente para a comunidade civil), a abordagem britânica LA ganha toda a sua pertinência pois conduz à aprendizagem da língua de acolhimento, de uma forma mais holística, promovendo autonomia no aprendente, segurança linguística, abrindo pontes e diálogos com a LM, e treinando uma consciência contrastiva (James, 1995). De reforçar, na Educação em Português, a importância do desenvolvimento da competência metalinguística (metassintática, metalexical, por exemplo), que integra, como já referido, por um lado, uma dimensão linguística (descrever a língua, falar sobre a língua), por outro, uma dimensão cognitiva (refletir sobre a língua e verbalizar essa reflexão). Estes aspetos podem ser focalizados em representações sociais, linguísticas ou metalinguísticas e, num quadro educativo mais geral, na formação para a cidadania e para uma consciência crítica do mundo.

Gostaria ainda de referir dois projetos de investigação financiados. O primeiro nacional (Fundação para a Ciência e Tecnologia/FCT), decorreu de 2005 a 2007, e desenvolveu-se a partir do LEIP, sendo coordenado por mim: *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* – POCI/CED/56110/2004 ([www2.dte.ua.pt/aproximacoes](http://www2.dte.ua.pt/aproximacoes); [www.mha.home.sapo.pt](http://www.mha.home.sapo.pt)).

Teve como finalidade analisar as atitudes de sujeitos das comunidades **cabo-verdiana**, **ucraniana** e **chinesa** face à LP, e foi suportado pelos seguintes conceitos-chave: língua de acolhimento; repertório (socio)linguístico; representações sociais e metalinguísticas; expectativas sociais e integração.

Do ponto de vista das **dificuldades linguísticas** que os sujeitos das três comunidades dizem apresentar (trata-se de representações metalinguísticas), de registar: a concordância das formas verbais (a primeira dificuldade apontada pelos três grupos); a formação dos tempos dos verbos; a utilização da preposição; a estrutura da frase; a pronúncia. Estes sujeitos apontam como a principal causa de erro a interferência das respetivas LMs, encarando os cabo-verdianos, num discurso público (nos depoimentos, questionário e entrevista), o seu bilinguismo e o Crioulo Cabo-Verdiano como nefastos<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Esta afirmação é imediatamente matizada aquando de um maior aprofundamento desta questão.

Os resultados assinalam, ainda, a comunidade **ucraniana**, como aquela que mais se destaca, no que diz respeito à integração na sociedade portuguesa e, simultaneamente, aquela que **mais importância** atribui ao **conhecimento da LP**. O seu perfil de aprendizagem mostra-nos que se trata de um grupo bastante motivado em relação à aprendizagem da língua de acolhimento, investindo na autoaprendizagem e valorizando as interações com os portugueses como estratégia privilegiada para melhorar a fluência oral; recorrem ainda a cursos de LP, nomeadamente em Associações, como meio de colmatar as dificuldades que sozinhos não conseguem ultrapassar.

Quanto aos Chineses, estes aproximam-se mais do polo da etnicização (vs polo da assimilação; Pena Pires, 2003), revelando um certo fechamento sobre a sua comunidade e a sua cultura, e sendo menos recetivos à interação com portugueses. Possuem um fraco domínio da LP, que apenas lhes permite estabelecer interações básicas, quase de sobrevivência. A aprendizagem da LP parece ser dificultada pela distância linguística entre a LP e a LM, mas, sobretudo, pelas representações associadas a esta distância e pela cultura de aprendizagem; este grupo privilegia exercícios de oralidade que vão ao encontro das necessidades linguísticas em Portugal: a comunicação oral imediata (e muito pouco a escrita).

Por fim, o grupo cabo-verdiano denota ser, aparentemente, aquele que menos integrado está na sociedade portuguesa, embora reconheça bastante importância ao domínio da LP no processo de integração. Apesar disto, estes sujeitos continuam a manifestar dificuldades em termos linguísticos; na aprendizagem da LP, privilegiam estratégias socioafetivas, sobretudo o feedback dos nativos em relação aos seus enunciados.

Com estas constatações e outras da mesma natureza (Oliveira & Ançã, 2009), podemos destacar alguns pontos de interesse para o professor:

- as dificuldades linguísticas assinaladas pelos sujeitos deverão ser consideradas no ensino da LP, quer para um tipo de público específico de PLNM (dificuldades interlinguísticas) quer para todos na sua generalidade, uma vez que há dificuldades que são comuns a qualquer aprendente e que relevam das características específicas da LP (dificuldades interlinguísticas, nomeadamente aspetos morfossintáticos);
- a necessidade de os aprendentes se sentirem 'confortáveis' no seu repertório (socio)linguístico plurilingue, sabendo tirar partido do conhecimento de

mais do que uma língua e, sobretudo, valorizando a sua LM, fundamental para a aprendizagem da LP. Desta forma, é imprescindível trabalhar as representações do bilinguismo, de modo a que não haja 'hierarquias' e bilinguismos 'inferiores', ou seja, aqueles que não estão em conformidade com a cultura escolar (ex: alunos estrangeiros provenientes de meios sociais mais desfavorecidos), representações essas que, por vezes, os próprios professores deixam transparecer (Auger, 2007:321);

- a importância de encorajar os sujeitos a desenvolver a consciência das distâncias objetivas entre as línguas dos seus repertórios, através de atividades interlinguísticas e contrastivas, entre a língua de acolhimento e outras línguas conhecidas, em particular, a materna;

- a importância de requestionar ensino e métodos, de forma a que a LA seja apreendida como uma capacidade de transferir e relacionar conhecimentos e experiências linguísticas. O professor deverá ainda ajudar o aluno a consciencializar-se da dupla natureza da LA: como processo (capacidade de reflexão) e como resultado desse processo (capacidade de recorrer ao conhecimento linguístico) (Ançã & Alegre, 2003).

O segundo projeto, anterior à formação do LEIP, foi um projeto internacional, Socrates/Língua 2, liderado pela Universidade de Aveiro, de 1998 a 2002: ILTE – *Intercomprehension in Language Teacher Education*/Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas – 56290-CP-3-1998-LINGUA-LA. A equipa portuguesa contou, entre outros, com investigadoras da área da Educação em Português. A participação portuguesa consistiu especificamente na elaboração de quatro módulos de formação para futuros professores de línguas. Assim, o módulo 3 ocupou-se da **Consciência linguística e gramática pedagógica**, a cargo de T. Alegre & M. H. Ançã. Este módulo pretendia destacar a importância do conhecimento gramatical e da consciência linguística do falante/aprendente na construção da sua capacidade de compreensão das línguas e das culturas. Para além de uma compreensão estruturada da LM e das LEs, estes conhecimentos permitiam uma maior flexibilidade na transferência e na articulação entre as línguas. Uma outra finalidade deste módulo consistiu em fazer confluir vivências de professores de línguas (materna e estrangeiras), por forma a analisar e refletir sobre percursos de aprendizagem, – incluindo o seu –, contribuindo, assim, para o alargamento de uma reflexão contrastiva e dialogante entre professores das várias línguas (cf. Hawkins, 1992) (Ançã & Alegre, 2003).

A oscilação terminológica fez-se sentir também nos nossos trabalhos, rela-

tivamente à tradução de LA: consciência linguística ou consciência metalinguística? Em Ançã (2008) e apoiada em vários autores (James, 1995, 1998; van Lier, 1998; Titone, 1998), a diferenciação foi encontrada, a partir de duas questões: o tipo de conhecimento e do tipo de controlo. Assim, no caso do conhecimento implícito e do controlo espontâneo das operações linguísticas foi utilizada a lexia 'consciência linguística', reservando 'consciência metalinguística' para o conhecimento explícito e controlo deliberado, sabendo, contudo, que a fronteira entre ambas é meramente teórica.

Com a definição recente da ALA, em 2009 (ver Breidbach, Elsner, & Young, 2011:11), poder-se-á traduzir LA por **consciência linguística**, uma vez que contempla o conhecimento explícito sobre a língua, a consciência sobre a língua e sobre o processo de aprendizagem da língua? Mas, que grau de consciência é esse, e de que tipo de conhecimento explícito se fala? Temo que a nova definição também não dê conta da complexidade de situações e de níveis que englobam a LA e que o impasse se mantenha...

## 4. COMENTÁRIOS FINAIS

Nesta mesa-redonda, onde se questiona de que forma as teorias linguísticas podem promover a divulgação da LP, o seu ensino e a formação de falantes, direi que não há apenas uma teoria linguística que consiga abarcar finalidades tão ambiciosas. Haverá contributos de várias teorias (estruturalismo, generativismo, linguística textual, linguística cognitiva...), aliados a outros contributos das teorias da psicologia da aprendizagem (behaviorismo/neobehaviorismo, cognitivismo, socioconstrutivismo...), e ainda de outras ciências sociais e humanas, que informam as abordagens pedagógico-didáticas. Estas absorvem as várias tendências, quer de natureza teórica quer de natureza metodológica, e assumindo-se como ecléticas, por um lado, escolhem/filtram o que consideram eficaz para um determinado público, num determinado momento da sua aprendizagem, por outro, absorvem do público-alvo também as suas características (tipologia linguística, cultura de aprendizagem...), recuperando, assim, de alguma maneira, o conceito de 'gramática de aprendizagem' (Besse & Porquier, 1984). O conhecimento da componente 'ator do processo' é determinante para um ensino e uma aprendizagem da língua

mais eficientes: atrás dos atores do processo (professor e alunos), estão sujeitos nativos ou não-nativos, com histórias de vida singulares e histórias de línguas também únicas.

É nesta complexidade de situações e contextos que a LP ganha novas dimensões, primeiramente de integração, como língua de acolhimento, num segundo tempo, como língua internacional, ultrapassando fronteiras e países. Advogou-se, neste texto, a abordagem LA e as práticas daí decorrentes que não só consolidam uma competência linguística e/ou metalinguística, mas, ainda, investem na formação de novos cidadãos, críticos e solidários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÇÃ, Maria Helena. 2003. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In: Mello, C. et al. (Org.). Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas, 2002. Coimbra: Pé de Página Editores, Lda., p.61-69.

ANÇÃ, Maria Helena. 2005. Comentário da conferência de Maria José Grosso: O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. Palavras, n.º27, p.37-39.

ANÇÃ, Maria Helena. 2008. Da Competência Metalinguística à Consciência Linguística: Conceitos e Pressupostos em Didáctica das Línguas. Lição de Síntese para efeitos de Provas de Agregação em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, Maria Helena; Alegre, Teresa. 2003. A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. Palavras, n.º24, p.31-38.

BERRY, Roger; Andrews, Stephen (Guest Edit.). 2009. Language Awareness, v. 18, n.º3&4 (special issue: Engaging with language).

BESSE, Henri; Porquier, Rémi. 1984. Grammaires et Didactiques des Langues. Paris: Crédif/Hatier.

BREIDBACH, Stephan; Elsner, Daniela; Young, Andrea (Ed.). (2011). Introduction Language Awareness in teacher education: Cultural-political and socio-educational dimensions Frankfurt/M.: Peter Lang, p.11-19.

CANDELIER, Michel. 1999. L'éveil aux langues. Language Awareness, v.8, n.º3&4, p.237-239.

CANDELIER, Michel. 2001. L'éveil aux langues à l'école primaire dans le programme Eulang. In : Larruy, M. M. (Textes réunis). Questions d'épistémologie en didactique du français. Poitiers: Université de Poitiers, p.171-179.

CANDELIER, Michel. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. Les Cahiers de l'Acedle, v. 5, n.º1, p.65-90.

CANDELIER, Michel (Coord.) et al. 2007. A travers les langues et les cultures,. Across languages and cultures. CARAP- Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Version 2. Graz: Conseil de l'Europe.

CAPORALE, Danièle. 1990. L'éveil aux langages: une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. LIDIL, n.º2, p. 128-141.

CLARK, Romy; Ivanic, Roz . 1991. Consciousness raising about the writing process. In: James, C.; Garrett, P. (Ed.). p. 169-185.

CULIOLI, Antoine. 1968. La formalisation en linguistique . Cahiers pour l'analyse, n.º9, p. 107-117.

DABÈNE, Louise, 1979. Présentation. Etudes de Linguistique Appliquée, n.º34, p.5-14.

DABÈNE, Louise, 1987. Langue maternelle, langue étrangère, quelques réflexions. Les Langues Modernes, n.º1, p.91-95.

DABÈNE, Louise. 1990. Les langues et les cultures des migrants: quel défi ? LIDIL, n.º2, p.3-16.

DABÈNE, Louise. 1992a. Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. Repères, n.º6, p. 13-21.

DABÈNE, Louise. 1992b. L'acquisition des langues en milieu multilingue. In: Bouchard, R. et al. (Org.). Acquisition et apprentissage des langues. Grenoble: LIDILEM, p.270-274.

DABÈNE, Louise. 1994. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette.

DABÈNE Louise. 1996. Pour une contrastivité revisitée. Etudes de Linguistique Appliquée, n.º104, p.393-410.

DIONÍZIO, Sandra (Coord.) et al. 2005. Português Língua Não Materna. Análise do inquerito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português. Lisboa: Instituto de Estudos Sociais e Económicos/DGIDC – Ministério da Educação.

DE PIETRO, Jean-François. 1992. S'ouvrir aux langues. Babylonia, n.º2, p.6-7.

DONMALL, Gillian. 1991. Old problems and new solutions: LA Work in GCSE Foreign Language Classrooms. In: James, C.; Garrett, P. (Ed.). p. 107-122.

FAIRCLOUGH, Norman. (Ed.). 1992. Critical Language Awareness. London : Longman.

GOMBERT, Jean-Emile. 1990. Le développement métalinguistique. Paris: PUF.

GOMBERT, Jean-Emile; Colé, Pascale. 2000. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In: Kail, M. & Fayol, M. et al. (Coord.). L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans, v.2. Paris: PUF, p.117-150.

HAWKINS, Eric. 1992. La réflexion sur le langage comme 'matière-point' dans le programme scolaire. *Repères*, n.º6, p.41-56.

HAWKINS, Eric. 1996. *Awareness of Language. An Introduction. Revised Edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

HAWKINS, Eric. 1999. Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, v. 8, n.º3&4, p. 124-142.

HUOT, Diane; Schmidt, Richard. 1996. Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *AILE*, n.º8, p.89-127.

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

JAMES, Carl. 1996. A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness. *Language Awareness*, v.5, n.º3&4, p.138-148.

JAMES, Carl. 1998. *Errors in Language Learning and Use.* London: Longman.

JAMES, Carl. 1999. Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language Awareness*, v. 12, n.º.1, p.95-115.

JAMES, Carl; Garrett, Peter. (Ed.). 1991. *Language Awareness in the Classroom.* London: Longman.

LÜDI, Georges; Py, Bernard . 1986. *Être Bilingue.* Berne: Peter Long.

NIEDZIELSKI, Nancy; Preston, Dennis. 2000. *Folk Linguistics.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

MORAIS SILVA, António. 1949. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa.* Lisboa: Editorial Confluência, v. I.

OLIVEIRA, Ana Luísa; Ançã, Maria Helena. 2009. 'I speak 5 languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, v.18, n.º3&4, p.403-421.

OLIVEIRA, Ana Luísa; Ançã, Maria Helena. 2011. Fostering students' plurilingual competence through language awareness – implications for language teacher education. In: Breidbach, S.; Elsner, D. & Young, A. (Ed.), p.201-220.

PAIVA, Zilda. 2008. *O Ensino do Português como Instrumento de Formação para a Cidadania na Educação de Adultos. Tese de doutoramento (em Didáctica).* Aveiro: Universidade de Aveiro.

PENA PIRES, Rui. 2003. *Migrações e Integração.* Lisboa: Celta Editora.

PERREGAUX, Christiane. 1995. Une expérience d'éveil aux langues. In: Goumoëns, C. de (Coord.). *Pour une école ouverte aux langues.* Genève: Institut Romand de Documentation Pédagogique, p.35-42.

PERREGAUX, Christiane. 1998. Esquisse d'un nouveau monde. In: Billiez, J. (Dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* Grenoble: Centre de didactique des langues/LIDILEM, p.291-298.

PY, Bernard. 1995. Questions autour d'une notion en question. En réaction

à la journée. In: Moore, D. (Coord.). *L'éveil au langage. Notions en questions.* Paris: CRÉDIF/LIDILEM, p.145-150.

ROULET, Eddy. 1980. *Langue maternelle et langue étrangère: vers une pédagogie intégrée.* Paris: Hatier.

ROULET, Eddy. 1983. *Langue maternelle et langue étrangère: vers une pédagogie globale.* *Le Français dans le Monde*, n.º177, p.23-26.

SVALBERG, Agneta Marie-Louise. 2007. Language Awareness and Language Learning. *Language Teaching*, n.º40, p. 287-308.

SVALBERG, Agneta Marie-Louise. 2009. Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, v.18, n.º3&4, p. 242-258.

TITONE, Renzo. 1988. A crucial psycholinguistic prerequisite to reading-children's metalinguistics awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, v.1, n.º2, p. 61-72.

# COMPETÊNCIAS MÚLTIPLAS DAS NOVAS GERAÇÕES DE FALANTES DE PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE: DESAFIOS PARA A TEORIA E PARA A PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA

PERPÉTUA GONÇALVES<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> | Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Campus Universitário Principal, Av. Julius Nyerere, Maputo, Moçambique, perpetuagoncalves@yahoo.com

# RESUMO

De uma forma geral, a população moçambicana escolarizada está exposta a um *input* heterogêneo em português, constituído por subvariedades locais desta língua, e por amostras da variedade europeia. Como consequência desta situação, mesmo os falantes com um nível de instrução elevado operam frequentemente com “competências múltiplas” (Lightfoot, 2006): nas suas produções, há formas e estruturas geradas pela gramática do português europeu (PE), ao passo que outras parecem já decorrer de regras da nova gramática do português de Moçambique (PM), não sendo possível prever quando é que cada uma destas gramáticas é ativada pelos falantes no seu discurso.

A existência de competências múltiplas ou do multilinguismo tanto em falantes de língua materna (L1) como de língua segunda (L2) é uma área polémica sobre a qual têm sido colocadas várias questões (cf. Kroch 1989, Roeper 1999, Klein & Martohardjono 1998, Robertson & Sorace 1998, Lightfoot, 1999 e 2006):

- A nossa mente pode operar com mais do que uma opção gramatical da mesma língua, de forma constante? Ou isso só acontece em fases diacronicamente transitórias?
- Em que circunstâncias as gramáticas das línguas naturais permitem alternâncias livres e opcionais?
- A opcionalidade é um fenómeno que ocorre a nível da performance ou decorre da competência linguística dos falantes?

Vários investigadores têm procurado encontrar respostas para estas questões, seja no âmbito dos estudos sobre processos diacrónicos de línguas faladas em contextos monolíngues, seja no quadro de estudos sobre a aquisição de L1 e de L2.

Neste artigo, pretende-se contribuir para aprofundar este tema, tomando como base o comportamento linguístico das novas gerações de falantes de português em Moçambique.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Aquisição, língua segunda, competências múltiplas, opcionalidade

# 1. INTRODUÇÃO

Em 1986, Sridhar & Sridhar escreveram um artigo seminal, em que defendem a importância da pesquisa sobre a aquisição de variedades não nativas do inglês para o desenvolvimento da teoria sobre aquisição de L2. Chamam assim a atenção para a necessidade de “preencher lacunas do paradigma de investigação (‘bridge the paradigm gap’) que tem impedido que a pesquisa sobre a aquisição de L2 e das variedades não nativas [de línguas coloniais] se forneçam mutuamente contribuições significativas” (idem: 3). Os autores reconhecem que, embora esta falta de aproximação possa dever-se a limitações dos estudos sobre variedades não nativas do inglês – frequentemente “impressionistas, meramente descritivos e ‘ateóricos’” – ela também está relacionada com a ligação excessiva da teoria a modelos de aquisição de L2 em contextos em que esta é a L1 da comunidade, em detrimento dos contextos não monolíngues em que as variedades não nativas emergem. Muitos anos mais tarde, reconhecendo a relevância das críticas de Sridhar & Sridhar (1986), Mukherjee & Hundt (2011, meu destacado) organizam uma obra, *Exploring Second-Language Varieties and Learner Englishes: Bridging a paradigm gap*, na qual, vários autores procuram identificar as semelhanças entre a aquisição de L2 e as variedades institucionalizadas de L2, com vista a estabelecer um intercâmbio fertilizador entre elas, a nível metodológico e teórico.

No estudo a ser aqui apresentado, pretende-se, tal como Mukherjee & Hundt (2011), dar continuidade ao desafio lançado por Sridhar & Sridhar (1986), examinando dinâmicas do uso do português como L2 em Moçambique, onde está a emergir uma variedade não nativa desta língua, num contexto em que a maior parte da população tem como L1 uma língua bantu. De um modo mais particular, neste estudo pretende-se discutir a questão das chamadas “competências múltiplas” (Lightfoot, 2006: 164) dos membros da comunidade moçambicana de falantes de português. Esta espécie de multilinguismo, que se manifesta através da alternância entre formas e estruturas do PE, e formas e estruturas do PM, foi já referida por diversos autores que assinalam a dificuldade em estabelecer, com segurança, as novas propriedades gramaticais do PM (cf. Carvalho, 1991; Ribeiro, 1996; Gonçalves 2010, entre outros). Contudo, até ao momento presente, não houve ainda uma exploração da natureza do conhecimento linguístico subjacente a este comportamento dos falantes, que permite o “switch on/off” de duas – ou talvez mais – gramáticas do português.

Esta é uma faceta da aquisição das variedades não nativas de línguas ex-coloniais cujo estudo pode contribuir para o desenvolvimento da teoria sobre aquisição de L2, mostrando dimensões deste processo que se manifestam de forma diferente, consoante o contexto - monolíngue ou multilingue - em que as L2 são adquiridas.

Neste artigo, explora-se e desenvolve-se esta questão. Assim, depois de uma breve apresentação dos fatores linguísticos e extra-linguísticos com papel de relevo na formação da comunidade moçambicana de falantes de português, mostra-se de que maneira a exposição a um *input* heterógeno, constituído por amostras do PE e do PM, condiciona a emergência de competências múltiplas. Em seguida, discutem-se os desafios que o multilinguismo dos falantes coloca à teoria e à planificação linguística.

## 2. FORMAÇÃO DA COMUNIDADE MOÇAMBICANA DE FALANTES DE PORTUGUÊS

Exagerando um pouco, pode dizer-se que o processo de formação da variedade moçambicana do português teve início com a independência do país, em 1975, podendo por isso considerar-se que é também nesta altura que nascem verdadeiramente as novas gerações de falantes de português. Apesar de a chegada dos portugueses a Moçambique datar de finais do século XV, a posição periférica desta região no seio do império colonial não permitiu formar verdadeiramente uma comunidade de falantes moçambicanos de português durante o período colonial. Assim, apesar de este ser a língua oficial do país desde a sua independência, de acordo com os dados do

Censo Populacional de 1980, nessa altura era quase irrisória a percentagem de falantes de português como L1 e não atingia um quarto da população o número de falantes de português como L2 (cf. o quadro 1).

Os primeiros anos do pós-independência de Moçambique caracterizaram-se exatamente por uma política de forte expansão da rede escolar – um meio sem dúvida eficaz para garantir uma ampla difusão do português, a nível nacional. Os dados estatísticos sobre esta expansão são esclarecedores: de cerca de 670 000 alunos que frequentavam o ensino primário em 1974, passou-se para cerca de 1 300 000 em 1976, isto é, em apenas dois anos, a população deste nível de ensino quase duplicou. Este crescimento da população escolar, associado a uma política linguística de valorização do português, tomado como “símbolo da nação” (Firmino, 2002), teve como consequência, inevitável, um aumento considerável da comunidade moçambicana de falantes de português, seja como L1 ou como L2. Comparem-se os dados dos vários Censos Populacionais realizados no pós-independência, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução da percentagem de falantes de português em Moçambique

	% de Falantes em 1980	% de Falantes em 1997	% de Falantes em 2007
Português L1	1.2	6.5	10.7
Português L2	23.2	33.0	39.7
Português L1 e L2	24.4	39.5	50.4

Uma contraparte negativa do aumento do número de alunos do ensino primário num período tão curto reside no facto de este não ter sido acompanhado por um aumento proporcional do número de professores. De acordo com dados estatísticos do Ministério da Educação, em 1974-75, o número de professores primários era de cerca de 10 000, e, em 1976, passou para 15000. Isto significa que, em 1974-75, cada professor do ensino primário era responsável, em média, por 65 alunos e, em 1976, a *ratio* professor/aluno elevou-se para cerca de 85 alunos por professor.

Se se tiver em consideração que a maior parte destes professores tinha um baixo nível de instrução e que, além disso, recebeu uma formação profissional rudimentar de curta duração, pode compreender-se que, apesar de necessária, a expansão da população escolar moçambicana trouxe um abaixamento considerável da qualidade da maior parte do ensino ministrado nas institui-

ções públicas. Esta situação teve consequências ainda mais nefastas devido ao facto de o português não ser a L1 da maior parte desta população, vindo a refletir-se, às vezes de forma dramática, no nível de proficiência em português alcançado pelas novas gerações de falantes desta língua em Moçambique.

### 3. COMPETÊNCIAS MÚLTIPLAS DOS FALANTES DE PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, a norma oficialmente estabelecida como referência é o PE padrão. Essa é a norma preconizada para uso nos discursos e documentos oficiais, nos meios de comunicação social e nas instituições públicas, incluindo as instituições de ensino. Contudo, para grande parte da comunidade moçambicana, a exposição a essa norma é muito limitada não só devido à baixa percentagem de falantes do PE, como também por influência de um conjunto amplo de fatores sociais que condicionam o acesso ao PE padrão. Estão neste caso, entre outros, a zona de residência e a classe social dos falantes: em meio urbano, há mais oportunidades de exposição ao PE do que em meio rural, onde a comunicação decorre quase exclusivamente em línguas bantu; por seu lado, só os falantes com mais recursos económicos têm condições para aceder a fontes diversificadas de uso da norma europeia (livros, jornais, canais televisivos). Sabendo que, em sociedades pós-coloniais, grande parte da população só acede à norma europeia em ambiente escolar, a escola desempenha – nestas sociedades – um papel de relevo no grau de sucesso alcançado pelos falantes no conhecimento e uso desta língua. Ora, o que se verifica, até hoje, em Moçambique é que, como foi já referido, o ensino oficial está longe de oferecer as condições necessárias à aquisição

e desenvolvimento de uma competência plena em português. São vários os fatores que explicam esta situação. Em primeiro lugar, pode destacar-se o facto de que, nas escolas primárias oficiais, o tempo de aulas é de apenas 3h/dia: é nesse período, extremamente reduzido, que há alguma garantia de a população escolar estar exposta a amostras do PE padrão, já que é nessa norma que estão escritos os manuais, e é também essa a norma preconizada na comunicação professor-alunos. No ensino primário, a *ratio* professor/aluno atrás mencionada, de 85 alunos/professor em média, constitui igualmente um fator que limita o acesso ao PE padrão, já que os alunos têm não só poucas oportunidades de se expressarem em português, como também de as suas produções, orais e escritas, nesta língua serem corrigidas de acordo com esta norma. Por fim, e não menos importante, refira-se o facto de que muitos professores, talvez a maior parte, não dominam a norma europeia, e, na comunicação com os alunos, veiculam uma subvariedade do PM.

De um modo geral, por conseguinte, e à semelhança do que acontece noutros contextos africanos, os aprendentes de português estão expostos a “um *continuum* de variedades que vai desde a variedade padrão (...) até às variedades de L2”, em vários níveis de proficiência (Hyltenstam & Stroud, 1998: 236). Assim, “mesmo se a variação é o estado normal em todas as línguas-alvo, a variação que o aprendente africano encontra pode, em muitos casos, ser mais extensa do que a que se encontra em muitas sociedades ocidentais monolíngues.” (idem: 236). Saliente-se, além disso, que, mesmo que em Moçambique o PE padrão tenha sido declarado, oficialmente, como norma de referência, isso não significa necessariamente que quer os aprendentes, quer os próprios professores tenham “uma norma clara e não ambígua em torno da qual poderiam orientar o seu uso e aquisição da língua” (Stroud, 2000: 32).

Em síntese, de uma forma geral, a maior parte da população moçambicana escolarizada está exposta a um input heterogéneo em português, constituído maioritariamente por subvariedades locais desta língua, e por amostras pouco robustas da variedade europeia. Como consequência desta situação, mesmo os falantes com um nível de instrução elevado operam frequentemente com competências múltiplas: nas suas produções há formas e estruturas geradas pela gramática do PE, ao passo que outras parecem já decorrer de regras da nova gramática do PM, nem sempre sendo possível predizer quando e porquê cada uma destas gramáticas é ativada pelos falantes no discurso corrente.

Tanto quanto a pesquisa sobre a génese do PM já demonstrou, algumas diferenças que este apresenta relativamente ao PE decorrem de mudanças

gramaticais “profundas”. Estão neste caso, por exemplo, as mudanças que se registam no sistema de marcação casual dos verbos, e nos traços de subcategorização das preposições e de algumas classes de verbos (cf. Gonçalves 2004, 2010). Por conseguinte, a alternância entre formas e estruturas PE/PM não decorre unicamente de variações a nível do discurso, típicas de qualquer língua natural, parecendo mais adequado considerar que os falantes de português são multilíngues e operam com mais do que uma gramática desta língua.<sup>31</sup> Por exemplo, nas produções espontâneas dos falantes, tanto ocorrem frases geradas pela gramática do PE padrão (1a), como ocorrem construções excluídas por esta norma (1b).

- (1) a. PE: O comandante explicou [aquele assunto] [ao major].  
b. PM: O comandante explicou [o major] [aquele assunto].

A construção de duplo objeto que ocorre em (1b) – em que o complemento indireto ocorre adjacente ao verbo e não é regido pela preposição *a* – não pode ter sido gerada pelo sistema de marcação casual dos verbos do PE, que não admite que um verbo co-ocorra com dois complementos nominais.<sup>32</sup>

O estudo de Gonçalves (1990) revelou que, quando submetidos a testes de gramaticalidade, a maior parte dos inquiridos – que tinham concluído a 9ª classe e frequentavam um Curso de Formação de Professores de Português – classificou as construções de duplo objeto (1b) como não gramaticais, mesmo nos casos em que eles próprios tinham produzido anteriormente construções do mesmo tipo, num discurso oral, semi-espontâneo. Por conseguinte, em situações de uso mais controlado da língua, como é o caso dos testes de gramaticalidade, os falantes parecem recorrer ao seu conhecimento da gramática do PE – ou ao que, idealmente, supõem ser essa gramática – rejeitando frases geradas por regras da nova gramática do PM, que usam em produções mais espontâneas.

Sabendo que as construções de duplo objeto só podem ocorrer se tiver havido uma mudança “profunda” a nível do sistema de marcação casual dos verbos, podem levantar-se algumas hipóteses explicativas sobre este comportamento linguístico, aparentemente contraditório:

<sup>31</sup> | Veja-se Kroch (1989), que, trabalhando no quadro de mudanças diacrónicas, admite a possibilidade de haver mais do que uma gramática subjacente a uma mesma língua.

<sup>32</sup> | Veja-se Gonçalves (2010: cap. V), para mais detalhes sobre as propriedades sintáticas da construção de duplo objeto, exemplificadas em (1b).

- os falantes conhecem e operam com mais do que uma gramática do português (cf. (1a)/PE vs (1b)/PM);
- a gramática do PE constitui o alvo da aquisição, pelo que as construções não validadas por essa gramática são rejeitadas/excluídas.

Por outras palavras, as produções linguísticas dos falantes moçambicanos e as suas atitudes face às suas próprias produções parecem a mostrar a co-existência de diferentes opções gramaticais que estão, de alguma maneira, em competição, já que os falantes não parecem considerar que as construções geradas pela gramática do PE e aquelas que decorrem da gramática do PM constituem alternativas opcionais e equiparáveis, igualmente aceitáveis. Em última instância, a gramática do PE parece ser mais prestigiada do que a gramática do PM, à qual não é reconhecido, mesmo que inconscientemente, o mesmo estatuto. Muito provavelmente, estes juízos diferenciados sobre opções gramaticais do PE e do PM decorrem do contexto em que os falantes adquirem o português. Enquanto o PE padrão é a norma oficial, mais valorizada e apresentada como alvo da aquisição nas instituições escolares, o PM vai emergindo como que “à revelia” desta norma, e é avaliado como um subproduto linguístico.

Note-se que este comportamento linguístico, observado na população universitária investigada, é comum a outros falantes do PM. Assim, de um modo geral, ao nível gramatical estrito (por exemplo, flexão ou regras de concordância verbal ou nominal), os falantes que têm um grau de instrução elevado – incluindo os professores de Português – valorizam a norma europeia, classificando as inovações gramaticais que não respeitam esta norma como “erros” que devem ser superados. Por outras palavras, as construções geradas por regras do PM não parecem ser reconhecidas pelos falantes como produtos válidos de uma nova gramática, moçambicana, do português. O inquérito realizado por Firmino (2002) confirma esta hipótese: das suas respostas, é possível deduzir que os inquiridos consideram que a “forma moçambicana de falar português não é construída a partir de uma divergência a nível gramatical, no sentido estrito de (...) gramática prescritiva, mas, sobretudo, a partir de características paralinguísticas e discursivas, como é o caso do sotaque” (idem: 193).

Em síntese, embora, de uma forma geral, os falantes moçambicanos não pareçam ter uma consciência clara das suas competências múltiplas em português, os seus juízos sobre o uso da gramática do PE vs. PM revelam ainda a coexistência de mais do que uma gramática do português, em competição.

## 4. DESAFIOS PARA A TEORIA GRAMATICAL

A existência de competências múltiplas ou do multilinguismo em falantes de L1 e de L2 é uma área polémica sobre a qual se têm colocado várias questões:

- A nossa mente pode operar com mais do que uma opção gramatical da mesma língua de forma constante? Ou isso só acontece em fases diacronicamente transitórias?
- Em que circunstâncias as gramáticas das línguas naturais permitem alternâncias livres e opcionais? Essas alternâncias situam-se ao nível da competência ou ao nível da *performance*?
- A opcionalidade é um fenómeno que ocorre a nível da performance ou decorre da competência linguística dos falantes?

Estas são, entre outras, questões que têm sido discutidas no âmbito dos estudos sobre processos diacrónicos de línguas faladas em contextos monolíngues, e sobre a aquisição de L1 e de L2 (cf. Lightfoot, 1999, 2006; Kroch, 1989, 1994; Sorace, 2003; Robertson & Sorace, 1998).

No que se refere à mudança linguística que ocorre em comunidades monolíngues, autores como Lightfoot (1999, 2006) consideram que as competências múltiplas emergem em fases em que os falantes de uma dada língua estão expostos a dados gerados por mais do que uma gramática. Estas são fases diacronicamente instáveis que assinalam uma transição para um novo estágio de língua, visto que, em geral, “as gramáticas não manifestam alternâncias livres e opcionais (Lightfoot, 1999: 94). Com o tempo, uma das formas alternativas é abandonada e a nova forma acaba por se difundir na comunidade. Como refere Kroch (1994: 180), a mudança linguística processa-se “através da competição entre opções gramaticais incompatíveis”, em que uma acaba por prevalecer sobre a(s) outra(s) no uso da língua.

A opcionalidade que se observa em processos diacrónicos de comunidades monolíngues apresenta grandes similaridades com o que acontece com as variedades não nativas de línguas ex-coloniais que emergem em comunida-

des multilingues. Como se viu, no caso específico da comunidade moçambicana, os falantes estão também expostos a dados gerados por mais do que uma gramática do português, do PE e do PM, e, por essa razão, operam com mais do que uma gramática. Na fase atual, na maior parte dos casos em que os falantes oscilam entre opções gramaticais do PE e do PM, estas parecem estar ainda em competição, não sendo possível prever se e como é que esta competição vai ser resolvida. Como foi aqui visto, dado que em Moçambique o acesso a amostras do PE padrão está limitado a circuitos restritos, seria esperável que esta gramática estivesse em regressão, e que, pelo contrário, dada a relativa robustez e frequência no discurso corrente das estruturas geradas pelas gramáticas de diferentes subvariedades do PM, estas estivessem em processo de expansão e estabilização. Contudo, o que se verifica é que, quando os falantes estão em condições de gerir o seu uso da língua, é a gramática do PE padrão – ou o que os falantes pensam ser essa gramática – que é preservada.

Na verdade, para compreender esta espécie de resistência dos falantes a abandonar uma das opções gramaticais com que operam, é importante não perder de vista o facto de o PM ser tipicamente adquirido como L2 e, por essa razão, a questão da opcionalidade também se coloca de maneira diferente da que se observa nos processos diacrónicos que ocorrem em comunidades monolingues. Como ressalta Sorace (2003: 140), “as gramáticas de L2 exibem uma tolerância muito maior relativamente à opcionalidade do que as gramáticas de línguas nativas”.<sup>33</sup> Estas gramáticas apresentam “potencialmente, um estágio permanente em que a opção alvo é preferida fortemente, mas não de forma categórica”, pelo que a forma não alvo nunca é completamente eliminada (idem: 141). A autora explica a “persistência da opcionalidade em estágios avançados do desenvolvimento (incluindo no estágio final) [como] uma consequência do facto de que os aprendentes de L2 podem não ter estado expostos a dados suficientemente robustos e/ou frequentes de forma a levar à eliminação de variantes opcionais da gramática” (idem: 140).

Estes resultados da pesquisa sobre a opcionalidade na aquisição de L2 podem ajudar a compreender o comportamento dos falantes de português da comunidade moçambicana. Assim, tal como acontece na aquisição de L2, pode considerar-se que a oscilação entre mais do que uma opção grama-

<sup>33</sup> Na revisão bibliográfica sobre a questão da opcionalidade em gramáticas maduras, Sorace (2003: 137, meu destacado) faz referência à hipótese defendida por Roeper (1999), de “a coexistência de gramáticas múltiplas, ou ‘Bilinguismo Universal’, ser um traço normal da competência gramatical”.

tical, neste caso entre o PE e o PM, decorre – tal como prediz Sorace (2003) – da falta de acesso a amostras “robustas e frequentes” quer da gramática da norma europeia, quer da nova gramática do PM. Até ao momento presente, não existem estudos quantitativos que permitam estabelecer, com rigor, a frequência das construções geradas pela gramática do PE e do PM, no discurso oral e escrito, em português. Só com base neste tipo de informação é que seria possível verificar até que ponto a preferência pela norma europeia decorre ou não do acesso a amostras “robustas e frequentes” desta gramática, ou se é devida a outros fatores (atitudes dos falantes face a esta norma, etc.)

Sintetizando e generalizando, a questão da opcionalidade ou da competências múltiplas parece ter dimensões diferentes, consoante os contextos em que os falantes aprendem uma língua. O comportamento linguístico das novas gerações de falantes de português L2 de sociedades pós-coloniais multilingues mostra que o seu estudo pode fornecer argumentos de relevo para o aprofundamento desta questão, contribuindo assim para aumentar o poder explicativo da teoria linguística e “preencher lacunas do paradigma de investigação” apontadas por Sridhar & Sridhar (1986). No caso do português, a pesquisa sobre esta questão está numa fase embrionária, não estando ainda disponível informação sistemática e recolhida através de metodologias de pesquisa fiáveis, que permita captar adequadamente os mecanismos cognitivos envolvidos na gestão da opcionalidade pelos falantes.

## 5. DESAFIOS PARA A PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA

O multilinguismo das novas gerações de falantes de português que vivem em contextos pós-coloniais coloca também desafios importantes à planificação linguística, sobretudo no que se refere à área educacional.

Vários estudos mostraram já que a existência de competências múltiplas dá origem a problemas de ansiedade linguística e insegurança nos professores

de português – que vivem numa espécie de conflito entre o uso da norma europeia, que são supostos transmitir, e a sua própria gramática do português, nem sempre convergente com essa norma (cf. Hyltenstam & Stroud, 1997; Stroud, 2000). Muitos falantes – e não apenas os professores – vivem o seu multilinguismo em português com algum desconforto, e isso parece dever-se, pelo menos em parte, ao facto de, até agora, a gestão desta situação não ter assumida, de forma planificada, pelas instituições governamentais. Como foi aqui salientado, a norma europeia, embora oficialmente estabelecida como referência, não está acessível à maior parte dos falantes da comunidade moçambicana que fala ou quer aprender a falar português. Contudo, como que ignorando – ou pelo menos não valorizando suficientemente – as consequências negativas desta situação, pouco tem sido feito no sentido de solucionar esta contradição entre as recomendações oficiais e a realidade vivida pelos falantes.

A gestão das diferentes variedades do português que já estão em uso na comunidade moçambicana deveria refletir-se nos programas de formação de professores e nos *curricula* escolares, de forma a ajudar os professores e os alunos a “abordarem a sua própria competência linguística de uma forma mais refletida, comparativa e “orgulhosa” do que têm feito até agora” (Stroud, 2000: 50). Para implementar esta “pedagogia da variação linguística” (Faraco, 2008), é necessário dispor de uma caracterização estruturada das novas propriedades gramaticais e lexicais das subvariedades do português que estão a emergir em Moçambique. Atualmente, existem já vários estudos orientados nesta perspetiva, que poderiam ser ampliados e validados através de programas de pesquisa de âmbito nacional (cf. Ribeiro, 1996; Gonçalves, 1997, 2010; Dias, 2002; etc.). Além das descrições do PM em sentido estrito, seria também recomendável dar continuidade a estudos do tipo dos que foram realizados por Gonçalves (1990) e Firmino (2002), e recolher mais informação sobre as atitudes e perceções dos falantes face às diferentes variedades do português do PE e do PM.

Em suma, a emergência de competências múltiplas nas novas gerações de falantes de português não é apenas interessante do ponto de vista da teoria linguística, devendo também ser ponderada no âmbito de uma planificação linguística adequada às dinâmicas desta língua nos diferentes países onde é língua oficial. Parece assim ter chegado o momento de mudar o cenário, relativamente monolítico, que tem orientado a gestão da língua portuguesa a nível educacional em Moçambique, fornecendo instrumentos que permitam que a comunidade possa lidar com o seu multilinguismo em português “de forma positiva e não exclusiva” (Bortoni-Ricardo, 1992).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORTONI-RICARDO, Stella. 1992. Educação bidialetal – O que é? É possível?. Revista Internacional de Língua Portuguesa, nº 7, p. 54-65.
- CARVALHO, Maria José. 1991. Aspectos sintáctico-semânticos dos verbos locativos no Português oral de Maputo. Lisboa: I.C.A.L.P./Angolê – Artes e Letras.
- DIAS, Hildezina. 2002. As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora. Maputo: Promédia.
- FARACO, Carlos. 2008. Norma culta brasileira: Desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial.
- FIRMINO, Gregório. 2002. A “questão linguística” na África pós-colonial: O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia.
- GONÇALVES, Perpétua. 1990. A construção de uma gramática do Português em Moçambique: Aspectos da estrutura argumental dos verbos. Dissertação (Doutoramento em Linguística Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- GONÇALVES, Perpétua. 1997. Tipologia de “erros” do Português oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: Christopher Stroud; Perpétua Gonçalves (orgs.). Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A construção de um banco de “erros”. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. p. 37-70.
- GONÇALVES, Perpétua. 2004. Towards a unified vision of classes of language acquisition and change: Arguments from the genesis of Mozambican African Portuguese. Journal of Pidgin and Creole Languages, nº 19 (2), p. 225-259.
- GONÇALVES, Perpétua. 2010. A génese do Português de Moçambique. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- HYLTENSTAM, Kenneth; Christopher Stroud. 1997. Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o primeiro grau do ensino primário em Moçambique. II. Questões linguísticas. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- HYLTENSTAM, Kenneth; Christopher Stroud. 1998. O conceito de uma língua segunda num contexto africano: Implicações para a pesquisa e teoria. In: Christopher Stroud; António Tuzine (orgs.). Uso de línguas africanas no ensino: Problemas e perspectivas. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. p. 219-45.
- KROCH, Anthony. 1989. Reflexes of grammar in patterns of language change. Language Variation and Change, nº 1. p. 199-244.
- KROCH, Anthony. 1994. Morphosyntactic variation. In: K. Beals et al. (eds). Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society. Chicago: Chicago Linguistics Society.
- LIGHTFOOT, David. 1999. The development of language. Acquisition, change and evolution. Cambridge Massachussets: MIT Press.

LIGHTFOOT, David. 2006. How new languages emerge. Cambridge: Cambridge University Press.

MUKHERJEE, Joybrato; HUNDT, Marianne. 2011. (eds.) Exploring Second-Language Varieties and Learner Englishes: Bridging a paradigm gap. Amsterdam: John Benjamins.

RIBEIRO, Fátima. 1996. Moçambique, Março de 1995: O português da imprensa. In: Fátima Ribeiro; António Sopa (orgs.). 140 anos de imprensa em Moçambique. Maputo: Associação Moçambicana da Língua Portuguesa. p. 253-280.

ROBERTSON, Daniel; Antonella Sorace. 1999. Loosing the V2 constraint. In: Elaine Klein; Gita Martohardjono (eds.). The development of second language grammars: A generative approach. Amsterdam: John Benjamins. p. 317-361.

ROEPER, Tom. 1999. Universal bilingualism. Bilingualism: Language and Cognition, nº 2, p. 169-186.

SORACE, Antonella. 2003. Near-Nativeness. In: Catherine Doughty; Michael Long (eds.). The handbook of second language acquisition research. Malden, Massachusetts: Blackwell. p. 130-151.

SRIDHAR, Kamal; S. N. Sridhar. 1986. Bridging the paradigm gap: Second language acquisition theory and indigenized varieties of English. World Englishes, nº 5. p. 3-14.

STROUD, Christopher. 2000. Pressupostos subjacentes à construção dos exercícios. In: Perpétua Gonçalves; Christopher Stroud (orgs.). Panorama do português oral de Maputo - Vol. IV: Vocabulário básico do português (espaço, tempo e quantidade): Contexto e prática pedagógica. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. p. 29-45.

# MANUAL DE PORTUGUÊS ELEMENTAR PARA APRENDENTES CHINESES

XU YIXING<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> | Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU), Faculdade de Línguas Ocidentais, Departamento de Português. Endereço de correspondência: R. Wen Xiang Lu, No 1550, Prédio 3, Sala 426, Songjiang, Shanghai 201620, República Popular da China. E-mail: 1425@shisu.edu.cn

# RESUMO

No ensino de Português como Língua Estrangeira para aprendentes chineses, a tradição do regime educativo da China não deixa de desempenhar um papel importante enquanto que a modernidade traz também alguma reforma ao ensino. Não é nada fácil combinar bem as duas noções. Em primeiro lugar, temos de analisar bem as características típicas e únicas dos aprendentes chineses, bem influenciados pela tradição ao mesmo tempo que impulsados pela modernidade, o que ajudará certamente a entender melhor o nosso alvo de ensino, além de ajudar a aplicar os métodos mais adequados para o ensino. E depois, surge-nos a questão de elaborar um manual adequado para os aprendentes chineses, o qual se deve encaixar perfeitamente na situação actual do ensino. O manual, sem dúvida nenhuma, apresenta-se como um elemento fundamental para o ensino duma língua estrangeira. No nosso caso do ensino de PLE para aprendentes chineses, o manual tem constituído um grande desafio para o ensino porque não há manual suficiente, adequado e actualizado para o ensino de PLE na China, sobretudo para o nível elementar. No processo de elaboração dum manual didáctico, também enfrentamos a questão do encontro da tradição com a modernidade. Enfim, o manual precisa de ser adaptado à actualidade moderna, mas não podemos deixar ao lado a tradição, porque um bom manual, seja quem for o seu autor, deve acompanhar a maneira de pensar dos aprendentes para chegar ao objectivo do ensino.

---

## PALAVRAS-CHAVE

PLE, China, manual

# INTRODUÇÃO

A tradição e a modernidade constituem, muitas vezes, dois aspectos contraditórios. Contudo, quer a tradição quer a modernidade, semelhantes a qualquer outra coisa, têm dois lados – o positivo e o negativo. Portanto, o essencial é aproveitar o máximo as vantagens de ambas as noções – e não elogiar plenamente uma e criticar a outra – para poder chegar a um objectivo específico. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, essa nova mentalidade atinge a muitas áreas, incluindo o nosso ensino, e mais concretamente, o ensino de Português como Língua Estrangeira, no nosso caso.

No ensino de Português como Língua Estrangeira para aprendentes chineses, a situação da China especifica ainda mais o ensino de PLE no sentido de sociedade, língua e cultura própria, conforme considera Stern (1987). O regime educativo da China é profundamente influenciado pelas tradições sócio-culturais da China e não deixa de desempenhar um papel importante no ensino de línguas estrangeiras na China. Ao mesmo tempo, com a política de reforma e abertura ao exterior iniciada em 1978 com a realização da 3ª Sessão do 11º Congresso do Partido Comunista da China, a modernidade tem trazido também alguma reforma à educação na China.

Não é nada fácil combinar bem as duas noções, que se encontram tão naturalmente perante nós. Portanto, temos de analisar caso por caso as características típicas e únicas dos nossos aprendentes, bem influenciados pela tradição enquanto que impulsados pela modernidade, o que ajudará certamente a entender melhor o nosso alvo de ensino, além de ajudar a aplicar os métodos mais adequados para o ensino. E depois, surge-nos a questão de elaborar um manual adequado para os nossos aprendentes chineses, o qual se deve encaixar perfeitamente na situação actual do ensino.

O manual, sem dúvida nenhuma, apresenta-se como um elemento fundamental para o ensino dum língua estrangeira. No nosso caso do ensino de PLE para aprendentes chineses, o manual tem constituído um grande desafio para o ensino porque ao longo do tempo não tem havido manual suficiente, adequado e actualizado para o ensino de PLE na China, sobretudo para o nível elementar. No processo de elaboração dum manual didáctico, também enfrentamos a questão do encontro da tradição com a modernidade.

Enfim, o manual precisa de ser adaptado à actualidade moderna, mas não podemos deixar ao lado a tradição, porque um bom manual, seja quem for o seu autor, deve acompanhar a maneira de pensar dos aprendentes para chegar ao objectivo do ensino.

## I. ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CHINA

### 1. ENSINO DE INGLÊS

Na China, o conceito de línguas estrangeiras implicava durante bastantes anos o Inglês, e também o Russo, nos primeiros anos após a fundação da República Popular da China em 1949 por causa das boas relações diplomáticas com a então União Soviética. Com a promulgação da Directriz sobre a Criação da Cadeira de Inglês nas Escolas Primárias pelo Ministério da Educação da China a 18 de Janeiro de 2001, não é de estranhar que os alunos chineses comecem a aprender obrigatoriamente o Inglês a partir do 3º ano de escolaridade, ou do 1º ano, no caso de Xangai, ou ainda mais cedo, dependendo de caso, pelo que se vê bem a atenção dada pelo Governo à formação de novas gerações que dominem a língua inglesa como uma parte da reforma do sistema educativo no início do novo século (séc. XXI). Nos primeiros anos após a fundação da República Popular da China, de entre as cerca de 160 universidades públicas, apenas umas 30 universidades tinham o curso de Inglês, ocupando uma percentagem de aproximadamente 20% do número total das universidades. E actualmente, de acordo com as estatísticas do Ministério da Educação da China, de entre as mais de 800 universidade públicas da China, cerca de 550 têm o curso de licenciatura em Inglês, com a percentagem subindo para aproximadamente 70%, o que indica a importância do Inglês no ensino superior da China.

## 2. ENSINO DE PORTUGUÊS

E o caso de Português, que se criou no início da década 60 do séc. XX em duas universidades públicas da China, é bem diferente. Neste momento, só contamos com cerca de 20 escolas de ensino superior que têm o curso de licenciatura em Português. Pode-se verificar que embora o número total das universidades que têm o curso de Português esteja a crescer, em comparação com o número total das universidades públicas da China, a percentagem não aumentou quase nada (mais ou menos 1%), mantendo a envergadura original. E ao nível do ensino básico ou secundário, não se encontra o aparecimento do Português.

Mesmo assim, estamos a enfrentar o crescimento do Português e a procura do mercado exige ainda mais a criação do curso de Português em mais instituições. Isto é, com o estreitamento das relações de cooperação entre a China e os países lusófonos, especialmente o Brasil, também membro dos países Brics, Portugal, com Macau como plataforma, além dos países africanos de língua oficial portuguesa, com a imagem dos países lusófonos cada vez mais reconhecida, aceite e adorada pela China, através das estrelas de futebol, do café, da paisagem natural, etc., a China está mais sensibilizada para a formação de falantes de Português. É de salientar que a 3 de Março de 2011, na cerimónia de abertura da 4ª Sessão do 11ª Conferência Consultiva Política do Povo Chinês, a Vice-Presidente do Comité Nacional da Conferência, Wang Zhizhen, assinala no seu relatório sobre o trabalho das propostas apresentadas desde a 3ª Sessão do 11ª Conferência:

O Ministério do Comércio da China concorda positivamente com as propostas como a aceleração da criação duma plataforma de serviço para a cooperação económica e comercial entre a China e os países de língua oficial portuguesa e apoiará energicamente o Governo da Região Administrativa Especial de Macau a construir essa plataforma económica e comercial entre a China e os países de língua portuguesa através da realização de fórum sino-português, etc.

Em 2003, a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai passou na avaliação dos especialistas mandados pelo Ministério de Educação da China para criar no campus um Centro de Formação dos Licenciados das Línguas Minoritárias, que toma em consideração o desenvolvimento dos cursos de licenciatura de Português, Italiano, Grego, Persa, entre outros. Mais concretamente, esse Centro tem o patrocínio do País bem como da Universidade no que diz respeito ao apoio à publicação de materiais didácticos, à convocação

de conferências, etc. Assim, a verba para publicação dos livros de Português pode ser patrocinada por esse Centro, uma vez que atinjam o critério de publicação. Vê-se bem nisso o esforço por parte do Governo para dar mais atenção ao desenvolvimento do ensino de PLE na China.

# II. MÉTODOS DE ENSINO / APRENDIZAGEM NA CHINA

## 1. MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO

Ao falar de métodos, não se pode deixar ao lado o ensino de língua materna – Chinês – na China. Sendo um país com grande população e com uma grande variedade de grupos étnicos e eventualmente grande variedade de dialectos, a China tem enfrentado problemas de língua dentro do país. O Mandarim, que deve ser chamado a língua dos Hans, o maior grupo étnico da China, tem como a sua base o dialecto de Pequim e coexiste com os dialectos regionais, os quais se diferenciam sobretudo foneticamente uns dos outros, apesar de terem em comum a representação gráfica. Deste modo, a escrita ocupa um lugar importantíssimo no ensino de Chinês nas escolas, o qual constitui a única forma, ou melhor, a forma prioritária para a unificação e difusão da língua chinesa por todo o país. Por isso, é natural que se dê mais ênfase à escrita no método tradicional do ensino de Chinês. Uma vez que os aprendentes saibam como escrever os caracteres, as frases, os parágrafos e os textos, chega-se ao alvo do ensino. E para escrever bem, têm de memorizar as regras. Tudo isso também acontece ao ensino de Inglês e de outras línguas estrangeiras. Por isso, é fácil detectar um fenómeno comum na China – Inglês mudo, isto é, com mais de 10 anos de aprendizagem de Inglês, muitos chineses só conseguem escrever e não conseguem falar a língua, ou seja, não conseguem chegar ao alvo de comunicação verbal do ensino da língua.

A explicação por parte dos professores desempenha igualmente um papel importante no ensino de língua materna bem como no ensino de línguas estrangeiras. E no último caso, a língua que os professores aplicam para o efeito de explicação, na sua maioria absoluta, é a língua materna – o Chinês. Por

outras palavras, os professores adoptam o método de tradução para língua materna durante o processo de ensino de línguas estrangeiras.

## 2. NOVOS MÉTODOS DE ENSINO

No entanto, com o desenvolvimento da sociedade e o aumento de intercâmbios em diferentes áreas, a China começou a enfrentar o desafio trazido pela modernidade, que influencia também a área do ensino, sobretudo o ensino de línguas estrangeiras. Ainda na Directriz sobre a Criação da Cadeira de Inglês nas Escolas Primárias de 2001, o Ministério da Educação propõe a utilização, se possível, dos meios audio-visuais para incentivar o interesse dos aprendentes no ensino de Inglês. Assim o têm feito, também no âmbito de ensino de Português. Na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, por exemplo, foi inaugurado o Centro da Língua Portuguesa em 2007, ao abrigo dum protocolo de cooperação assinado em 2004 entre esta instituição, o Instituto Camões e o Instituto Português do Oriente para aprofundar a divulgação da língua portuguesa em Xangai e o Centro conta com uma mini-biblioteca, dois computadores com acesso à internete, um projector *data-show*, etc. Além desses aparelhos, também se encontram painéis audio-visuais em algumas das salas de aula. Assim, os métodos como audio-visuais são adoptados no ensino tanto de língua materna como de línguas estrangeiras na China, tornando possível a colocação dos aprendentes num meio de comunicação mais autêntico.

Apesar de tudo isso, os métodos tradicionais como a tradução, a memorização, não estão abandonados, continuando a desempenhar um papel imprescindível no ensino / aprendizagem de línguas.

# III. PÚBLICO-ALVO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA CHINA

## 1. CLASSIFICAÇÃO DOS PÚBLICOS

Para chegar ao nosso objectivo de ensino, é necessário definir, antes de mais nada, o nosso público-alvo do ensino. “Considera-se como primeira prioridade, o(s) público(s) a que o curso se destina” (Casteleiro; Meira; Pascoal, 1988). Com base nisso, criamos diferentes cursos para diferentes públicos. Neste momento, pode-se classificar mais ou menos os aprendentes chineses de Português como se segue:

Grupo 1: Alunos universitários do curso de licenciatura em língua e cultura portuguesas;

Grupo 2: Alunos universitários de outros cursos, que escolhem o Português como opção;

Grupo 3: Adultos que já trabalham, mas que têm a necessidade de aprender o Português por causa do trabalho, nomeadamente dos negócios com os países de língua oficial portuguesa, especialmente o Brasil e Angola, nos últimos anos.

## 2. CARACTERÍSTICAS DOS APRENDENTES

No nosso caso de Xangai, os aprendentes pertencem ao Grupo 1, que são todos alunos universitários.

Tomando a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai como exemplo, temos o Curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas desde a década 70 do século XX e o número dos alunos está a aumentar:

Ano	Número de alunos admitidos	Observação
1977	10	
1985	10	
1989	10	
1994	7	
1998	13	
2000	15	
2002	16	
2004	20	
2005	21	
2006	20	
2007	19+2	2 de Mestrado
2008	20	
2009	20+2	2 de Mestrado
2010	27+1	1 de Mestrado
2011	19+2	2 de Mestrado

São mesmo iniciantes e nenhum deles tem conhecimento da língua portuguesa antes de começar a aprendizagem. Contudo, todos têm um nível razoável de Inglês, o que ajuda, sem dúvida nenhuma, a aprendizagem de Português e ao mesmo tempo, porém, pode criar algum problema na aprendizagem por causa da interferência de língua.

Tradicionalmente, o ensino na China coloca o professor na posição central do ensino. O professor explica, corrige, manda, e faz tudo o que um superior possa fazer. Deste modo, é natural que o aluno fica numa posição inferior e se vê obrigado a obedecer ao professor. Um aluno “rebelde” pode ser geralmente considerado mal-comportado. Por isso, a maior parte dos aprendentes tem medo de errar e tem medo de ser criticado, tal como o ditado indica: Quanto mais falar, mais erra. Sendo assim, é comum encontrar aprendentes

chineses tímidos e passivos, que não gostam nada de se expressar nas aulas. Quando não percebem uma noção, esperam até que o professor explique.

A situação tem melhorado um pouco nos últimos anos. Com cada dia mais oportunidades de contacto com o mundo lusófono, os aprendentes chineses começam a mudar. Por exemplo, sentem-se mais livres ao expressar-se, apresentam mais criatividade quando fazem trabalhos para casa, etc. Não obstante, ainda mantêm a tradicional timidez quando se comunicam face a face com outros. Por isso, para incentivar a potencialidade desses aprendentes, o professor pode utilizar o meio moderno como a internet, para comunicar com eles.

A questão de comunicação leva-nos para outra questão – o conteúdo de comunicação. Então, precisa-se sempre dum bom manual para ensinar como comunicar.

## IV. MANUAL DE PORTUGUÊS ELEMENTAR

É evidente que se precisa de manuais de diferentes níveis para o ensino e a aprendizagem de Português. No entanto, o manual de português elementar constitui em todos os momentos o essencial para iniciar o processo de ensino / aprendizagem de Português.

### 1. UM BOM MANUAL

Um bom manual, ou melhor designado por um manual adequado, faz parte dum bom método de ensino porque se trata da motivação dos aprendentes e da combinação com o nosso objectivo de formação. Sendo os aprendentes chineses, na sua maioria, formados para ser futuros tradutores, o manual de português elementar para aprendentes chineses tem que ser bilingue, com tradução do vocabulário, dos textos e explicação das noções gramaticais em chinês. Além disso, sugere-se sempre que os exercícios contenham uma par-

te de tradução chinês-português e português-chinês.

O manual tem de chamar a atenção dos aprendentes. Autêntico, interessante e útil, são critérios que os aprendentes exigem. Para satisfazer esses critérios, temos que pensar sete vezes antes de começar a elaborar um manual.

No decorrer do nosso curso, durante o uso dos manuais de Português, são feitos inquéritos aos alunos para ouvir a opinião da parte deles. De acordo com os alunos, os manuais compilados por docentes chineses são mais fáceis de entender na fase inicial porque seguem a metodologia tradicional da China, contando com a explicação das noções gramaticais em chinês, o que facilita e ajuda a aprendizagem dos alunos, que estão sempre mais preocupados com a questão de gramática. Para os alunos chineses, em comparação com os manuais de Português elaborados por docentes portugueses ou brasileiros, que se focalizam mais na cultura dos próprios países, os manuais feitos por docentes chineses não contam com tantas noções culturais sobre o próprio país, quer dizer, sobre a China. Além das noções culturais de Portugal, do Brasil e de outros países lusófonos, os nossos aprendentes chineses, uma variante específica no ensino de Português como Língua Estrangeira, têm grande vontade de aprender mais sobre a cultura chinesa, incluindo a história, a gastronomia, as lendas, o turismo da China, entre outras. Propõem ainda a comparação entre as culturas chinesa e dos países de língua oficial portuguesa.

Neste momento, a editora da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai está a publicar um manual de português elementar para aprendentes chineses, revisto e actualizado várias vezes com base nas propostas dos aprendentes, e o livro do aluno conta com as seguintes partes:

- 1) Diálogo e vocabulário
- 2) Texto e vocabulário
- 3) Notas (para o diálogo e do texto)
- 4) Gramática (Morfologia e sintaxe)
- 5) Exercícios

Como acima se refere, a parte do vocabulário tem a correspondente tradução em chinês, tanto as notas para o diálogo e para o texto como as noções gramaticais contam com a explicação em chinês. É de referir que os diálogos e os textos tratam de temas que tenham a ver com a China e Portugal, entre outros países de língua oficial portuguesa. Os exercícios nas primeiras lições são descritos em chinês também e só aparecem em português a partir duma

lição onde se lecciona o Imperativo. E também a partir dessa lição é que se encontra um pequeno texto em português nos exercícios de cada lição, colocando os alunos num contexto autêntico de comunicação e fazendo com que os mesmos comecem a sentir a vontade de procurar por si próprios algumas informações em português, via internete, por exemplo. Tudo isso demonstra que embora os docentes chineses sigam a metodologia tradicional da China na elaboração do manual, também não se esquecem da importância dos métodos modernos. Assim, esperamos ter em breve um manual adequado para os aprendentes chineses iniciantes de PLE, um tipo de material didáctico bilingue, com destaque a noções culturais do(s) país(es) de alvo e do próprio país, além da gramática.

Não podemos esquecer outro elemento importante – que o autor tem que conhecer muito bem a situação da China no que diz respeito à metodologia tradicional e moderna, porque só com o conhecimento disso é que vai ser possível para o autor saber o que é mais adequado para os aprendentes, como pode deixar os aprendentes aceitar com todo o prazer o manual, etc.

## 2. DENTRO E FORA DO MANUAL

Se podemos dizer que dentro do manual, temos que colocar isto e aquilo, até que temos um livro do professor a ajudar a dar as aulas, não podemos ler sempre o manual ou as instruções do manual nas aulas. Cada professor tem a própria maneira de ensinar e portanto, fora do manual, temos mil modos de interacção com os aprendentes.

Transcrevo aqui uma parte dum artigo escrito por mim para os meus alunos:

Recebi, antes do Dia das Mulheres, um cartão dos únicos três alunos de terceiro ano. Escreveram algumas palavras no cartão, palavras simples, com caligrafia não muito bonita, mas comoventes para mim. O José agradeceu-me por tudo que fiz para o ajudar, o Alex disse que eu pareço uma mãe e o Filipe garantiu que estudaria mais o Português. O tempo voa, voa daqueles tempos quando fui como colega dos alunos, daqueles tempos quando fui como irmã mais velha dos alunos, até agora, quando pareço mais uma mãe. O que não mudou ao longo do tempo, porém, é a preocupação com os alunos meus. Como costume dizer, a vida é bastante dura, e ao mesmo tempo feliz. Com a família, temos todos os dias coisas infinitas a fazer. O mesmo acontece com o trabalho. Mas tudo vale a pena, permitam-me citar e alterar um pouco uma frase famosa, se a alma está calma e cheia.

Escrevo de vez em quando algumas coisas no meu blogue, enquanto vejo os contentamentos e as tristezas dos alunos nos blogues deles. Através de todos os meios avançados disponíveis, estamos bem perto uns dos outros. Há alunos que não gostam de conversar comigo face a face, mas sim, na internet. Pronto, falo com uns na internet, com uns ao telefone e com outros quando a gente se encontra. Não sei se é bom ou não, mas o objectivo meu reside sempre na compreensão dos alunos e pelos alunos.

Os antigos alunos gostavam de escrever cartas. Durante a minha estadia em Macau, recebi frequentemente cartas postas dentro de envelopes bonitos e com caracteres parecidos com a própria gente. Pesavam as cartas, também a amizade dos alunos comigo. Hoje em dia, com o avanço da tecnologia, quase se abandona o hábito de escrever à mão e por causa disso fiquei absolutamente surpreendida quando recebi da Rebeca uma carta, que, de facto, foi o trabalho de casa que eu tinha mandado todos os alunos fazer durante as férias. A carta, num envelope de tom azul, parecia, não, era uma mensagem da minha querida aluna, que gostava tanto tanto do português que não achou nada aborrecido escrever à professora uma carta em português à mão. Corrigi a carta com caneta vermelha, até senti pena disso, porque estraguei a carta. Mesmo assim, pedi-lhe para deixar-me ficar com a carta depois de ler a correcção minha. Sim, vou guardar a carta. Não sei se vou mostrá-la aos outros ou não, mas foi uma vontade forte de ficar com uma prenda preciosa, muito simplesmente.

É verdade, gosto de coisas simples e que se passam naturalmente. No caminho ao trabalho, gosto de ligar a rádio. Ouço todo o tipo de programas, sobretudo músicas das décadas anteriores, que me lembram das histórias atrás dessas músicas. Ao chegar a Songjiang, não me atrevo a pisar as folhas caídas das árvores para não perturbar a leitura dos alunos de manhã cedo ao ar fresco. Assim, escrevi estas linhas. Usei palavras simples, para exprimir umas ideias simples e naturais da minha mente. Espero que os alunos, especialmente os dos níveis básicos, tenham compreendido tudo o que queria dizer: a vida não é fácil, mas ao mesmo tempo, se uma pessoa tiver a vontade de se levantar cedo para ir para o trabalho e de voltar para casa na hora de jantar, pode-se considerar que leva uma vida feliz. Neste sentido, acho que vivo feliz.

Um abraço a todos os meus alunos,

Catarina

Quando escrevi o artigo, era só para mostrar o que sentia no momento e usei palavras simples, com o objectivo de deixar todos os alunos, mesmo do nível elementar, perceber bem o conteúdo. Os alunos perceberam bem, e gostaram. O que eles conseguiram ver foi a paixão duma professora pelos seus alunos, pelo seu trabalho, pelo Português e pela vida. Coloquei o artigo no meu blogue e os alunos começaram a fazer comentários em português. Neste sentido, o blogue constitui uma plataforma de comunicação e todos podem expressar-se livremente, sem medo de errar.

Por outro lado, os alunos também não estão atrasados. Em muitos aspectos, são melhores do que os professores. Depois de ler a versão portuguesa dos contos famosos, interessam-se por interpretá-los. Nos festivais organizados pela Faculdade ou pelo Departamento, apresentam peças como *Capuchinho Vermelho*, *Três Porquinhos*, *Tudo que o Vento Levou*, *Os Dez Anõezinhos da Tia Verde-Água*, além das obras clássicas como *Auto da Barca do Inferno*, *A Castro*, entre outras. Para preparar as apresentações, procuram na biblioteca ou na internet os textos, às vezes em chinês, que traduzem para português e pedem aos professores para corrigir, o que ajuda muito a aprendizagem ao mesmo tempo que incentiva o interesse dos alunos pela aprendizagem. Preparam os anúncios bilingues e fazem as legendas das peças em chinês para que toda a audiência perceba bem as peças. Os que têm boa pronúncia de Português ainda fazem a dobragem das peças. Deste modo, toda uma turma de 20 alunos pode participar numa peça, incentivando todos e também promovendo a colaboração de grupo.

# CONCLUSÃO

Não é fácil conhecer bem a situação do ensino de Português como Língua Estrangeira na China e em cada uma das instituições que tem o curso de Português. Também não é fácil fazer um bom manual para os aprendentes chineses de PLE. Contudo, com as experiências que conseguimos ao longo da carreira como docentes, é possível termos consciência das características dos aprendentes chineses, das dificuldades que enfrentam os aprendentes chineses, dos interesses que incentivam os aprendentes chineses. Com base nisso, o manual poderá contar com os elementos essenciais que os aprendentes exigem: autêntico, interessante e útil.

No entanto, um bom manual não é suficiente para o ensino/aprendizagem de Português. O professor tem que aproveitar o máximo possível os meios para interagir com os alunos a fim de que estes entrem num contexto de comunicação e aprendam eventualmente com motivação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. 1993. Dimensões comunicativas no ensino de língua. Campinas: Pontes Editores.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. 1997. Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas: SAPEC Pontes.
- CASTELEIRO, João Malaca; Meira, Américo; Pascoal, José. 1988. Nivel Limiar. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO DA EUROPA. 2002. Quadro europeu comum de referência para as línguas. Alfragide: Edições ASA.
- CUNHA, Celso e L.F. Lindley Cintra. 1984. Nova gramática do português contemporâneo. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- REIS GROSSO, Maria José dos. 2007. O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa. Macau: Universidade de Macau.
- STERN, H.H. 1987. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.

# DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES EM MANUAIS ESCOLARES DO BRASIL E DE PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ARACY ALVES MARTINS<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> | UFMG, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Rua Bom Jesus da Penha, 689, Bloco 39, apto. 203, Santa Terezinha, 31.365-190, Belo Horizonte-MG, Brasil, aracymartins60@gmail.com.

# RESUMO

Este texto pretende apresentar parte da análise de dados de uma pesquisa, com apoio do CNPq, que desenvolveu estudos sobre discursos que circulam em manuais escolares para o ensino de Língua Portuguesa, utilizados no Brasil e em países africanos, como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, com o objetivo de analisar os gêneros textuais, verbais e visuais, escolhidos para compor essas obras, no tocante à história, à literatura, às culturas afro-brasileiras, às representações sobre os negros e às relações étnico-raciais. Este é um projeto interdisciplinar de pesquisadores do NERA (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas) e do CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da UFMG, ligados ao Curso de Especialização Lato Sensu da FAE/UFMG – LASEB -, para professores de Rede Municipal de Belo Horizonte, da área de “História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03”, que estabelece a obrigatoriedade, no Brasil, do estudo da História e Culturas Afro-Brasileiras. Considerando os manuais escolares como apoio pedagógico para professores, esta pesquisa busca analisar nesses manuais os discursos sobre culturas afro-brasileiras, pelo ponto de vista da ACD – Análise Crítica do Discurso -, destacando-se o papel da cultura e da literatura na construção da identidade dos sujeitos leitores.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Diversidade; Livros Didáticos; Manuais Escolares; Letramento Literário; Formação de Professores;

*Hoje, não vou afogar na baía  
Os percalços de vulcões em ebulição*

*Hoje, a tormenta não vai romper meus sonhos  
Porque creio na força da esperança em desesperança.*

*(“Contratempo, lapso de Contraponto: in Alda do Espírito Santo,  
O Coral das Ilhas, 2006.)*

*Aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa;  
ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspendo-o a si mesmo,  
tudo para novas géneses pessoais.  
Estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam  
constantemente aprendicismos,  
modos. maneiras. viveres. até sangues.  
aprender não é repressoar-se?*

Ondjaki, 2008.

# INTRODUÇÃO

Comungando indagações e proposições semelhantes às dos autores em epígrafe, este texto pretende lançar um olhar sobre as várias Áfricas, em sua multiplicidade e diversidade contextual, histórica e culturalmente construída, por uma perspectiva menos eurocêntrica e mais investida das concepções de países que também precisam buscar as Epistemologias do Sul (SANTOS et al, 2010), para entender suas problemáticas, em processo, neste mundo globalizado. Na verdade, foram muitos “vulcões em evolução, principalmente na década de 70 do Séculos XX, em luta incessante, “na força da esperança em desesperança”, com os quais se podem fazer muitos “aprendicismos”, principalmente os brasileiros, afro-descendentes.

No Brasil, país “multirracial” (Gomes, 2010), com predominância de uma “branquidade normativa”, isto é, do branco como norma de humanidade (Silva e Rosemberg, 2008, p. 105), discutem-se as representações sobre a África e sobre os negros, a partir do imaginário e de práticas sociais desiguais, nas relações humanas. Hasenbalg, referindo-se à África, mais especificamente à África do Sul, e às Américas (2005: 123), afirma que

Em termos de processos de estratificação e mobilidade social, se as pessoas entram na área competitiva com os mesmos recursos, exceto no que se refere à filiação racial, o resultado (posição de classe, ocupação, renda e prestígio) dar-se-á em detrimento dos não-brancos.

No caso dos negros das Américas, a desvantagem inicial condicionada pelo escravismo, acrescida da contínua operação do processo de competição desvantajosa são os elementos centrais para explicar o seu auto-recrutamento nos setores subordinados da estrutura de classes e a reprodução de desigualdades raciais.

Após mais de um século da abolição da escravatura, as heranças do escravismo imprimem à população negra remanescente no Brasil um lugar de menos valia. Em decorrência de muitos anos de lutas do Movimento Negro e outros movimentos sociais, instaurou-se no Brasil a Lei 10. 639/03 (atualizada pela lei 11.645/08, que inclui os povos indígenas), no sentido de restaurar a dignidade dos afro-descendentes na sociedade brasileira, não somente tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e

particulares, o ensino sobre História e Culturas Afro-Brasileiras, mas também, e sobretudo, perseguindo os objetivos de evidenciar e valorizar “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Considerando os livros didáticos/manuais escolares como importante apoio pedagógico para professores e, assim como o currículo, instrumentos que, segundo Forquin (1993), “traduzem traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade”, estes podem se constituir, para muitos, como “o seu único meio de contacto com a cultura escrita” (Dionísio, 2000: 11). De todo modo, segundo Soares, os livros refletem sempre o estágio do conhecimento num determinado momento (...) tanto do conteúdo, quanto dos conhecimentos pedagógicos (...), refletindo muito claramente o que é o ensino de Português em cada momento.

Por isso mesmo, este projeto compõe bem um projeto integrado mais abrangente – Educação para a Diversidade e Saberes Emancipatórios -, apoiado pelo CNPq, coordenado pela idealizadora do NERA, da Faculdade de Educação, projeto esse que, com base na sociologia das ausências e das emergências, do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos (2004), postula “a produção de conhecimento científico sobre a África, os africanos e os negros brasileiros que subsidie não só o campo teórico como, também, as práticas de formação de professores para a diversidade étnico-racial” (Cf. produções de GOMES, 2001; Munanga & Gomes, 2006).

Integrando a equipe do LASEB, essa pesquisadora, ao idealizar o curso de Especialização da área de concentração “História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03”, teve o cuidado de procurar abarcar as mais variadas facetas para a formação de professores que iriam enfrentar na escola os mais diversos desafios. Assim, por um lado, disciplinas gerais foram instituídas, para dar suporte de trabalho e reflexão a esses professores, tais como: Ética e educação; Educação, ações coletivas e direitos humanos; Educação, sociedade e cultura; Educação, desigualdades sociais e raciais; Pesquisa e Intervenção na escola. Por outro lado, um conjunto de disciplinas específicas se responsabilizavam por construir um arcabouço teórico-metodológico sólido para as discussões e embates entre profissionais da educação: África: história e culturas; A resistência negra no Brasil; Currículo e diversidade étnico-racial; O negro e o ensino de História na Educação Básica; Geografia afro-brasileira, cartografia e educação; Literaturas africanas e afro-brasileiras (Cf. Amâncio et al, 2008: 44-5; GOMES & MARTINS, 2009).

Metodologicamente, esta essa pesquisa, pelo ponto de vista da ACD – Análise Crítica do Discurso –, busca perceber até que ponto os manuais escolares consideram a linguagem e a literatura, não somente como uma prática discursiva, mas também, e sobretudo, como uma prática social, ou seja, como um modo de ação pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo, sobre as outras (Cf. Fairclough, 2001). Nesse sentido, em se tratando de representações e de discursos, Van Dijk (2004:11) argumenta:

a realidade para as pessoas é aquilo que as pessoas constroem como sendo real, e elas o fazem, na maior parte das vezes, através do texto e da conversação. E como não temos acesso direto a suas mentes, mas somente a seus discursos, é melhor que nos concentremos nesses discursos. E não apenas como meras “expressões” de suas mentes, mas sim por si mesmos, isto é, como formas de interação social, com suas próprias variáveis, objetivos, interesses, problemas e estratégias para fazer sentido.

Considerando, com Bunzen (2005), o livro didático/manual escolar como um gênero do discurso e que o texto didático é um gênero híbrido que se forma a partir do discurso científico, didático e cotidiano, vamos procurar captar nele os discursos e as representações construídos socialmente.

Este texto apresenta, em primeiro lugar, dados mais gerais relativos às políticas de avaliação e distribuição de manuais escolares, em países de língua portuguesa; em segundo lugar, apresenta dados relativos ao letramento literário (Paulino, 1999), nos manuais escolares de Português utilizados no Brasil e em países africanos, como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe; em terceiro lugar, apresenta um jogo interlocutivo entre manuais escolares, países de língua portuguesa e autores literários.

## POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES

No Brasil, as políticas públicas de distribuição de livros didáticos estão estabelecidas através de programas nacionais (PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental - ; PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), desde a década de 1980. Pesquisa feita no Brasil (Batista & Costa Val, 2004) demonstra em que condições o PNLD, após avaliações sucessivas encomendadas a equipes de especialistas pelo MEC (Cf. Rojo & Batista, 2003; Costa Val & Marcuschi, 2005), dos diversos títulos inscritos pelas editoras, nas principais

áreas do conhecimento, em que se inclui o Português, que aqui nos interessa de perto, tem sido responsável por mudanças significativas, ainda que nem todas as desejáveis, sobretudo no âmbito da formação dos sujeitos para a cidadania e, portanto, no âmbito das relações raciais (Cf. Silva, 2008), mas também no âmbito dos conteúdos teórico-metodológicos, com atividades para os alunos, no âmbito da instrumentalização dos professores para o uso efetivo em sala de aula, além do fornecimento do Guia do Livro Didático, para subsidiar a escolha dos professores, em função da distribuição dos livros para as escolas públicas brasileiras.

Nos demais países de língua portuguesa, percebem-se diferentes modos de organização das políticas públicas, quanto aos manuais escolares. Segundo dados encontrados nos próprios manuais impressos nos países africanos (ficha técnica, folha de rosto e contracapa), que reforçam as falas dos professores, sujeitos da pesquisa, constata-se um manual escolar único, em cada país, fato questionado pelos professores, por não terem “outra alternativa” de escolha do livro para uso em sala de aula. Em São Tomé e Príncipe e em Cabo Verde, a produção de manuais escolares é realizada, para o Ministério da Educação e Cultura, com características de cada país, em Cooperação técnica com uma fundação portuguesa, de manuais escolares de Língua Portuguesa, e nem sempre de outras áreas do conhecimento, em forma de coletânea de textos.

Em Guiné Bissau, o manual escolar produzido nessas mesmas condições, em cooperação, segundo os depoimentos dos professores, encontra-se somente na biblioteca, não sendo mais vendido aos alunos. Em vez disso, é utilizada uma antologia de textos, produzida por um órgão de formação continuada de professores, muito elogiado, o PASEG – Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau –, antologia esta considerada “útil”, pelos professores, “mas falta [no interior dos livros, atividades de] gramática, exercícios, vocabulário”, assim como também esses mesmos professores reivindicam “que houvesse materiais para os docentes: gramáticas, dicionários, livros de leitura” e que essa antologia “não fosse vendida [e, sim, distribuída, gratuitamente,] aos alunos”.

Em Angola e Moçambique, embora os livros menos recentes revelem ligações com editoras portuguesas, há uma variedade maior de títulos e autores oriundos desses dois países, respectivamente. Os manuais de Língua Portuguesa apresentam coletânea de textos, devidamente acompanhados por atividades de exploração, destacando-se imagens, em fotos e desenhos, mais próximas ao fenótipo da negritude africana, inclusive entre os autores.

Em razão dos muito recentes movimentos de libertação e de independência, na década de 70 do século XX, nos diz Torgal (2008: 236): “A História mal começou a fazer-se”, já que “os novos povos africanos tiveram e têm que, em pouco tempo, constituírem uma “história”, com os seus símbolos (o mapa, a bandeira, o hino ou os seus ‘heróis’...), antes mesmo de instituírem os seus instrumentos educacionais, como são os manuais escolares. Moçambique e Angola, já ensaiam o tratamento por áreas do conhecimento, apresentando manuais escolares sobre *Estudo do Meio*, que abordam aspectos históricos. Importante será estudar a contribuição da literatura, nos diferentes países (Cf. Martins, 2010).

## ALGUMAS ANÁLISES DOS MANUAIS ESCOLARES

Neste ponto destas reflexões, o foco será o trabalho que poderá ser efetivado, a partir dos preceitos, pressupostos, objetivos assumidos, com a mediação do manual escolar, nas mãos dos professores. Foi possível registrar a potencialidade apresentada pelo manual escolar, em suas atividades e propostas, como instrumento para uma interação produtiva entre professores e alunos.

Amâncio (2008: 47-49), do interior do grupo pluridisciplinar desta pesquisa, nos diz que um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e o Continente Africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente às interações históricas, culturais e socioeconômicas. Com o advento da lei 10.639/2003, esse roteiro sai da condição de possibilidade para tornar-se uma obrigatoriedade (...) Assim, emergem um panorama político e um pano de fundo linguísticos, resultantes das clássicas estratégias coloniais e dos processos internos das lutas de libertação nacional (...). Acrescenta ainda a pesquisadora que a leitura de textos africanos de Língua Portuguesa corresponde, portanto, a uma viagem em diferença: durante a trajetória, montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados.

Na presente pesquisa, procuramos conhecer cada vez mais sobre as várias Áfricas, dando voz aos próprios sujeitos africanos, nos registros dos manuais dos últimos anos do ensino básico, quando se consolida uma determinada formação do jovem para cidadania, em contextos de diferenças, alinhando-nos com o que defende Mia Couto (2005: 62), quando apresenta uma crítica no sentido de que os descobridores de identidades [que procuravam essên-

cias em lugar de processos] pareciam-se com os navegadores do século XVI: ansiosos, uns, por batizar territórios que, afinal, já há muito estavam batizados; outros, apressados em nomear categorias populacionais, cujos contornos nem mesmo eles conheciam: as tribos, etnias, os clãs.

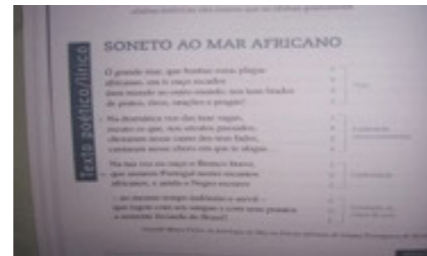
## MANUAIS ESCOLARES DE ANGOLA

O manual escolar de língua portuguesa de Angola tem a seguinte estrutura: texto narrativo, texto descritivo, texto poético, texto informativo, texto injuntivo/apelativo, texto gramatical. É composto de atividades de compreensão do texto e atividades de gramática nomeadas de Funcionamento da Língua.

Nota-se, em alguns textos, a presença de fatos do cotidiano do país, como nos textos “Mais de 80 mil Angolanos Padecem de Doença do Sono”, “Artes Musicais”, “A Morna é Nossa Religião e Nossa Terapia”, “Feijão de Óleo de Palma”, “A Seca é Drama”, “A cultura do meu país”, entre outros. O manual também utiliza outras ciências que aparecem em alguns textos: “As Ravinas”, “O homem e os Recursos”, “A Seca é Drama”, “Em torno da minha Baía”, “A Agricultura”. As imagens presentes no manual escolar são em preto e branco e representam o povo negro de Angola.

Destacam-se aqui dois textos encontrados em um manual escolar de Angola: um poema que trata da natureza do Grande Mar e outro que trata, com fina ironia, de outra temática importante em África: a relação com os colonizadores, civilizadores, “loiros, de olhos azuis”.

Muito mais do que líricos, são políticos e críticos os versos desse último poema, que pergunta: *Mas que diabo de civilização é essa / Que para sobreviver / Tem que instalar a morte o terror a violência?*



## MANUAIS ESCOLARES DE CABO VERDE

Numa predominância de textos literários, além dos textos visuais (fotos, quadros, desenhos, mapas, quadros), uma variedade de gêneros verbais também comparece, possibilitando aos alunos o trato com uma diversidade de gêneros textuais (poemas, contos, textos informativos, telegrama, receita, ata, recadinho, parlenda, letra de música, partitura).

O Manual é dividido em nove partes:

1. O meu País: *Ilha a Ilha*;
2. Guia de Cabo Verde – Recursos Naturais;
3. Guia de Cabo Verde – Vida quotidiana;
4. Guia de Cabo Verde – Actividades económicas;
5. Guia de Cabo Verde – Emigração;
6. Guia de Cabo Verde – Tradição;
7. Guia de Cabo Verde – Tempos livres;
8. Guia de Cabo Verde – Amor;
9. Vem aí o amanhã.

Serão retomadas aqui, por uma questão de espaço textual, apenas duas dessas dimensões: Actividades Económicas, sobretudo a figura do pescador, e um fenómeno específico de Cabo Verde, a Emigração.

Em se tratando de Actividades Económicas, apresentam-se, de início, imagens de um mercado, com cestos de frutas e uma imagem diferente, com os dizeres: *Trabalhadores abrem plataformas nas encostas de morros para plantar árvores e tentar “vestir o país de verde”,* na abertura de um texto jornalístico do Terceiro Mundo (maio, 1987), sob o título: “Vencer o deserto e criar o futuro”, de Carlos Pinto Santos, enviado especial, que versa sobre *trinta mil hectares arborizados, de uma organização privada de cariz voluntarista, Associação dos Amigos da Natureza, que pode gabar-se de ter plantado mais de um milhão de árvores, para finalizar com A “invenção da água”,* demonstrando como, no arquipélago, a água é *captada, transformada, “fabricada”.* A seção prossegue, com outros textos informativos e literários, sobre a loja do Nhô Eusébio, aonde muitos iam *só para ver a menina bonita a medir chitas e a rasgar caqui;* sobre as bichas [filas] na padaria da Conceição, que *comparava toda a gente com pães,* pois as pessoas *também tinham fermento;* sobre o associativismo e a modernização da pesca e, sobretudo, sobre o Sorriso do pescador:

Qualquer pescador tem um sorriso sereno. Talvez por tantas horas passadas em silêncio, ou talvez pela ligação estreita com os elementos. Esse sorriso sereno também se pode observar nos velhos que trabalham a terra anos sem conta (Vasco Martins, *A verdadeira dimensão*, p. 88).



A próxima Seção, Emigração, cuja página inicial apresenta uma família caminhando, de costas, ou seja, evocando o abandono do país e de toda a sua riqueza agrícola e pecuária, como sugere a imagem, aborda um dos problemas mais sérios enfrentados por Cabo Verde, como já foi mencionado na Contextualização: há mais caboverdianos fora do que no país. Os títulos dos textos poéticos ou narrativos evocam especificamente essa problemática: Regresso, Como quem ouve uma melodia, Emigrante, Ausência, Conversa directa, Partida, O regresso de S. Tomé, Era pelos filhos, Ela chama-se Andreza, ressaltando-se a última estrofe do poema Emigrante (Ana Júlia M. M. Sança, *Arco Vírus e Vibra Sóis*, p. 102):

Emigrante!  
Suportar esse título tão honradamente,  
Ter de comer o pão que o diabo amassou,  
Ser sempre forasteiro em porta alheia...



## MANUAIS ESCOLARES DE GUINÉ BISSAU

O Livro *Antologia de textos* de Português é um material de apoio para os professores, que se divide em três grandes partes: Texto Narrativo, Texto Poético e Texto dramático.

Em “Texto Narrativo” há 12 textos pertencentes a esse gênero, são eles: Joel, um soldado da Angola, O Califa e o plantador de árvores, A desilusão de João, Sábios como camelos, A menina que não falava, Longe de África, a avó Lídia, O Zé e a sua banda, O menino que tinha dois olhos, O porta-gaivotas, O príncipe feliz, A galinha verde.

Em “Texto Poético” há 12 textos poéticos: Tão longe a estrela, Urgentemente, A meus irmãos, As meninas, Lá no água grande, Não vale a pena pisar, Mãe Negra, Canção de embalar um menino, País natal, Emigrantes, A borboleta, O relógio.

Em “Texto dramático”, Um espectador muito lógico, A rir, A orelha verde, O colar, Frei João sem cuidados.

O livro dos alunos, “Horizontes”, apresenta textos de autores de Portugal, Brasil, Angola, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Lourenço Marques, Moçambique.

O livro é dividido em 11 partes, que trazem textos que se relacionam pela temática. Na verdade, é como se os títulos das partes, de um certo modo,

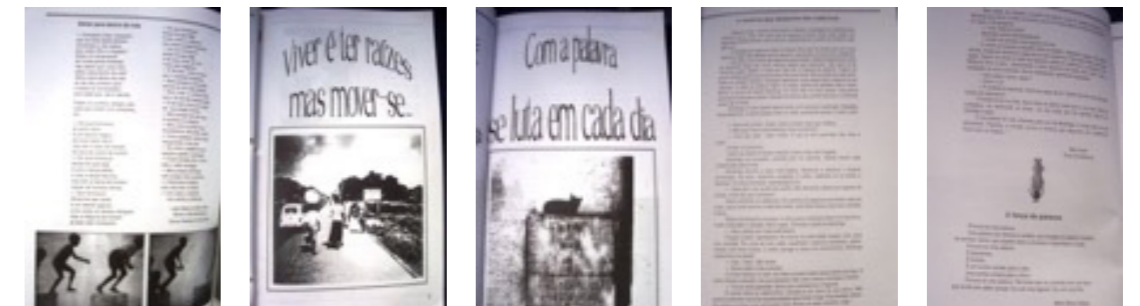
fossem compondo um texto poético, filosófico: “Viver é ter raízes, mas mover-se”, “A vida flui como um rio”, “Com a palavra se luta em cada dia”, “Os ideais são a bússola da vida”, “Comunicar é viver”, “Viver é construir”, “Só se levanta vô contra o vento”.

Em relação a imagens, o livro apresenta fotografias dos personagens do país, ou seja, retrata os negros, em seu próprio modo de ser e de viver, sem desvios ou retoques. Esta é uma forma de reconhecer, valorizar e se orgulhar de ser o que é. Nesse sentido, Belmiro (2008: 86) ressalta a importância da fotografia, em seu *compromisso* com a realidade: “o princípio de designação inerente à fotografia, quer dizer, sua qualidade de mostrar a força da presença do real que adere na foto: o `eis aí´.”

Entre os textos deste manual, encontra-se O roçar da língua, canção do brasileiro Caetano Veloso, considerando a sua busca pela Frátria, a irmandade



daqueles que falam a língua portuguesa: *minha pátria é minha língua*, ao mesmo tempo em que também propala: *eu não tenho Pátria/ tenho Mátria/ e quero Frátria*, em busca da luta coletiva.



Encontra-se também um poema – Saltar para dentro da vida - do brasileiro João Cabral de Melo Neto; um trecho de Terra Sonâmbula, do moçambicano Mia Couto; além de um poema da portuguesa Maria Rosa Colaço, sobre a força da palavra.

## MANUAIS ESCOLARES DE MOÇAMBIQUE

Analisando-se um *manual escolar de Moçambique, de Português, Regras de comunicação*, organizado em cinco unidades – 1. A família; 2. A escola; 3. Nós e O meio; 4. A sociedade e A terra; 5. O Mundo e o Universo – constata-se uma grande preocupação com o trabalho com a linguagem através dos gêneros e as tipologias textuais, tendência também registrada nos manuais de Português do Brasil, mas, sobretudo, se sobressaem características culturais do povo moçambicano.

No livro, todas as imagens são em preto e branco, retratadas em sua grande maioria através de ilustrações manuais, desenhos. Além das escalas de cinza, encontramos a cor laranja e a construção de imagens, títulos ou algum quadro de destaque obedecem a essas cores.

O livro é muito próximo da realidade dos alunos, a representação da população está presente em cada página como referência para a criança moçambicana. São pouquíssimas as representações de pessoas de pele clara; quase a totalidade das representações é de pessoas negras.

Para a realização de atividades, para explicação de conteúdo, o livro se apropria da cultura local, como o batuque, o fogo, a convivência familiar, a gastronomia, teatro e até mesmo o cotidiano de um simples telefonema.

Existe nesse livro um ponto a ressaltar: a contra capa, que reforça o sentimento de patriotismo para formação dos alunos como cidadãos moçambicanos, através dos símbolos da república de Moçambique que são: a bandeira, o hino nacional, o emblema e o mapa de Moçambique, atraindo os olhares pelo seu colorido e referências nacionais, com uma independência tardia, se comparada aos países colonizados pelos europeus na América do Sul: o país tem apenas 35 anos de independência, celebrado todo dia 25 de Junho.

**36** | Na primeira unidade, abordando questões relacionadas à Família, são apresentados vários textos que se referem ao tema central da unidade: Conversa directa em presença, Conversa directa a distancia - o telefonema, Formas de tratamento, Concordância nominal e verbal, A carta, Sujeitos simples e composto, O postal, Formação de palavras por composição, Tempos e modos verbais: presente e pretérito perfeito do indicativo, Tempos simples e compostos, Resumo, O relato, Os determinantes, Tempos e modos verbais: pretérito perfeito composto e pretérito imperfeito, Relação de coordenação-copulativa e adversativa, Resumo, O batuque e o fogo, Rádio, televisão e jornal, a notícia, complementos circunstanciais, a internet e o e-mail, Complemento directo e indirecto, formas de frase - Activa e Passiva, a carta e revisão.

O texto *Ao som do batuque*, escrito por Simão Muhate, traz uma referência cultural do povo de Moçambique, aliando-se o batuque à dança, cadência, compasso e ritmo, e aliando-se o fogo às artes culinárias. No entanto, no manual, esses dois elementos foram evocados, também como meio de comunicação, depois da conversa direta, da carta, do postal, e entre o rádio, a televisão, o jornal e a notícia, como se pode ver na nota sobre a unidade 1.

Em se tratando da Literatura, chamam a atenção nesse manual: em primeiro lugar, uma Entrevista com José Craveirinha (p. 85), escritor moçambicano, “este homem” (...) “que já nasceu poeta” e que “exerceu várias funções profissionais. Ligado à arte, ganhou diferentes prêmios pela sua obra literária e dirigiu vários órgãos ligados às letras”; em segundo lugar, um conto, para trabalhar o texto narrativo (p. 90); em terceiro lugar, um poema (adaptado), de José Craveirinha “Quero ser tambor”; em quarto lugar, uma poesia de combate, de Zetó, “Menino Moçambicano”, que termina afirmando: Quando menino negro pensa / no menino do patrão / não fica triste. / Pois sabe que no seu país / Agora livre / Aquele menino agora não poderá ser / o pai de um menino do patrão.

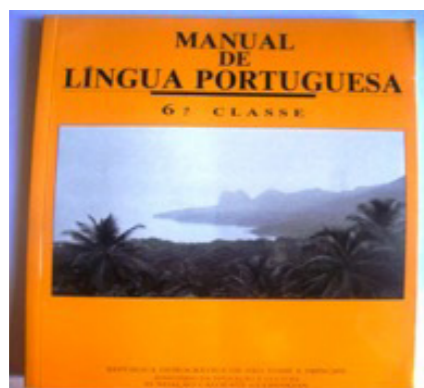
Ressalta-se, em quinto lugar, para aprendizagem do povo brasileiro sobre a cultura moçambicana, um poesia de “*Msaho*” (p. 130), “do âmbito do canto e da dança”. O *msaho* é uma forma de expressão artística tradicional do sentimento do povo Moçambicano, face ao domínio colonial e à discriminação social. No texto introdutório desse texto, faz-se a seguinte proposta ao jovem moçambicano: “Hoje, falarás de poesia de *msaho* e, no fim desta lição, serás capaz de estabelecer a diferença entre a poesia de Combate e a de *Msaho*.”



Entre os versos, encontram-se aqueles que falam de sofrimento: *Como seus irmãos / Aprendeu a esconder / A dor da sua dor*. Nas atividades para os alunos, de Compreensão do texto, pergunta-se: 1. De que fala o poema, qual é o seu objecto? 2. Neste poema, fala-se de “negro”. O que o caracteriza?

Na verdade, essa última pergunta, se formulada nos diferentes países africanos, ou mesmo nas diferentes regiões da África e do Brasil, se obteriam as mais variadas respostas, a partir dos diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

## MANUAIS ESCOLARES DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE



Ao adentrar no conteúdo do manual são-tomense analisado, foi possível constatar como São Tomé está presente nos textos verbais e visuais escolhidos para compor a obra: fotos, monumentos, topografias, temáticas, literatura, trava-línguas, contos, lendas, produtos da cultura, além de um glossário de São Tomé e Príncipe.



A unidade 7 analisada, tendo como título “O País”, apresenta a bandeira e o desenho do mapa das ilhas que perfazem São Tomé e Príncipe, trazendo escritos os nomes dos distritos. Também em desenho, aparece uma imagem significativa: uma mulher negra, com roupa clara, rodada, lenço no cabelo e pés descalços, carrega uma tigela, provavelmente com um dos pratos típicos, como se pode imaginar: calulu, blá-blá, misonguê, isaquente,

ou outros. Nesse sentido, a mulher está de frente para outras imagens que, além do cacau e da banana, sugerem frutos da terra ou frutos do mar. Todos esses símbolos nacionais se relacionam com a identidade do jovem de São Tomé e Príncipe e bastariam para trabalhos orais ou escritos, se não fosse a presença, ainda, de dois textos, em forma de versos.

O poema mais visível, “África”, de Carlos Espírito Santo, retirado de *Poesia do Colonialismo*, instiga os jovens à luta cotidiana, no *seu tempo*. Não basta levantar e caminhar, pois há percalços a serem vencidos, como aconteceu na história dos povos daquelas ilhas: é navegar *contra* mares, pois eles *algemam*; e *revoltar-se contra as algemas*, pois elas esquartejam.

Em verso solto, destacado, vem à tona toda a relação socioeconômica da relação Norte global/Sul global, já mencionada neste texto: “encarniça-te contra os dólares que te subjugam”.

As escolhas discursivas são certas: *encarniçar* traz em si um ímpeto avassalador: tornar furioso; assanhar-se; enfurecer-se; acometer com fúria e pertinácia. Contra quê toda essa fúria? Contra aquilo que sub-juga (jugo significa

canga que se põe nos bois), quer seja, os dólares, e toda a dominação, a submissão, a opressão que eles representam. Por isso o poeta convida: levanta-te e caminha, África!, com exclamação, para marcar o sentimento de quem escreveu e suscitar o sentimento de quem lê! África, aqui, significando os jovens, que vivem certamente situações outras de opressão nos dias atuais. (Cf. Martins, 2009)

### Praia das Sete Ondas

Olha a “Praia das Sete Ondas”  
sete ondas todas iguais,  
como se fossem irmãs.  
Sete irmãs redondas,  
todas de branco trajadas,  
de espuma e de cambraia...  
Todas sete nas manhãs  
Estivais.  
Nas tardes ensolaradas  
e noites enluaradas,  
de lua álgida e cheia,  
correm todas para a praia  
e vão despir-se na areia!

### Ernesto Tomé - In *Jornal Magazine*

O outro poema é sobre um topônimo, que certamente encanta os jovens são-tomenses, para ser apreciado em suas imagens e cores, como fazem as obras poéticas, nos processos de formação dos leitores literários, e que termina com exclamação, pelas mesmas razões acima:

## LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO BRASIL

Analisando-se um *manual escolar do Brasil, de Português, Projeto Araribá*, destinado aos alunos dos últimos anos do ensino básico, registra-se que, em sua organização geral, apresenta oito unidades.

Logo no início do livro na pág. 8, uma charge de Santiago, “*Ninguém é de ninguém*”, que faz uma alusão do primitivo ao tecnológico, um nativo africano, estereotipado, toca tambor e o som do tambor passa por vários equipamentos para ressoar o mais distante possível.

Nesse sentido, ressalta-se que, fazendo uma leitura dos textos visuais, com um olhar voltado para os assuntos africanos e afrobrasileiros, a atenção recai sobre a imagem de abertura da unidade 3, Mar de Zanzibar, na África (p. 86). Desde o fenótipo do personagem da foto, seu penteado, sua indumentária, seu porte, sua disposição para uma viagem, além da linha do horizonte, ao longe, o título da foto, tudo na imagem convida o leitor a uma leitura do que pretende a Lei 10.639/03, estudos e reflexões sobre a África, os africanos, a cultura e a história de onde viemos nós, os brasileiros.



Entretanto, as atividades destinadas aos alunos se limitam a explorar os elementos que compõem a foto e os sinais que indicam movimento na foto, além de servir também para preparar o aluno para a leitura do próximo texto, de Amir Klink, que trata, obviamente, de viagens, visto que, na seção Produção de texto, se prevê um trabalho sobre relato de viagem: observador em movimento.

Continuando uma investida, em busca dos objetivos desta pesquisa, apenas se pôde observar: além da clássica foto de futebol (p. 219), uma foto (p. 132) em que aparece uma jovem negra, entre três brancos, trabalhando num ambiente de informática, como a confirmar as estatísticas; a foto de uma criança negra (p. 199), encabeçando com a mãe uma fila de “pessoas com vasilhas na mão”, como representação de um problema mundial, confirmando o que declara Silva Júnia (2010: 6), em sua pesquisa, que livros didáticos no Brasil apresentam crianças negras somente em posições subalternas, de miséria, em lugar de desigualdade, de sofrimento e de não acesso aos bens produzidos socialmente. Essa posição é confirmada por Silva & Praxedes (2010), quando declaram que:

Encontra-se uma abordagem que trata de reforçar o que circula na mídia em relação a esse continente, isto é, uma imagem reduzida e quase sempre associada à situação de miséria, doenças, atraso e subdesenvolvimento, contribuindo, dessa maneira para acirrar preconceitos, discriminação e desigualdades sociais que advêm dessas situações (p. 4).

Espera-se que, uma outra investida, pelo ponto de vista dos textos verbais, numa segunda etapa de análise deste manual, possa trazer outros elementos para esta pesquisa.

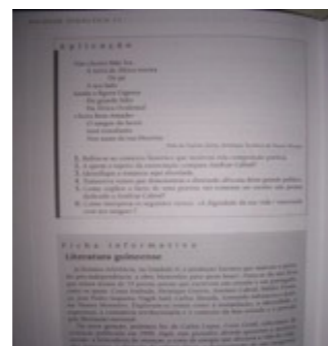
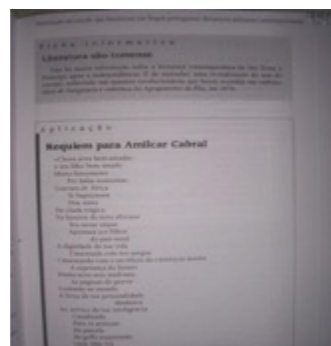
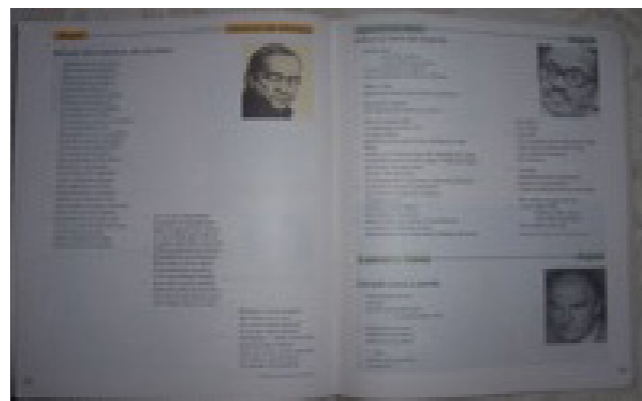
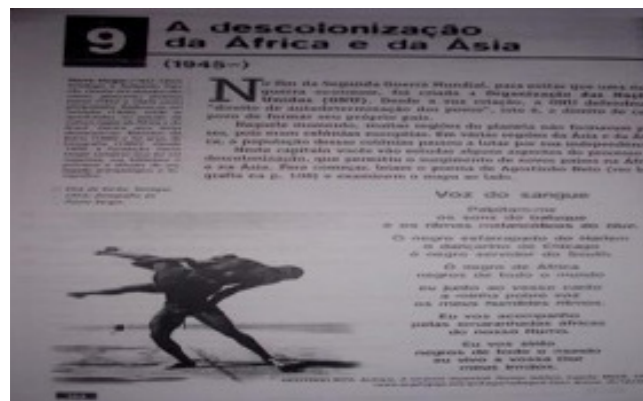
## INTERLOCUÇÕES LITERÁRIAS EM MANUAIS ESCOLARES

Ironicamente, não é no livro de Português do Brasil, mas em um livro de História analisado, que se encontra uma peça literária de peso em relação à leitura literária pelo ponto de vista afro-brasileiro. Trata-se de um poema altamente significativo, nas lutas dos diversos países por sua liberdade e independência, nos processos de descolonização da África: o poema *Voz do Sangue*, de Agostinho Neto, ao lado de uma belíssima foto de Pierre Verger, que cumpre seus objetivos de valorizar a negritude. O importante poeta, político e líder de significativos movimentos de libertação em África, se põe entre os demais africanos, entre os demais cidadãos do mundo, que ele é, chamando-os de irmãos: *Eu vos sinto/ negros de todo o mundo/ Eu vivo a vossa Dor /meus irmãos*.

Não se sabe qual dos textos chama mais a atenção dos jovens. Provavelmente a foto, que representa dois senegaleses, em uma postura corporal inusitada, que poderia ser uma dança, uma luta, um passo de capoeira, uma obra de arte, que os negros disseminam pelo mundo, em suas vivências. Esta não é uma foto qualquer: é de autoria de Pierre Verger, um fotógrafo etnólogo francês, doutor em estudos africanos, respeitado pelos africanos por fazer a sua ciência e a sua arte, partindo da perspectiva dos africanos, ao ponto de ser aceito e convidado para cerimônias religiosas, na África, vedadas aos brancos. Provavelmente o poema “*Voz de sangue*” salte mais aos olhos, depois (ou antes) da foto, por seu texto breve e leve. Com título sugestivo, como se sangue pudesse ter voz, como efetivamente tem: a voz da origem, da história, da memória, da raça. Os termos em língua inglesa, longe de chocarem pelo estrangeirismos, mostram até onde vai a influência dos negros africanos, espalhados por todos os continentes, cunhando nominalizações, como o blue, no mundo dos brancos, no campo da arte, dos cantos, das vozes, dos ritmos, sem deixar de falar dos esfarrapados e dos negros servidores, ingredientes

dessa história, que termina em Dor (profunda e contundente, em maiúscula, porque é grande) e em que o autor, proeminente personagem do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), primeiro presidente angolano, coloca-se como irmão. Ressalta-se que a penúltima estrofe traz um conceito importante para o estudo da História da África: as várias e emaranhadas Áfricas, no plural, porque são muitas e muito diferentes entre si (Martins, 2009).

Nos quatro exemplos abaixo, encontram-se manifestações literárias em manuais escolares de diferentes países, quando autores (de literatura ou dos próprios manuais escolares) retomam outros autores, até mesmo de outros países para evidenciar as tendências em cada um dos contextos de produção. No primeiro, o manual escolar de Portugal destaca, nomeando poema, autor e origem, um autor brasileiro (Balada das meninas de bicicleta – Vinícius de Moraes) e dois angolanos (Adeus à hora da largada - Agostinho Neto e Canção para Luanda - Luandino Vieira). No segundo exemplo, o livro didático brasileiro põe em evidência, em página aberta, o angolano Pepetela e os moçambicanos, José Craveirinha e Luís Bernardo Honwana.



O terceiro e quarto exemplos (imagens acima) trazem Alda do Espírito Santo, que, na sua terra, além de produzir uma literatura "nativista", nessa obra apresentada no livro didático de Moçambique, refere-se a um personagem histórico que também realiza uma ação essencialmente africana, de combate, conforme analisa Mata (1995: 344): "Tal como alguns escritores de outras áreas geo-poéticas, seus contemporâneos, com os quais comungam da retórica e das estratégias de eficácia do texto, são autores de uma poesia de combate". Esse manual escolar moçambicano, tratando de uma "ultramarinidade literária" (op. cit.: 345), dá a palavra à poeta são-tomense, autora do livro É nosso o solo sagrado da terra, para dialogar com o batalhador pelas causas africanas, "saúda a figura Gigante / do Grande líder / na África Ocidental", o poeta/político guineense Amílcar Cabral, que lutou e morreu, pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

São diálogos que se estabelecem e que se evidenciam, entre o sonho e a esperança, em África, que podem alimentar os leitores brasileiros em formação.

# CONCLUSÃO

Retomam-se aqui algumas questões, nascidas ao longo da tecitura deste texto, bem como algumas lacunas desta pesquisa, a serem abordadas futuramente, no interior do grupo de estudos.

Os estudos sobre História e Culturas Afrobrasileiras, previstas pela Lei 10.639/03, enriquecerão largamente as pesquisas que pretendem alimentar as reflexões sobre os discursos, a linguagem, a leitura literária, que, de todo modo, trazem conhecimentos sobre questões culturais, econômicas, políticas, artísticas, linguísticas, entre outras, para a construção da identidade e da cidadania, seja na formação de leitores alunos, seja na formação de leitores professores.

Como se pode perceber, os aspectos sociológicos, históricos, linguísticos, literários trazem à tona outros também significativos, ao longo desta investigação, que se pretende pluridisciplinar. Gomes (2010) destaca, em seu trabalho, como desdobramentos, alguns aspectos suscitados ao longo deste processo de pesquisa, que merecem ser investigados: Relações línguas maternas/língua oficial? Tratamento das Relações Raciais no PNLD – Programa Nacional do Livro Did? Relações Raciais em livros de Línguas Estrangeiras? Literatura de Expressão Portuguesa em países de Língua Portuguesa? Pesquisa antropológica? Pesquisa Histórica – História de cada País?

Uma outra pergunta que vem à tona, sobre a qual resta investigar, levantada em momentos de discussão desta pesquisa, é aquela que diz respeito, em primeiro lugar, ao significado da África, em sua pluralidade, e, em segundo lugar, ao significado das relações étnico-raciais em cada país desta pesquisa, considerando que, em alguns países, as questões podem ser mais étnicas e, em outros, as questões podem ser mais raciais, como acontece no Brasil. Quando as bolsistas de Iniciação Científica desta pesquisa reiteram, na coleta de dados, que a maioria dos manuais escolares africanos “retratam na capa a população negra de cada país”, fica implícita a pergunta se isso seria possível no Brasil, país essencialmente multirracial. Provavelmente, em razão da chamada “branquidade normativa” (Silva e Rosemberg, 2008, p. 105), imagens de negros não apareceriam sozinhas, como acontece em países africanos, na capa de um livro didático, representando o povo brasileiro. Parafraseando a

pergunta feita pelo manual escolar de Guiné Bissau: Neste “texto”, fala-se de “negro”. O que o caracteriza, em cada país?

Entre essas e outras questões, Professores de Educação Artística, de Literatura e História e Brasileiras (a quem a Lei 10.639/03 delega a responsabilidade do estudo sobre a História da África e das Culturas Afro-Brasileiras), além de outros professores, que convivem com representações e práticas sociais de reprodução das desigualdades, buscam construir uma formação que os torne aptos a tratar adequadamente na escola com seus alunos o que prevê essa lei. No Prefácio do livro *“Letramentos de reexistência, poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP”*, Souza postula uma reinvenção de discursos e de práticas, uma participação autônoma de sujeitos jovens, enquanto sujeitos históricos importantes, através desses fortes gêneros textuais atuais, de protesto e de afirmação.

O reconhecimento desses sujeitos históricos como agentes de letramento nos leva a constatar a reinvenção de práticas de uso da linguagem que são implementadas levando em conta: a esfera escolar, a esfera do cotidiano e as esferas engendradas pelos movimentos de que os jovens fazem parte, especialmente os movimentos negros. (Marcos Marcionilo, *apud* Souza, 2011)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, Iris M. C.; Gomes, Nilma L.; Jorge, Miriam L. S. 2008. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica.

BATISTA, Antonio Augusto G.; Costa Val, Maria da Graça (Org.). 2004. Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica.

BELMIRO, Celia Abicalil. 2008. Um Estudo sobre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil. UFF (Tese, Doutorado).

BUNZEN, Clecio. 2005. Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UNICAMP, Campinas.

COSTA VAL, M. G. & Marchuschi, B. 2005. Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica.

COUTO, Mia. Que África escreve o escritor africano? Pensatempos. Caminho, 2005. [http://www.esquerda.net/media/soc\\_lit\\_africana.pdf](http://www.esquerda.net/media/soc_lit_africana.pdf)

DIONÍSIO, Maria de Lourdes T. 2000. A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina.

FAIRCLOUGH, Norman. 2001. Discurso e mudança social. Brasília: Editora UnB.

FORQUIN, J-C. 1993. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOMES, Nilma L. 2001. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, E. (org). Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, p.83-96.

GOMES, Nilma Lino; Martins, Aracy Alves. 2009. História da África e das culturas afro-brasileiras: a construção de plurais. In: Dalben, Ângela; Gomes, Maria Fátima C. Formação continuada de docentes na Educação Básica: construindo parcerias. Belo Horizonte: Autêntica.

GOMES, Nilma. 2010. Discursos sobre África e a Representação dos Afro-Brasileiros em Livros Didáticos de Países de Expressão Portuguesa. Comunicação e discussão de Projeto. CES – Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra.

HASENBALG, Carlos. 2005. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução Patrick Burglin. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ.

MARTINS, Aracy Alves. 2004. O Contexto Sócio-Cultural como Estratégia de Leitura no Livro Didático. VII CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ID. 22. A DIVERSIDADE DE GÊNEROS E DE LINGUAGENS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO.

MARTINS, Aracy Alves. Discursos e representações sobre Relações Étnico-raciais nos Manuais Escolares em Países de Língua Portuguesa. Anais do X

Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. <http://www.xconglab.ics.uminho.pt/> UMINHO, 2009.

MARTINS, Aracy Alves. 2010. Discursos Docentes sobre a África e Livros Didáticos em Países Lusófonos In: Dalben, A.; Diniz, J. ; Leal, L. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFMG.

MATA, Inocência. Outros temas e escritores são-tomenses. Laranjeira, Pires. 1995. Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta.

MUNANGA, Kabengele & Gomes, Nilma L. 2006. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global.

ONDJAKI. 2008. Há prendisajens com o xão (o segredo húmido da lesma & outras descoisas). Lisboa: Caminho.

PAULINO, Graça. 1999. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita.

ROJO, Roxane & Batista, A. A. G. (orgs.). 2003. Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita. Campinas: Mercado de Letras, p.125-152.

SANTOS, B. 2004. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para um vida decente. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Boaventura S.; MENEZES, Paula (Orgs.). 2010. Epistemologias do Sul. SP: Cortez.

SILVA, Paulo Vinicius B.; ROSEMBERG, Fulvia. 2008. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. 2008. Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Santuza A; Praxedes, Vanda. 2010. O livro didático de história e a questão etnicorracial: apontamentos para reflexão. NERA/FAE-UFMG.

SILVA JÚNIA, Elisabeth R. 2010. Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do Ensino Fundamental. FaE/UFMG.(Dissertação: Mestrado).

SOARES, M. B. O livro didático e a escolarização da leitura. [http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda\\_soares.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm)

SOUZA, Ana Lúcia Silva. 2011. Letramentos de reexistência - poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial.

TORGAL, L. R. et al. 2008.. Comunidades Imaginadas: Nação e Nacionalismos em África. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

VAN DIJK, T. A. 2004. Prefácio: O giro discursivo. In: L. Iñiguez (Coord.). Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.

# IMIGRANTES BOLIVIANOS EM SÃO PAULO: EXCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL EM IDENTIDADES (DES) FRAGMENTADAS

RUBENS LACERDA DE SÁ<sup>37</sup>

KLEBER APARECIDO DA SILVA<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> | Professor Assistente do Departamento de Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Lavras.

<sup>38</sup> | Professor Adjunto do Instituto de Letras na Universidade de Brasília.

# RESUMO

Fruto de observação, de convívio e de pesquisas com parte da comunidade boliviana num bairro paulistano, este artigo visa compreender o fenômeno da imigração à luz de processos socioeducacionais e identitários. Estudos sobre a educação socioinclusiva têm contribuído para a aferição da relação entre a legislação, os discursos e a realidade almejada (SATO, 2008; ORRÚ, 2001; RADHAY, 2006). Outros têm mostrado que a (des)fragmentação identitária imbricada no processo de inclusão socioeducacional pode camuflar práticas discursivas e sociais discriminatórias (SILVA, 2009; NUNES, 2008). Por fim, Rancière (2004a), Mantoan (2000) e Fairclough (2003) chamam à atenção para práticas socioeducacionais inclusivas e emancipatórias visando à valorização dos imigrantes ingressantes no sistema educacional.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Imigrantes bolivianos; Inclusão; Identidades; Educação.

## CONTEXTO SOCIAL

É consenso a existência de desafios enormes para as políticas públicas de cunho socioeducacional e de caráter inclusivo no Brasil (GATTI, 2009; 2011). Por um lado, os economicistas com seu apelo mercadológico postulam que a injustiça social se relaciona com a cultural e vice-versa e propalam a ideia de que a solução das mazelas sociais reside na economia. Entretanto, Tedesco (2010, p. 20) fala sobre o “governo da educação” ao se referir à importância de uma mudança conceitual no que tange as políticas públicas e não apenas na criação de leis e programas genéricos e sem ancoragem. Dada à complexidade e o conflituoso tecido social moderno, tais leis e programas contribuem para a discriminação e diferenças sociais entre os sujeitos que compõem esse tecido visto que o processo de socialização do indivíduo que, em sua maioria, passa pela escola é visto de forma linear e mecânico, o que contribui para o surgimento e imposição de uma ideologia aparentemente contraditória de individualismo e conformismo social.

Diante desse quadro, entendemos que políticas públicas socioeducacionais de cunho inclusivo não devem apenas alocar os imigrantes numa lógica binária de nacional e estrangeiro, de normalidade e anormalidade, ou de comum e especial. A recepção de tais imigrantes contemplada como sendo verdadeiramente inclusiva e balizada nos direitos da universalidade e individualidade deve ser despojada de paradigmas excludentes e caracterizada pelo respeito e valorização da diversidade e não apenas de sua suposta integração ou aceitação. O avesso a isso resultaria na exclusão dos legalmente incluídos.

Entendemos que tal processo inclusivo é exaustivo dado a polissemia da inclusão, as inúmeras barreiras materiais e imateriais à sua operação, e a que os espaços dialógicos na sociedade moderna têm sido historicamente ocupados com práticas caracteristicamente excludentes. Tomemos a modo de ilustração o que é sabido acontecer, em muitos casos, com o processo de aculturação de minorias sociais.

Na América Latina, a coabitação das culturas originárias da África, da Europa e do próprio continente americano, antes da colonização, alimenta o debate sobre a questão: como conciliar a universalidade e a diversidade cultural? [...], o choque de culturas significa a extinção, a morte, o genocídio e é por essa razão que reafirmar o sentido próprio [de suas culturas] requer encontrar um sentido na diversidade, condição mesmo de sua existência. A integração implicaria na desintegração e a morte de sua cultura (LANGÓN, 1995, p. xxi).

Portanto, usando como referência o pensamento descrito acima, em nossa observação notamos que os imigrantes que possuem razoável poder aquisitivo ou conhecimentos técnicos especializados encontram invariavelmente espaços inclusivos na sociedade moderna seja a partir de um prisma laboral, cultural, educacional ou outro. Isto só é operacionalizado porque reservam-se a tais imigrantes cenários tornados possíveis em razão das brechas legais de onde o Estado não atua a contento (FOUCAULT, 1998). E por outro lado, em se tratando dos imigrantes em desvantagem social que chegam ao nosso país, como é o caso dos imigrantes bolivianos, notamos que a sociedade brasileira, como um todo, não é de fato inclusiva, antes, apenas permite a integração de tais imigrantes na sociedade e no sistema educacional deixando-os à mercê de toda uma estrutura social, escolar e cultural latentemente segregacionista, que coaduna com o alerta de Langón (op.cit.).

Assim, visto que estamos imbricados no cerne de uma das maiores comunidades bolivianas no Brasil que fica no bairro Bom Retiro na região centro-sul da capital paulista, notamos inúmeros bolivianos angustiados pelas dificuldades linguísticas e pelo acosso que sofrem na sociedade local e nas escolas da região resultando em sentimentos de segregação, rejeição, discriminação e, no caso dos educandos, baixo rendimento escolar, entre outros prejuízos. Neste viés, vale ressaltar brevemente o alerta ecoado por Collares (1990), quando esta afirma que “há tanto fatores tanto intra como extraescolares que se relacionam e contribuem para o fracasso das crianças na escola”, sobretudo das que provêm de camadas socioculturais menos favorecidas como é o caso dos filhos dos imigrantes bolivianos em São Paulo (COLLARES, op. Cit., p. 24, 25). Por esse motivo, entendemos que o tema de uma postura socioeducacional inclusiva no que diz respeito aos imigrantes bolivianos nesse cenário merece atenção visto que para serem devidamente acolhidos na sociedade implica em mudanças nos discursos e em toda uma prática social e educacional com reflexos socioculturais importantes com vistas à valorização da diversidade humana e étnico-racial.

Trata-se de um tema relevante, pois num cenário de globalização e centralização de fluxos de capital que tem redesenhado o fenômeno migratório internacional, é imperativo que nossa sociedade esteja preparada para receber a tais imigrantes bolivianos e outros. Tal imigração ganha novos contornos na metrópole paulistana, pois o jornal paulista A Folha de São Paulo<sup>39</sup>, na edição

<sup>39</sup> PEREIRA, Elvis. Bolivianos se tornam a segunda maior colônia de estrangeiros em São Paulo. Folha de São Paulo. Edição on-line de 16/06/2013. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1295108-bolivianos-se-tornam-a-segunda-maior-colonia-de-estrangeiros-em-sp.shtml>> Acessado em 29/04/2015.

on-line de 16 de junho de 2013, destacou que os imigrantes bolivianos são a segunda maior colônia de estrangeiros no estado de São Paulo, pulando de 6.578 registrados em 2000 para 17.960 em 2010, um aumento de 173%. No entanto, estima-se que esse número ultrapasse facilmente os 100 mil, se considerarmos aqueles em situação documental ainda irregular.

Neste contexto, em que o Brasil se consolida na rota de “ondas migratórias de diferentes países” (SILVA, et al, p.13) vemos como necessária uma análise mais minuciosa da situação desses imigrantes bolivianos nessa região de São Paulo com vistas ao desenvolvimento de instrumentos, ainda que em âmbito local, destinados a absorver as necessidades e urgências de tais imigrantes, no que tange aos seus direitos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos, dentre outros.

Ademais, diante do espectral formato econômico mundial delineado nas últimas décadas, o Brasil passou a conviver com eventos emigratórios e imigratórios (inter)nacionais que impactam sobremaneira nas mais diversas esferas da sociedade. Como aponta Baeninger (2012), no que tange a consolidação do fluxo da população Bolívia-Brasil, essa representa uma maior diversidade e complexidade na acomodação de tais imigrantes; e no que nos concerne, na inclusão factual desses estrangeiros no sistema socioeducacional público paulistano.

Não é nossa meta neste texto propor que toda a sociedade seja inclusiva na sua completude, como num passe de mágica, embora isso fosse o desejável e o que aspiramos ao trabalhar em diferentes frentes sociais. Ecoamos, neste sentido, a voz de Guattari (1990) quando este expressa sua impotente indignação diante de uma sociedade cada vez mais complexa e em lento, ainda que constante, estado de deterioração.

Não sou tão ingênuo e utopista para pretender que existiria uma metodologia analítica segura que erradicasse em profundidade todos os fantasmas que conduzem a reificar a mulher, o imigrado, o louco, etc. e eliminasse as instituições penitenciárias, psiquiátricas, etc. Mas parece-me que uma generalização das experiências de análise institucional (no hospital, na escola e no meio urbano) poderia modificar profundamente os dados desse problema (GUATTARI, p. 43).

Numa rota de convergência com o pensamento de Guattari (op.cit.), Mantoan (2000), bastante preocupada e engajada com a concepção de inclusão chama nossa atenção para possíveis relações deste construto na sociedade contemporânea, quando diz que:

Para garantir a todas as pessoas, indistintamente, uma vida de qualidade e para que todos possamos compartilhar dos avanços científicos e tecnológicos de uma dada época, a sociedade precisa estar fundada em princípios de igualdade, de interdependência e reconhecer e aceitar a diversidade humana, em todas as suas manifestações. Em uma palavra, precisamos somar competências, produzir tecnologia, aplicá-la à educação, à reabilitação, mas com propósitos muito bem definidos e a partir de princípios que recusam toda e qualquer forma de exclusão social e toda e qualquer atitude que discrimine e segregue as pessoas, mesmo em se tratando das situações mais cruciais de apoio às suas necessidades (MANTOAN, 2000, p. 56).

Em termos bastante claros, a pesquisadora chama nossa atenção para a relação entre qualidade de vida-avanços-igualdade-inclusão numa perspectiva multidisciplinar. Cabe ainda ampliar o que podemos chamar de ‘definição abrangente’ do construto inclusão o que Mantoan (op. cit.) diz à continuação e como arremate de seu pensamento:

[...] incluir não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados. Já é tempo de reconhecermos que todos estamos juntos e nascemos neste mundo e que por isso mesmo não podemos excluir ninguém e convidar a que se aproximem os que estão à margem, pelos mais diferentes motivos, entre os quais os portadores de incapacidades físicas, intelectuais, sensoriais, sociais (ibdem).

Ancorados no pensamento de Guattari (1990) e Mantoan (2000), é possível identificar claramente o paradigma segregacionista que impacta diretamente na vida dos imigrantes bolivianos em tela e em seus filhos em idade escolar. Dito paradigma encontra-se profundamente enraizado nas instituições sociais que excluem quando alegam incluir, que integram quando crêem incluir. O processo de inclusão deve ser sistemático e concreto contemplando a todos os atores sociais envolvidos no mesmo. Daí decorreria o rompimento desse paradigma excludente.

Desse modo, é imperativo que se alcance um entendimento mais acurado das características da imigração boliviana numa perspectiva de inclusão socioeducacional, inicialmente pelo mapeamento de dados legais e históricos no Brasil, bem como seus múltiplos atores, com o intuito de verificar marcas discursivas de exclusão, a (des)construção ou (des)fragmentação da identidade de tais

imigrantes no novo contexto em que se inserem e se essa inclusão é palpável e conducente a uma (trans)formação e impacto social relevante. Entendemos ser bastante relevante retratar o contexto da imigração boliviana nesse bairro em São Paulo referente a inclusão socioeducacional diante da lastimável observação de famílias compostas de adultos com suas crianças e jovens divididos entre os processos identitários de dois países, Brasil e Bolívia.

## CONTEXTO SOCIAL

Um dos pilares que balizam as razões que subjazem este texto é a percepção de que com o avultado movimento mundial em anos recentes em favor da educação inclusiva começamos a inquietar-nos com a situação dos imigrantes em desvantagem social e com os processos envolvidos na formação e manutenção de sua identidade (bi)nacional, bem como com o papel da escola na execução da ideia de equidade, fundamentada na concepção dos direitos humanos, e no dismantelamento da ciranda de exclusão na sociedade moderna (TAKAHASHI; ORRÚ, 2011). Ao falar desse processo no âmbito escolar, Mantoan diz que “problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar” (2004, p.12).

Posto isso, em nosso ponto de vista e compreensão, a escola, enquanto instituição social e (trans)formadora, deve assegurar não apenas o acesso ao conhecimento necessário para a vida em sociedade mas, também, assumir firme posição contra qualquer tipo de discriminação para que se tenha uma sociedade equânime em que se evitará repetir a exclusão velada no âmbito social, cultural, linguístico, econômico, psicológico, etc., cometido por séculos contra os afrodescendentes brasileiros, os surdos, os cegos, os portadores de deficiências motoras e intelectuais, os nordestinos, os iletrados, e tantos outros desprivilegiados desse país.

Convém, assim, uma reflexão sobre o que dizem alguns pesquisadores sociais sobre os conceitos que subjazem a realidade socioeducacional em nosso país e que contribui para uma postura e prática eminentemente segregacionista no que concerne aos imigrantes. Partamos de uma sucinta consideração do pensamento do argelino radicado na França Jacques Rancière, filósofo, professor da *European Graduate School de Saas-Fee* e professor emérito da Universidade de Paris.

Para o filósofo e educador, a educação enquanto instituição social, representada primariamente pela escola, deve ter o caráter de possibilitar aos seus ingressos um horizonte de emancipação. Rancière funda tal concepção a partir do pensamento de Joseph Jacotot (1770-1840), professor de Francês, filósofo educacional e criador do método de emancipação intelectual cujas bases contemplam, entre outras, que todos os homens têm o mesmo nível de inteligência e igual capacidade de aprender e ensinar a si mesmo. Assim, os fundamentos da pedagogia tradicional é deslocado horizontalmente. Para Rancière:

Jacotot não via que tipo de liberdade podia seguir-se para o povo dos deveres dos seus instrutores. Sentia nisto, pelo contrário, uma nova forma de embrutecimento. Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não se preocupa com o que o emancipado deve aprender. Aprenderá o que queira, quiçá nada (RANCIÈRE 2004a, p. 33).

Esta citação talvez resuma o pensamento de Rancière: sem emancipação há embrutecimento. Vemos neste respeito uma correlação com o que acontece com os imigrantes bolivianos que chegam em São Paulo, pois nem os adultos fora do período escolar nem as crianças e jovens que frequentam esse ambiente são conduzidos num processo de emancipação de cunho social e cultural para que possam transitar na sociedade local mantendo seus traços identitários originais convivendo em perfeita harmonia com seu novo estar geopolítico. Nesse sentido, Rancière complementa a ideia ao abordar a questão da desigualdade social gerada à partir da ação não emancipadora, ao dizer:

É necessário escolher fazer uma sociedade desigual com homens iguais ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem algum gosto pela igualdade não devia duvidar: os indivíduos são seres reais e a sociedade uma ficção. É para os seres reais que a igualdade tem preço, não para uma ficção. Seria suficiente aprender a ser homens iguais numa sociedade desigual. É o que quer dizer emancipar-se (RANCIÈRE, 2004a, p. 221).

Ampliando seu pensamento, Rancière destaca na mesma obra que num prisma educacional de produção de uma sociedade desigual e embrutecedora há que averiguar “se se trata de um sistema de educação que tem por pressuposto um desigualdade por reduzir, ou uma igualdade por verificar” (op.cit., p.11), ou seja, se a escola prima pela emancipação na redução da desigualdade ou apenas faz uma verificação da existência da mesma, pouco atuando propositadamente, resultando no embrutecimento social dos atores implicados.

Convergindo com Rancière na perspectiva de inclusão e emancipação social, Mantoan (2000) aponta para o que se almeja com a inclusão, de fato e de direito, ao dizer:

O desafio da inclusão para os profissionais que atuam a serviço da melhoria da qualidade de vida humana é projetar artefatos e lançar propostas que não se destinam apenas a um grupo restrito de pessoas. A intenção deixou de ser a de homogeneizar soluções e de apresentá-las previamente definidas e estabelecidas em função de casos particulares. Assim sendo, a inclusão nos leva a avançar mais, dado que para atender a seus preceitos temos de atingir situações de equilíbrio geral, as grandes e tão almejadas soluções que atingem fins qualitativamente mais evoluídos (MANTOAN, 2000, p. 57).

Portanto, o sistema educacional não deve apenas buscar homogeneizar seus ingressos, enquadrando-os numa lógica embrutecedora, parafraseando Rancière, e que gera uma sociedade segregacionista, excludente e desigual. Para lamento e tristeza dos que observam o cenário objeto deste texto, a saber, a situação socioeducacional dos imigrantes bolivianos aportados na cidade São Paulo, evidencia-se claramente que tais atores gozam de nenhuma oportunidade neste respeito. São embrutecidos e excluídos tanto social quanto educacionalmente.

Ampliando um pouco mais o escopo desta consideração, podemos dizer que a escola assume a postura comtista positivista de apenas observar o fenômeno objeto deste texto e abster-se da proposta de emancipação rancieriana que se opõe à divisa da bandeira brasileira “ordem e progresso”. Tal divisa concebe uma educação destinada a ordenar a sociedade; e um pensamento da emancipação rancieriana interromperia essa suposta harmonia entre a ordem progressiva do saber e a ordem de uma sociedade racional progressiva que embrutece, exclui e segrega (VERMEREN, et. al., 2003, p. 198).

Outro pensador moderno que releva fazer referência é o polímata austríaco Ivan Illich (1926-2002). Embora transite por diversas áreas do conhecimento, da obra de Illich nos interessa destacar seu belo texto *L'école, cette vache sacrée* (1968) onde constam suas denúncias em relação a escola enquanto instituição centralizadora, burocrata e promotora de desigualdades, cuja função se reduz a abrigar e perpetuar práticas socioculturais decadentes e que destoam da fluidez e informalidade das relações sociais contemporâneas.

Do pensamento de Illich, destacamos aquele que coaduna com Rancière sobre a questão de emancipação dos educandos. Illich chama a atenção para o

cerne da falha nesse processo ao dizer que “não é libertador ou educacional porque a escola reserva a instrução para aqueles cujos passos na aprendizagem se ajustam a medidas previamente aprovadas de controle social” (ILLICH, 1985, p. 26).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Illich (1985) aponta em seguida para uma identidade escolar universal, ou seja, não importando a sociedade em que esta está inserida, seu mote central sempre está relacionado ao embrutecimento rancieriano e que, estando a serviço de controle social, é igualmente conducente à exclusão e segregação. Ele diz:

[...], as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres. Esta identidade do sistema escolar nos força a reconhecer a profunda identidade universal do mito, o modo de produção e o método de controle social, apesar da grande variedade de mitologias em que o mito é expresso (ILLICH, op. cit, p. 85).

Para Mantoan (2000), o pensamento de Illich (ibid) encontra eco com o seu, pois qual pesquisadora entende que “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada” (p. 12). Assim, para que a sociedade e a escola sejam verdadeiramente inclusivas no que diz respeito aos imigrantes bolivianos, sejam estes adultos ou crianças e jovens, deve-se estabelecer uma relação dialógica e dialética com os atuais paradigmas socioeducacionais a fim de se criarem novas possibilidades de conexões com o estar na contemporaneidade.

Desse modo, e diante desse desassossego, em especial em relação ao exposto anteriormente e denunciado pelos estudiosos da educação citados e às políticas de inclusão educacional dos imigrantes bolivianos, decidimos fazer uma varredura na legislação brasileira a fim de averiguar que instrumentos legais contemplam tal especificidade da educação inclusiva. Essa breve e sucinta reflexão, elencada no parágrafo a seguir, destacamos nossa constatação de que esse tema é bastante escasso na legislação brasileira. Embora tenhamos encontrado uns trinta marcos normativos de caráter e âmbito internacional e nacional em sua maioria, optamos, por uma questão de apropriabilidade, por parafrasear apenas três textos legais a título de exemplo.

O primeiro texto legal a que nos referimos se trata da carta Magna, a Constituição Federal do Brasil de 1988, que no caput do artigo 5º cap. I título II, no artigo 6º cap. II, no artigo 205 cap. III, no artigo 208 inciso III e no artigo 210 §

2º fazem referência à inviolabilidade do direito à igualdade, à educação como sendo um direito social de todos, ao atendimento educacional especializado e ao ensino aos indígenas. No entanto, em nenhum momento da carta Magna faz-se qualquer referência aos direitos relativos à educação de imigrantes residentes no território brasileiro. Outro texto legal a ser mencionado é o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 13 de junho de 1990, e que não contempla em seu texto a situação da criança e do adolescente imigrante no que se refere a educação inclusiva, limitando-se apenas a ratificar a redação da carta Magna em seus art. 53 e 54, cap. IV. Por fim, convém citar a Lei nº 9.034 de 20 de dezembro de 1996 que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às suas necessidades, mas não prevê dito atendimento aos imigrantes; no título II, art. 3º, incisos XI e XII vincula a educação à prática social e faz uma menção abrangente da diversidade étnico-racial (cf. Lei 12.796/13); o art. 4º, inciso III, fala do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos que o necessitem; o cap. II, seção I e § 1º, caput do art. 26-A aborda a questão de diretrizes curriculares nacionais sobre a inclusão de temas afro-brasileiros e indígenas; e, por fim, o cap. V trata especificamente da educação especial, em todo o seu texto (Resolução CNE/CP nº 01/04; Lei nº 11.645/08).

Assim, a inexistência de uma legislação específica que regule políticas públicas de inclusão de imigrantes no sistema educacional em nosso país é o que, em última instância, nos instiga. Pois, é deveras perturbador constatar que no Brasil, qual sociedade plurilíngue e pluricultural, a escola tenha historicamente se caracterizado pela educação que delimita a escolarização, no sentido mais amplo do vocábulo, como privilégio de um grupo em detrimento de outros, gerando o paradoxo inclusão para, em seguida, excluir. Isso, sem dúvida, constitui um imensurável contraponto e contra-senso em relação a uma educação de um país que pleiteia mundialmente o qualitativo de desenvolvido.

## CONTEXTO IDENTITÁRIO

Ao abordar questões de um ponto de vista cultural, Bauman (2005) atesta que as rápidas transformações nos mais diversos campos de atuação e saber humanos no mundo atual produziram um clima fluido, líquido e caracterizado pela incerteza e rapidez de movimento. Coadunar com esse conceito implica renunciar à visão cartesiana de mundo, (DESCARTES, 2003) e ecoar com mais intensidade o alerta de inúmeros pesquisadores sociais (GRAMSCI,

1978; MARX, 1978; GEE et al, 1996; ROBINSON, 2008) que há décadas alertam para imperiosas e nevrálgicas mudanças na educação a fim de atender as necessidades dos educandos, e seja no que nos diz respeito, eminentemente inclusiva. Bourdieu (1994) diz que a sociedade moderna é constituída de espaços e campos de atuação onde os atores estabelecem as relações sociais. Nesse lócus privilegiado, os processos relacionais se entrecruzam, possibilitando os embates que permitirão que a prática social e educacional ocorra pelo viés do campo de ação. Diante desse cenário social multicultural e heterogêneo a sociedade e a escola precisam coibir desigualdades e injustiças étnico-raciais, não só em relação aos seus nacionais, mas também em relação aos imigrantes que se estabelecem em territórios alheios a sua nação de origem.

Assim, para que o acima elencado se concretize é necessário que o sujeito, aqui descrito com esse termo para refletir sua real condição na sociedade brasileira moderna, seja inicialmente incluído no contexto educacional para em seguida ser guiado por um processo de letramento múltiplo orientado por uma abordagem multimodal (BUZATO, 2007; KRESS, et al., 2001). Esse processo deve ser um fenômeno caracteristicamente social e variável, segundo os diferentes contextos e culturas dos atores desse processo. Ressaltamos que a perspectiva de uma educação inclusiva para os imigrantes não significa apenas alfabetizá-los na língua do país que os recebeu (SCRIBNER; COLE, 1981), mas sim deve contribuir a que estes se situem como atores numa prática social multimodalizada e que atenda a sua participação na sociedade.

Neste sentido, nos deparamos com um problema que envolve os imigrantes bolivianos no bairro Bom Retiro no centro-sul da capital paulista, e que se relaciona com a premissa Vygotskyana (1998) de que a aprendizagem de uma nova língua depende da maturidade na língua materna, pois estas operarão como ferramentas mediadoras na construção de letramentos da nova língua (MAGALHÃES, et al., 2014). O que notamos, no cenário-foco dessa observação, é que as crianças e jovens bem como seus pais são compelidos pela comunidade, sob a liderança da escola e dos educadores, a abandonar sua língua materna a fim de poder ser engajados nas práticas sociais locais mediadas pela língua Portuguesa. Tal postura e imposição acarretam na geração de uma língua estranha, alheia aos imigrantes e aos nacionais, além de ser esta desprovida de memórias históricas, culturais e traços sociais e identitários. Para Bakhtin (1995) o indivíduo está imbricado em seu meio social cujos sentidos são construídos numa arena de conflitos em que os novos surgem a partir dum embate com os antigos. No entanto, a realização de tal ato fica comprometida, pois no caso dos imigrantes bolivianos notamos que esses

são despidos de tais sentidos anteriores por meio de práticas excludentes. Neste contexto, quaisquer tentativas de construção de letramento múltiplo apoiado numa abordagem multimodal ficam totalmente impedidas dada a eliminação linguística que serviria de fundamento para esse grupo.

Acrescido a percepção da problemática supramencionada, também nos deparamos com o desprovimento de discurso e de identificação social dessa comunidade. Discurso e significado identificacional, no sentido do termo proposto pela Análise de Discurso Crítica, ao se referir a um discurso e uma identidade construída e moldada no interior de um processo de interação social com o fim de manter o *status quo* dos atores desse processo (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997; FAIRCLOUGH, 2003). Illich converge com esse conceito, pois a fragmentação identitária está implícita e explicitamente relacionada com a questão da igualdade e inclusão social. O pensador declara em uma de suas obras:

Cresce a certeza de que a igualdade não pode ser avaliada em simples termos numéricos, mas que é proporcional e analógica em sua realidade. Quando a igualdade for identificada com permutabilidade, então se nega a pessoa humana, e a identidade individual fica reduzida a máscara sem rosto (ILLICH, 1985, p. 11).

Portanto, entendemos que transplantar-se definitivamente ao cruzar uma fronteira nacional e cultural requer do imigrante a disposição de lidar com uma dupla pertença e, ao mesmo tempo, voltar e manter as origens, embora talvez nunca geograficamente. Essa ambiguidade vivida pelos imigrantes bolivianos faz com que, em contrapartida, esses passem a buscar instrumentos mediadores para o processo de (re)construção identitária e, paralelamente, criar um canal dialético e dialógico no novo país, no país de adoção.

Desse modo, entendemos ser relevante compreender a questão da (trans) formação identitária dos imigrantes, na ótica da inclusão socioeducacional. Embora esse subtema já tenha sido objeto de estudo nos campos da Linguística, História, Sociologia, Educação e outros, convergimos que o conceito de identidade nunca é imutável e perene. Mantoan (2000) ao falar da identidade do alunado numa perspectiva inclusiva chama nossa atenção para o fato de que este não possui uma identidade fixa, imutável e perene. Antes, trata-se de um aluno com identidades em conflito, inseguras, cambiantes e temporais. Tal percepção identitária é resultado do processo segregacionista a que são expostos.

Hall (2003) concebe a noção de identidade em, pelo menos, três divisões

do sujeito: o do Iluminismo, o do coletivo e social, e o do pós-moderno. A concepção do sujeito coletivo e social que neste mundo crescentemente complexo é marcado pela relação dialética entre o interior cartesiano e o exterior social e interativo cose o sujeito à estrutura em que se insere. No caso dos imigrantes bolivianos e que se encontram em desvantagem social conjecturamos que a noção de identidade nacional perde-se e lhes é imposta a de sua nação adotiva, não sendo esta nova identidade construída em um processo que não cause o detrimento da materna. Notamos que ocorre um processo diferente com outros grupos de imigrantes mais privilegiados que se organizam em comunidades e instituições bilíngues próprias a fim de preservar sua cultura, sua língua, seus hábitos, etc. Podemos citar como exemplo os gaúchos pelo Brasil afora que se organizam em torno a seus Centros de Tradições Gaúchas para preservar suas tradições, e no cenário em tela, no bairro Bom Retiro em São Paulo, citamos o caso dos coreanos e dos judeus que falam apenas em sua língua materna usando a Língua Portuguesa apenas em situações de caráter comercial e através de suas próprias instituições bilíngues, suas festividades e práticas religiosas preservam suas raízes culturais entre suas gerações.

Arrematando, lemos em Hall (op.cit.) que tais identidades são formadas e transformadas continuamente nas formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, ou seja, os imigrantes bolivianos se encontram nesse turbilhão identitário que os confunde, os desilude e os invisibiliza socialmente.

Ampliando o conceito de identidade do sujeito pós-moderno, Woodward (2000) aborda a questão do efeito da globalização e das migrações que resultam numa convergência de culturas e estilos de vida e, desse modo, produz identidades plurais, instáveis, fragmentadas e, por vezes, contraditórias. Quanto aos efeitos, a autora relata que:

A migração tem impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino. Por exemplo, como resultado do processo de imigração, muitas cidades européias apresentam exemplos de comunidades e culturas diversificadas. Existem, na Grã-Bretanha, muitos desses exemplos, incluindo comunidades asiáticas em Bradford e Leicester, e partes de Londres, tais como Brixton, ou em St. Paul's, em Bristol. [...] as desigualdades que marcam os processos de migração se dão em termos de desenvolvimento, em que o fator de 'expulsão' dos países pobres é mais forte do que o fator de 'atração' das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas (WOODWARD, 2000, p. 21).

Essa diáspora internacional também, a nosso ver, contribui ora positivamente ora negativamente para a composição identitária dos imigrantes (FIGUEIREDO e MASTRELLA-DE-ANDADRE, 2013).

Outro efeito da globalização sobre as identidades pode ser relacionado à conturbada questão das migrações que tem acelerado tais processos. As pessoas têm se espalhado pelo globo motivadas por necessidades econômicas, de forma que a migração internacional está remodelando as sociedades e a política ao redor do globo. Se a migração atua sobre a produção de identidades, ela produz identidades plurais ao mesmo tempo em que produz identidades contestadas, ou seja, que resistem a nomeações, limitações e imposições de forma passiva. As identidades que são produzidas a partir da dispersão das pessoas ao redor do globo são moldadas e localizadas em e por diferentes lugares. Sobre isso é necessário dizer que as migrações precisam ser compreendidas num processo que é caracterizado por grandes desigualdades (FIGUEIREDO e MASTRELLA-DE-ANDADRE, op. cit., 2013, p. 19).

É, nesse viés, que uma sociedade inclusiva deve acolher, tranquilizar e auxiliar o imigrante na construção de sua (nova) identidade binacional, não mais cimentada no paradigma marxista uniformitarista e totalizante. As postulações e concepções pós-estruturalistas de Derrida (1991a) sobre a questão das diferenças, refletida no seu conceito de *différance* no que tange a construção identitária nos ajudam a compreender quais são os processos e atos inclusivos socioeducacionais no que diz respeito aos imigrantes estrangeiros e como estes operam neste campo.

Essa preocupação com o entender como opera o grande guarda-chuva da questão de formação identitária dos imigrantes bolivianos no cenário proposto se dá por crermos que isso implica em séria responsabilidade, pois além de se tratar de seres-humanos também são indivíduos que passarão em um dado momento a fazer parte do imenso tecido social na qual todos estamos inseridos.

Conhecer os aspectos específicos dos construtos discursivos dos imigrantes bolivianos, e outros, e dos brasileiros num contexto de inclusão e em suas interações sociais nos ajuda a entender suas atitudes, as representações e práticas sociais implícitas e explícitas e como estas contribuem, ou não, para que a educação e a inserção social sejam de fato inclusivas. Há que se considerar também o evento da negação discursiva que observamos entre muitos bolivianos no cenário em tela ao serem confrontados com temas relacionados à sua identidade, suas práticas letradas e inclusão sócio-educacional. Tal

negação nos soa como uma forma de autoproteção ao lidar com a dura realidade social e educacional em que estão inseridos.

Fernández e Vieira (2013) abordam a questão das dificuldades da inclusão no contexto escolar ao relatar os anseios e receios, as barreiras e os entraves culturais entre os imigrantes bolivianos e os educadores. As autoras destacam como essas dificuldades foram, paulatinamente, sendo vencidas visando à condução de uma postura inclusiva dos educadores desses imigrantes.

À luz da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001) podemos entender como os discursos sobre inclusão, que funcionam como práticas políticas, podem tanto estabelecer uma relação de opressão e dominação como de (trans)formação impactando sobre os imigrantes bolivianos. Creemos que a teoria em pauta pode contribuir de forma significativa para trazer à baila contradições perpetuadas pelo entorno social e escolar.

Historicamente, a postura inclusiva sempre foi tema de interesse e exigência de camadas diversas das sociedades visando ao abandono de ideias preconceituosas e discriminatórias aos classificados à margem da ordem polarizada: normal, anormal. A partir de tais lutas sociais em favor da inclusão é que se delineou o papel estratégico que a educação ocupa na manutenção ou eliminação de processos estigmatizadores.

Ao redor de todo o mundo nas últimas décadas notamos um movimento bastante intenso em torno à ordenação jurídica quanto a uma educação e organização social inclusiva. No entanto, não se percebe no Brasil a criação de dispositivos legais que contemplem a situação do imigrante no sistema educacional do país. Portanto, este texto também almeja, do ponto de vista histórico, apontar a necessidade de ações afirmativas no que diz respeito aos imigrantes nesse país e que, como os nacionais, devem ser contemplados com uma sociedade inclusiva, na acepção mais ampla do termo, e de cunho não segregacional.

# CONCLUSÃO

Observar, pesquisar e analisar o processo migratório pode ser uma alternativa para conhecer e compreender as transformações estruturais da população local e que aqui chegam no espaço geográfico com implicações sócio-educacionais, culturais, políticas e econômicas.

Para um melhor entendimento de tais transformações entendemos que as relações estabelecidas pelas sociedades, a mobilidade populacional e as implicações em sua territorialidade, o caráter político, o cenário comercial entre as nações emergentes, centrais e periféricas, as questões de ordem social, cultural e educacional devem ser estudadas com cautela e seriedade com o fim de possibilitar a atenuação das desigualdades que são produzidas pela sociedade moderna.

Entendemos que os imigrantes bolivianos que se inserem na sociedade brasileira na atualidade, em especial na região da capital paulista objeto deste texto, não representam mão-de-obra qualificada visto que não têm um grau de escolaridade elevado mas, antes, são pessoas simples que buscam melhores condições de vida, uma vez que seu país viviam os reflexos de crises econômicas, má gestão pública, escassez de recursos materiais e naturais, dentre outros. Tais imigrantes que aqui chegam abrigam a esperança e a expectativa de encontrarem no Brasil melhores condições de vida do que seu país podem oferecer-lhes. Tal fato promove a precarização nas relações diversas uma vez que o Brasil também tem nacionais com o mesmo perfil.

É inegável o fato de que o Brasil tem ocupado lugar de destaque como país emergente, porém muito ainda precisa ser feito para atender sua população de origem, portanto consideramos que cabe aos governos municipais, estaduais e federal juntamente com os diversos órgãos competentes adotarem políticas de proteção e melhoria das condições de vida que contemplem não somente ao povo brasileiro, mas também aos imigrantes que decide acolher.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAENINGER, R. (Org.). Imigração Boliviana no Brasil. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População da Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTON, D. Literacy: an introduction to the ecology of written language. Londres: Blackwell Publishing, 1994.
- BATISTA JUNIOR, J. R. L. Os Discursos Docentes sobre Inclusão de Alunos e Alunos Surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2008.
- BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P. Sociologia: o campo científico. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Atualizada. São Paulo: Escala, 2010.
- BUZATO, M. K. Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- COLLARES, C. A.L. Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. In: França, Gisela Wajskop (org.). Toda Criança é Capaz de Aprender? (Série Idéias, n. 6). São Paulo: FDE, 1990, p. 24-28.
- DERRIDA, J. Limited Inc. Campinas, SP: Papyrus, 1991a.
- DESCARTES, R; Carta-Prefácio dos Princípios da Filosofia. Tradução Homero Santiago São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. Analysing Discourse: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.
- Discurso e Mudança Social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- WODAK, R. Critical Discourse Analysis: discourse and social interaction. Londres: Sage, 1997.
- FERNÁNDEZ, G. E; VIEIRA, M. E. Construindo o caminho ao caminhar: o ensino de português língua adicional (LPA) a crianças imigrantes bolivianas. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (Orgs.). Português como Língua (Inter) nacional: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013, p. 111-126.
- FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-ANDRADE, M. (Orgs) Ensino de Línguas na Contemporaneidade: práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Tradução de Laura de Almeida Sampaio. 6ª edição. São Paulo: Loyola, 1998.
- GATTI, B. A. (Org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A., et. al. Políticas Docentes no Brasil: um estado de arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEE, J. P., et al. The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism. Colorado: Westview Press, 1996.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUATTARI, F. As Três Ecologias. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ILLICH, I. Sociedade sem Escolas. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

JORDÃO, C. M. Identidades e letramentos em discurso. In: SILVA, K. A.; ARAUJO, J. (Org.). Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas. Campinas: Pontes, 2014, p. 07-23.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LANGÓN, M. Hay Muchos Dioses porque Hay Muchas Lenguas. Boletín de Filosofía, Buenos Aires: FEPAL, 1995.

MAGALHÃES, I. et. al. Vozes e letramentos no contexto da inclusão de pessoas com deficiência. In: SILVA, K. A.; ARAUJO, J. (Org.). Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas. Campinas: Pontes, 2014, p. 144-159.

MANTOAN, M. T. E. Políticas Públicas de Direitos Humanos e para Pessoas com Deficiência. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas. 3ª edição. 24-28 de maio de 2004. Belo Horizonte. Anais Ações Inclusivas de Sucesso. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004, p.1-20. Disponível em <[http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/maria\\_teresa\\_egler\\_mantoan.pdf](http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/maria_teresa_egler_mantoan.pdf)>. Acesso em 16/02/2015.

- O Verde não é o Azul Listado de Amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

MARX, K. Teses contra Feurbach. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

NUNES, V. F. L. Identidade, Família, Letramento: representações discursivas num contexto de pobreza. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2008.

ORRÚ, S. E. Currículo, Democracia e Diversidade: leituras contextuais para a educação de todos. In: 13º COLE - Congresso de Leitura do Brasil III Seminário sobre educação especial e leitura, 2001, Campinas. Com Todas as Letras. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 147-148.

PEREIRA, E. Bolivianos se tornam a segunda maior colônia de estrangeiros em São Paulo. Folha de São Paulo. Edição on-line de 16/06/2013. Disponível em <[-tornam-a-segunda-maior-colonia-de-estrangeiros-em-sp.shtml> Acessado em 29/04/2015.

RADHAY, R. A. Discurso e Poder na Política de Imigração Brasileira. 334 f. Tese \(Doutorado em Linguística\). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

RANCIÈRE, J. Le Maître Ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Poche, 2004\(a\).

ROBINSON, K. Changing Paradigms. Recipient of the RSA: Royal Society of Arts, 2008. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>> Acessado em 29/04/2015.

SATO, D. T. B. A Inclusão da Pessoa com Síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos. 149 f. Dissertação \(Mestrado em Linguística\). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2008.

SCRIBNER, S.; COLE, M. The Psychology of Literacy. Cambridge, MA:H.U.P, 1981.

SILVA, F. C. O. A Construção Social de Identidades Étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil. 141 f. Tese \(Doutorado em Linguística\). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. \(Orgs.\). Português como Língua \(Inter\) nacional: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, K. A.; ARAUJO, J. \(Orgs.\). Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas. Campinas: Pontes, 2014.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010.

TAKAHASHI, M. E. R. Q.; ORRÚ, S. E.A. Contribuição da Psicologia para a Inclusão Escolar. In: Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. 8ª edição. 2011. Brasília. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Brasília, DF: Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, 2011, p. 1064-1066.

VERMEREN, P.; CRONU, L.; BENVENUTO, A. Atualidade de o Mestre Ignorante. Revista Educação e Sociedade, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril, 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. \(Org.\). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.](http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1295108-bolivianos-se-</a></p></div><div data-bbox=)

# LETRAMENTOS MULTI- HIPERMIDIÁTICOS: COMPLEXIFICAÇÃO DO OBJETO GRAFOCÊNTRICO

INÊS SIGNORINI<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. Cidade Universitária Zeferino Vaz, Distrito de Barão Geraldo, Campinas-SP 13083970, Brasil. [signor@iel.unicamp.br](mailto:signor@iel.unicamp.br)

# RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as reconfigurações do objeto tradicional dos estudos do letramento trazidas pelos usos da escrita em interações mediadas pelas chamadas novas tecnologias de informação e comunicação, as TIC. Conforme se tem observado, nas últimas décadas os estudos aplicados têm se deparado com novos desafios advindos da consolidação e diversificação crescente de tecnologias de interação síncrona e assíncrona, presencial e remota, em ambiente hipermídia, as quais promovem e regulam práticas sociointeracionais específicas, ou seja, apenas parcialmente associáveis às práticas letradas ancoradas na escrita convencional em mídia impressa ou mesmo na interação face a face. Interfaces hipermidiáticas se caracterizam, justamente, por mobilizar recursos próprios da hipermídia, quais sejam: diferentes linguagens, tais como verbais (escrita e áudio), visuais (imagens, gráficos), sonoras (músicas, efeitos sonoros), audiovisuais e interativas (filmes, jogos, simulações); articulação de diferentes blocos de informação em estruturas hipertextuais; recursos de apoio à navegação (mapas, roteiros, sistemas de busca); além da interação com e entre os usuários da internet nas chamadas redes sociais. E aos componentes propriamente tecnológicos são acrescentados os componentes socioculturais (sociosemióticos, sociopragmáticos, sociodiscursivos e sociopolíticos) que constituem e contextualizam as TIC nas práticas de interação social. Subsidiarão a discussão contribuições dos estudos socioantropológicos e sociosemióticos sobre redes e práticas socioculturais mediadas por artefactos sociotécnicos, além das teorias socioculturais do letramento e das metodologias qualitativas de estudo dos letramentos com vistas à formação de professores de língua.

---

## PALAVRAS-CHAVE

letramento; letramentos multimidiáticos; letramentos hipermidiáticos; TIC

## 1. COLOCANDO A QUESTÃO<sup>41</sup>

Quando se pretende discutir a questão dos letramentos próprios dos ambientes multi e hipermidiáticos, os chamados novos letramentos, chamam a atenção dois aspectos que acreditamos serem constitutivos da questão, tal como ela se apresenta hoje para o campo aplicado dos estudos da linguagem. O primeiro aspecto é o caráter disruptivo de muitas das práticas de uso da língua aí envolvidas, em relação às do letramento grafocêntrico convencional e, conseqüentemente, em relação a padrões de uso da língua tidos como alvos visados pelo ensino e pelas práticas de pesquisa nesse campo específico. De fato, nas últimas décadas, os estudos aplicados têm se deparado com novos desafios advindos da consolidação e diversificação crescente de tecnologias de interação síncrona e assíncrona, presencial e remota, em ambiente hipermídia, as quais promovem e regulam práticas sociointeracionais específicas, ou seja, apenas parcialmente associáveis às práticas letradas ancoradas na escrita convencional em mídia impressa ou mesmo na interação face a face. Interfaces hipermidiáticas se caracterizam, justamente, por mobilizar recursos próprios da hipermídia, quais sejam: diferentes linguagens, tais como verbais (escrita e áudio), visuais (imagens, gráficos), sonoras (músicas, efeitos sonoros), audiovisuais e interativas (filmes, jogos, simulações); articulação de diferentes blocos de informação em estruturas hipertextuais; recursos de apoio à navegação (mapas, roteiros, sistemas de busca); além da interação com e entre os usuários da internet nas chamadas redes sociais.

O segundo aspecto a ser considerado é o das necessidades e oportunidades criadas simultaneamente por tais práticas, sem que, no mais das vezes, se possa separar uma coisa da outra. A principal dessas necessidades nos parece ser a da exploração sistemática da mediação tecnológica de base computacional como condição para sua apropriação crítica, ou seja, como condição para sua recriação enquanto recurso de empoderamento, e não apenas de dominação e controle do indivíduo e dos grupos pela lógica do consumo, do poder econômico, estatal, político etc. Sem essa exploração sistemática, torna-se improvável uma apreensão crítica que vá além do ceticismo e da suspeita de “interesses ocultos”, pouco verossímeis aos olhos das gerações mais novas, como bem adverte Lemke (2006: 13):

<sup>41</sup> Este trabalho retoma e expande discussão anterior (ver Signorini, 2011), e integra os Projetos “O escolar grafocêntrico e o hipermidiático em práticas letradas contemporâneas” (CNPq no. 475305/2010-8), “Letramentos hipermidiáticos na escola/letramentos escolares na hipermídia” (FAPESP no. 10/51597-9) e se reporta a atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa CNPq “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias”.

Ser crítico (...) não é só ser cético ou identificar operações de interesses ocultos. É também criar alternativas, fornecer bases analíticas para a criação de novos sentidos que possam encarnar as esperanças e sonhos de quem escolher não aceitar convenções tradicionais de letramento, gêneros comerciais, ou o modelo consumista de futuro. Um currículo de letramento multimidiático crítico não terá sucesso entre os alunos se for apenas sobre análise e crítica. (...) Letramento multimidiático crítico precisa ser ensinado como criação, como autoria, como produção em contexto de análise dos modelos e gêneros já existentes.

A premissa mais geral que nos orienta é a de que a mediação tecnológica não é fato novo na cultura e seus efeitos são bidirecionais, ou seja, a tecnologia modela as práticas e as comunidades de usuários, mas também é modelada por elas (Bijker, 1995; Pool, 1999). O estudo de tecnologias convencionais da escrita, como as que fizeram a história do livro e da leitura (Chartier, 1992), bem como dos gêneros textuais (Bazerman, 1988), já demonstraram isso no campo específico dos estudos da linguagem. Sendo assim, em última análise, o desafio que se coloca hoje para professores e formadores de professores é o da ação crítica, certamente, mas como afirma Lemke (2006: 14): “Precisamos ajudar os alunos a ver como poderiam criar multimídia diferente da que é vendida para eles, ou que lhes é oferecida ‘de graça’”. De fato, esse é um desafio já bastante presente na escola, mesmo sendo desconsiderado pela grande maioria dos agentes institucionais.

Nas seções a seguir, apresentamos inicialmente uma caracterização do que estamos compreendendo por letramentos multi-hipermidiáticos e, em seguida, focalizamos as relações entre esses letramentos e o convencional grafocêntrico, principal objeto da formação de professores e do ensino de Língua Portuguesa. Apoiamo-nos nos estudos sobre multiletramentos (New London Group, 1996; Cope e Kalantzis, 2000); sobre letramentos digitais e ensino (Lemke 2000; 2006; Lankshear e Knobel 2006; 2008; entre outros); sobre língua, linguagem e mediação tecnológica (Manovich, 2001; Signorini e Cavalcanti, 2010) e sobre inovação no ensino de língua (Signorini, 2007).

## 2. LETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS

Estamos compreendendo os letramentos multi-hipermidiáticos como conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras), associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. O que significa dizer que além de plurais, essas práticas são contextualmente variáveis, envolvem a mídia eletrônica e as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (as TIC), as quais dão à hipermídia um caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico: linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais. Na contemporaneidade, são, portanto, práticas em transformação acelerada, não podendo ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas.

Ao chamar a atenção, justamente, para a importância crescente do que denomina “linguagem da tela” e para as limitações do modelo grafocêntrico que orienta as teorias e práticas institucionalizadas de estudo das produções de linguagem e exclui sistematicamente de seu campo de interesse objetos semióticos multi e hipermidiáticos, Daley ([2003] 2010: s/p) insiste no fato de “[u]ma mídia diversificada, com suas camadas múltiplas e simultâneas, faz[er] muito mais do que fornecer realces, ilustrações e instrumentos para enriquecer, dar acesso e transmitir as formas do letramento estabelecido.” Outro aspecto destacado pela mesma autora é o dos modos de produção e circulação desses objetos:

As técnicas de produção física usadas para se fazer multimídia e as práticas para distribuí-la também se diferenciam dos modelos utilizados para se produzir e publicar textos. Em primeiro lugar, e talvez o ponto mais importante, a produção de multimídia é, na maioria das vezes, um ato de colaboração. ([2003] 2010: s/p)

As diferenças em relação ao objeto da tradição grafocêntrica tornam-se ainda mais facilmente identificadas quando o foco da discussão é posto no campo do ensino. E quem melhor colocou a questão foi Lemke ([1998] 2010: s/p), ao defender a inclusão da multimídia como objeto de ensino-aprendizagem na escola no final dos anos 1990:

Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). Para estes tipos de produções multimidiáticas, isso não faz nem mesmo mais sentido, se é que

em algum momento fez, falar em integrar estas outras mídias ‘na’ escrita. O texto pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Mas já em meados da década de 1990, um grupo de estudiosos dos letramentos<sup>42</sup> chamava a atenção para a realidade dos multiletramentos, termo cunhado por eles para “descrever” traços de uma nova ordem cultural, institucional e global emergente e suas implicações para a “pedagogia do letramento”. Em seu “manifesto programático”, apresentado como um ponto de partida para a discussão, o *New London Group* (1996), como foi chamado, aponta os processos de globalização, a crescente diversidade lingüístico-cultural do mundo contemporâneo, inclusive em âmbito local, e o advento da mídia eletrônica como elementos transformadores das práticas socioculturais de forma geral, e das práticas de uso da linguagem verbal, particularmente a escrita, de modo específico. Nessa nova ordem a que se referem, e muito em função das TIC, a letra/escrita passa a ser um componente dentre outros que se articulam em padrões multimodais de produção de sentidos, como descrevem Dayle e Lemke nas citações acima.

Conforme o *New London Group*, as TIC deram visibilidade à multiplicidade e à dinamicidade dos modos de representação e de produção de sentidos em função de variáveis contextuais locais e culturais mais amplas. Desse modo, favoreceram o surgimento de novos canais e espaços (multimídia e hipermídia) susceptíveis de darem voz a minorias e subculturas.

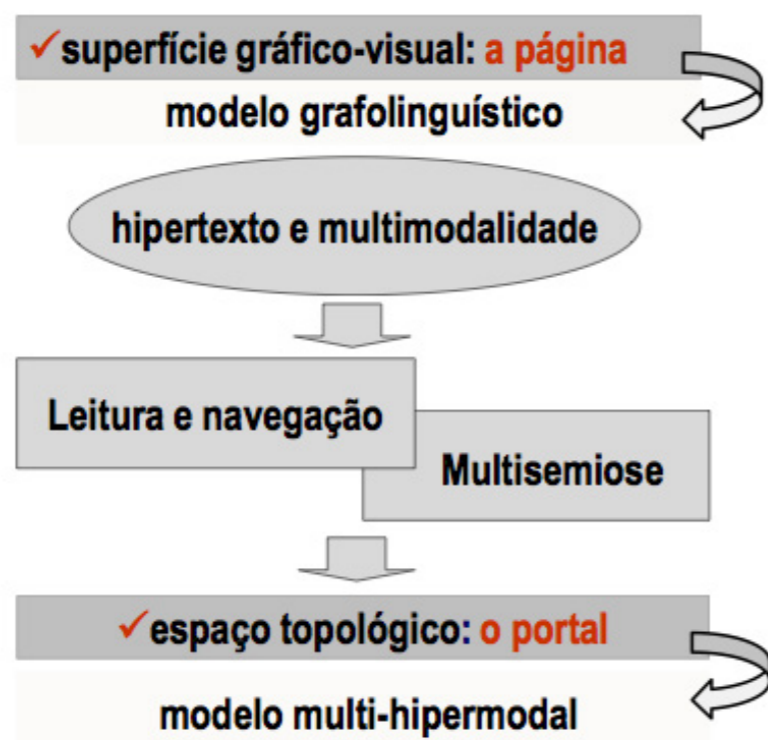
Em sua crítica à pedagogia tradicional do letramento de base linguística, esses mesmos autores afirmam que essa pedagogia tem sido um projeto “cuidadosamente restringido” a formalizações linguísticas monolíngues, monoculturais e regradas (1996, p.61), ao mesmo tempo em que tem ignorado o fato das novas mídias mudarem os modos de se usar a língua, comprometendo padrões e habilidades tradicionalmente tidos como alvos finais do ensino (1996, p. 64).

<sup>42</sup> Esse grupo de pesquisadores educadores reuniu-se entre 1994 e 1996 na Inglaterra, EUA e Austrália e, ao final dos trabalhos, publicou um documento intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Seus participantes foram: Courtney Cazden, Harvard University, EUA; Sarah Michaels, Clark University, EUA; Jim Gee, Clark University, EUA; Norman Fairclough, Lancaster University, Inglaterra; Gunther Kress, University of London, Inglaterra; Bill Cope, University of Technology, Austrália; James Cook University of North Queensland, Austrália; Mary Kalantzis, James Cook University of North Queensland, Austrália; Allan Luke, University of Queensland, Austrália; Carmen Luke, University of Queensland, Austrália; Martin Nakata, James Cook University of North Queensland, Austrália (cf. 1996, p. 60).

### 3. COMPLEXIFICAÇÃO DO OBJETO GRAFOCÊNTRICO

Na perspectiva, acima descrita, de apreensão dos letramentos multi-hipermidiáticos, seria pouco produtiva a transferência pura e simples do aparato teórico-metodológico construído em função do objeto grafocêntrico – particularmente eventos e práticas envolvendo o uso de gêneros da mídia impressa – para a pesquisa e o ensino no campo dos multiletramentos. Como multiletramento não é uma somatória de letramentos de base grafolinguística, essa transferência reduziria a complexidade dos novos objetos semióticos, pois não contemplaria elementos como navegação e multisemiose, que os constituem e os diferenciam dos objetos grafocêntricos da tradição grafolinguística. É o que ilustra o caso da passagem da página ao portal na mídia eletrônica, conforme descrito no esquema apresentado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: da página ao portal na mídia eletrônica



Conforme apontado no esquema acima, se de fato as páginas inicialmente exibidas pela mídia eletrônica tinham como principal referência o modelo grafolinguístico da página impressa (veja-se, por exemplo as páginas de jor-

nais, revistas, empresas e pessoas da chamada Web 1.0), esse modelo foi sendo substituído pelo de estruturas multiniveladas e articuladas em redes, acessíveis não apenas através das habilidades de leitura ou interpretação do verbal escrito, mas também através de dispositivos e habilidades de navegação e de leitura ou interpretação dos efeitos da multisemiose, ou seja, da sinergia entre diferentes linguagens (gráfico-visual, imagética, sonora) e entre diferentes modalidades de uma mesma linguagem (imagem fotográfica, filmica, 3D, por exemplo), sinergia essa característica dos novos objetos semióticos trazidos pela mídia eletrônica (a esse respeito, ver Manovich, 2001; Kress, 2010). É quando surge o portal como interface de interação com a máquina ou tecnologia e, através dela, de interação social em sentido amplo (a esse respeito, ver Signorini e Cavalcanti, 2010).

Enquanto estrutura hipermidiática, o portal se configura como espaço topológico de acesso ao chamado ciberespaço e está associado à chamada Web 2.0. Enquanto estrutura hipertextual, problematiza e reconfigura o conceito propriamente lingüístico de texto como estrutura auto-consistente de contornos definidos e recuperáveis através da leitura. Conforme assinala Shneiderman (1998: 553), tanto a designação de hipertexto quanto a de hipermídia estão relacionadas às redes de nós linkados, ou seja, conectados através de links. E esses nós são constituídos por documentos, arquivos, páginas ou telas, por exemplo, que contêm informação textual, gráfica, videográfica, imagética e/ou sonora. Mas costuma-se reservar a designação de hipertexto para quando esses nós são textos e a de hipermídia para quando esses nós são documentos multimídia.

Desse modo, tanto o portal como os eventos e as práticas emergentes desde o advento da hipermídia têm chamado a atenção do analista na medida em que problematizam de diferentes formas e em diferentes graus, as categorias de descrição e análise da língua, do texto e do discurso produzidas no âmbito dos estudos linguísticos. A noção de interface hipermidiática, por exemplo, é uma alternativa mais produtiva à de superfície graficovisual no estudo das ecologias da escrita próprias da hipermídia. Interfaces hipermidiáticas produzem e regulam ações individuais e coletivas, na medida em que funcionam como dispositivos de acesso a redes sociotécnicas (Callon, 1998) de produção e uso de recursos linguísticos e sociosemióticos relevantes do ponto de vista do letramento hipermidiático. E a escrita de interface é uma escrita outra em relação à das mídias convencionais. Trata-se, na verdade, como enfatiza Manovich (2001), de uma escrita sujeita aos efeitos dos processos de transcodificação próprios do computador:

‘transcodificar’ algo é traduzi-lo em outro formato. A computadorização da cultura faz gradualmente a mesma coisa em relação a todas as categorias e conceitos. Isto é, categorias culturais e conceitos são substituídos, em nível de significação e/ou de linguagem, por outros novos, derivados da ontologia, epistemologia e pragmática computacionais. A nova mídia funciona, portanto, como predecessora desse processo mais geral de re-conceituação cultural. (Manovich, 2001, p. 64-65)

Na perspectiva desse autor, o conceito de interface de usuário como re-configuração do de página escrita é um exemplo de transcodificação, nos termos citados.

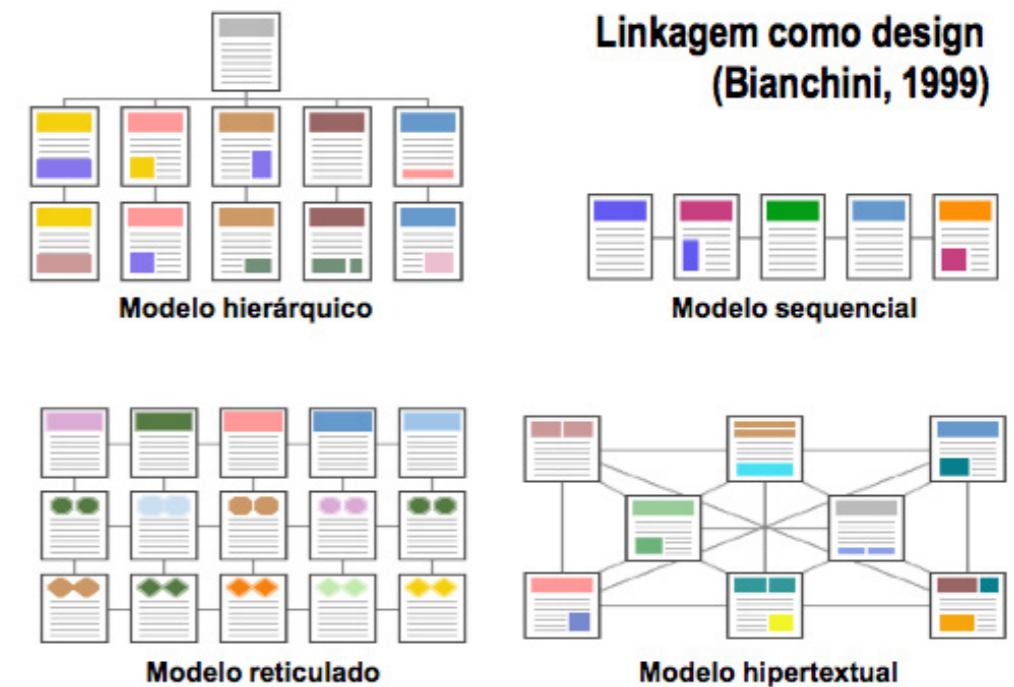
Mas como também enfatiza o mesmo autor, a escrita e o texto têm papel privilegiado na cultura eletrônica: “Por um lado, [o texto] é um tipo de mídia entre outras. Mas, por outro, é uma metalinguagem da mídia computacional, um código no qual todas as outras mídias são representadas”, sem contar que é também “o meio mais básico de comunicação entre computador e usuário” (Manovich, 2001: 83-84). Seria preciso acrescentar aqui também a importância da escrita e do texto na comunicação social em sentido amplo, mediada pela mídia eletrônica.

Mas apesar do caráter pervasivo da escrita e do texto nas práticas envolvendo o uso da mídia eletrônica, são próprios dessa mídia objetos semióticos muito diversos, como é o caso do hipertexto, das estruturas hipertextuais e das imagens sintéticas de visualização de bases de dados, por exemplo.

Tanto o hipertexto quanto as estruturas hipertextuais só adquirem visibilidade pelo design, ou seja, só se realizam, ou se concretizam, na seleção e clicagem dos links pelo leitor internauta, o que os distingue de qualquer objeto grafocêntrico convencional, mesmo os que potencialmente apontam para arquiteturas mais abertas à participação do leitor.

A linkagem dos nós como elemento de sustentação do design ou arquitetura que caracteriza tais objetos hipermediáticos foi descrita por Bianchini (1999) através da comparação de alguns modelos organizacionais, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: visibilidade do hipertexto e das estruturas hipertextuais



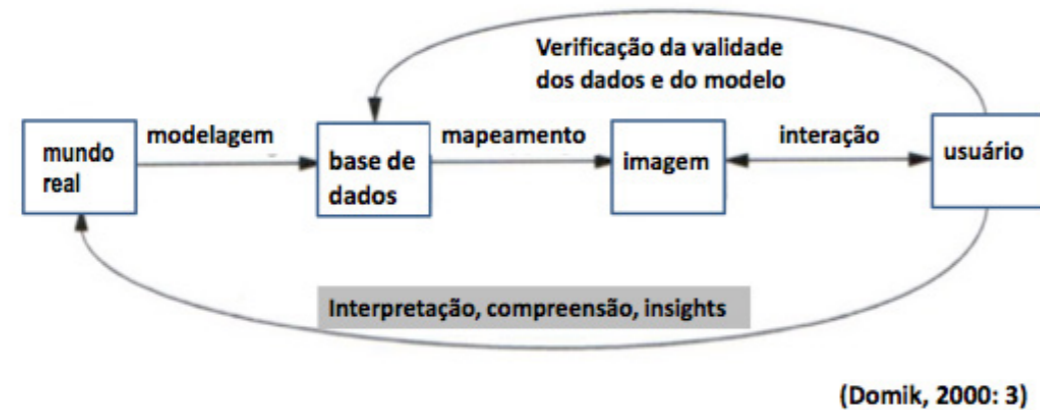
Conforme descrito acima, hipertextos e estruturas hipertextuais podem se pautar por esquemas organizacionais mais tradicionais e próximos dos sistemas de documentação grafolinguística (modelos hierárquico, sequencial e reticulado) ou simplesmente reproduzirem estruturas em rede, com pouco ou nenhum “atributo de precedência” entre informações, documentos, páginas, telas etc (modelo hipertextual). E são essas estruturas em rede, próprias do modelo hipertextual, que vão caracterizar estruturas hipermediáticas como o portal, acima mencionado.

No caso das representações visuais de padrões complexos de informação, acima mencionadas, cabe ressaltar tanto as de caráter instrumental analítico, produzidas desde o final dos anos 1980 pela computação gráfica e destinadas a subsidiar análises e decisões de cunho científico a partir do tratamento de grande volume de dados (cf. Domik, 2000), quanto as de caráter artístico, de produção mais recente e destinadas a dar visibilidade a um ponto de vista mais subjetivo sobre os dados (cf. Viégas e Wattenberg, 2007).

Em sua proposta de conteúdos específicos sobre visualização de dados para alunos da área de Ciência da Computação, Domik (2000) apresenta sumaria-

mente o processo de visualização de dados através de imagens sintéticas, ou seja, geradas através de algoritmos computacionais, no infográfico transcrito a seguir:

Quadro 3: Descrição do processo de visualização de dados através de imagens sintéticas



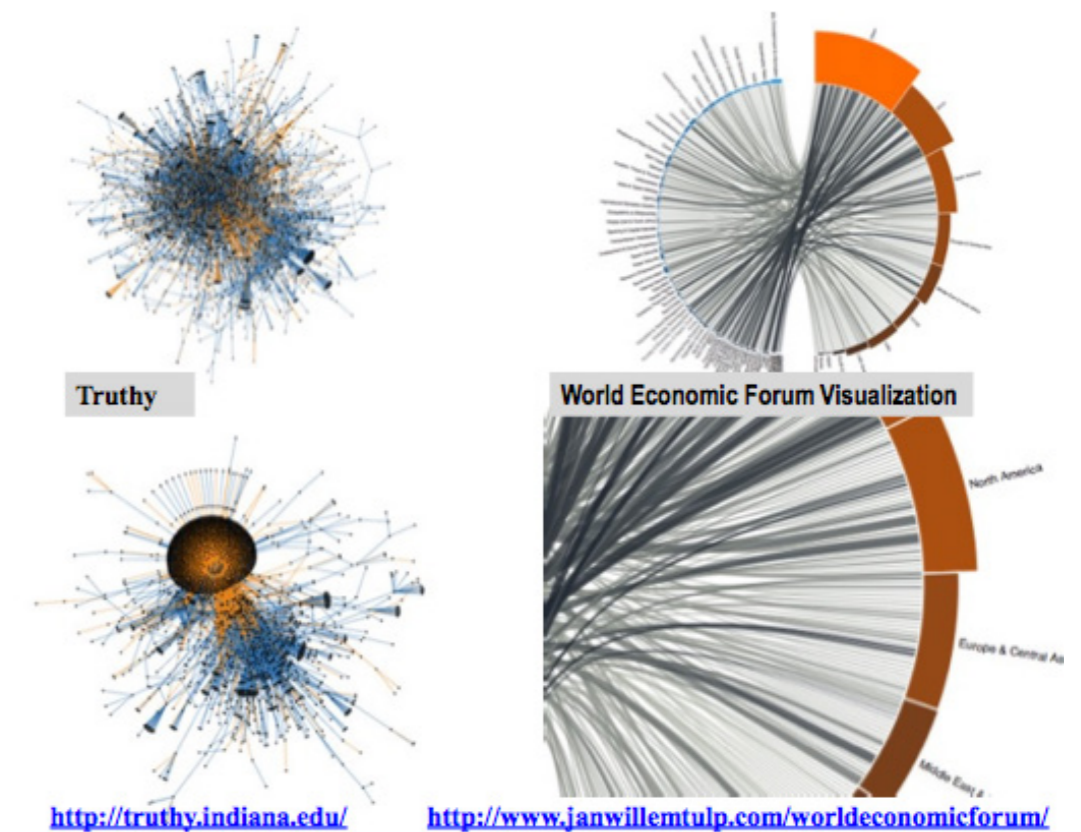
Conforme indicado no quadro acima, dados do “mundo real”, ou seja, do mundo onde se coloca o problema ou a investigação a ser feita, precisam ser modelados de forma a poderem ser armazenados em bases de dados e lidos pelo computador. Através do mapeamento de padrões de informação em função dos objetivos e propósitos que norteiam a visualização, e através da escolha de técnicas de representação que garantam expressividade e adequação, é gerada a imagem. Conforme também indicado no quadro acima, é na interação com o usuário que será verificada a validade de todo o processo, tanto do ponto de vista técnico quanto analítico: os processos de visualização desse tipo visam sempre a uma maior clareza na compreensão do problema e à geração de novos insights.

As imagens abaixo são exemplos desse tipo de visualização e podem dar uma ideia das potencialidades desse recurso nos mais diversos campos, não apenas no campo científico. As duas primeiras foram produzidas pelo sistema Truthy em 2010 (Indiana University Center for Complex Networks and Systems Research), para analisar e dar visibilidade à circulação de informações pela rede social Twitter. O objetivo indicado para a visualização é o de estudar a propagação virótica dos “memes” e as causas de explosões de popularidade na rede.

As duas imagens seguintes são visualizações produzidas para o Forum Eco-

nômico Mundial de 2010. Remetem a uma representação visual interativa de dados extraídos de um estudo produzido por especialistas de 72 comissões do referido Forum. Os objetivos visados são os de ajudar na compreensão das interrelações entre diferentes itens de discussão, “iluminar” agrupamentos emergentes e “catalisar” o diálogo entre os escalões mais altos e as comissões.

Quadro 4: representações visuais de bases de dados



As representações visuais de cunho artístico são geradas pelos mesmos processos de visualização, mas buscam sempre uma visada crítica em relação à suposta neutralidade das representações de cunho científico ou analítico. Segundo Viégas e Wattenberg (2007: 190), as visualizações de cunho artístico não se definem por parâmetros de beleza das imagens produzidas e comportam distorções reveladoras de um dado ponto de vista. Segundo esses autores,

Tais distorções não são erros cometidos pelos artistas. O valor da obra está no fato de seus criadores reconhecerem o poder que tem a visualização para expressar um ponto de vista. Em contraposição, ferramentas tradicionais de visualização analítica tendem a minimizar distorções, pois elas podem comprometer a objetividade da análise.

E como ressaltam os mesmos autores, embora os processos de visualização sejam ainda vistos sobretudo como recursos analíticos relacionados às práticas científicas, têm-se se popularizado nos últimos anos como recursos analíticos de produção de sentidos de forma mais geral. Isso devido tanto aos avanços da computação gráfica quanto à democratização do acesso a bases de dados disponíveis na internet. E com a possibilidade de se produzir representações visuais até em computadores pessoais, artistas, designers e não experts de modo geral têm se apropriado desse recurso em suas práticas específicas.

Considerando a importância crescente desses novos objetos semióticos no mundo contemporâneo, Viégas (2009) lembra que “[v]isualizações fazem com que assuntos complexos se tornem concretos e acessíveis” e que [a] habilidade de transformar números em imagens e entender o que elas significam será cada vez mais importante” para todos, não apenas para entendidos. Daí a importância desses objetos também para as discussões em curso sobre multiletramentos.

#### 4. VOLTANDO À QUESTÃO DOS LETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS

Em função das particularidades da mídia eletrônica e dos objetos semióticos que a caracterizam, eventos e práticas hegemônicas no campo do letramento escolarizado têm se desestabilizado e vêm se reconfigurando. Mas como o uso de dispositivos e tecnologias computacionais tanto pode integrar antigas práticas quanto criar novas, o interesse não está em classificar práticas e eventos de letramento multi-hipermidiático em novos ou convencionais, inclusive porque as práticas e eventos atuais estão em efervescência, isto é, em processo acelerado de mudança, e o que se tem muitas vezes é um trânsito intenso e cada vez mais bidirecional entre práticas antigas e novas.

Uma contribuição interessante nesse sentido, é a das necessidades criadas pelo design das chamadas interfaces de usuário. Conforme aponta Shneiderman (1998: 559-559) num trecho muito citado pela literatura sobre design de interfaces eletrônicas, a escrita hipermidiática focada na interação usuário/computador e entre usuários através do computador deve ser orientada pelos seguintes princípios gerais:

- Conhecer o usuário e suas necessidades;
- Certificar-se de que o que faz sentido é prioritário;

- Utilizar saberes e habilidades diversificadas (através da inclusão de especialistas de diferentes áreas e de tecnólogos no grupo responsável pelo projeto);
- Seguir a lógica da fragmentação em blocos organizados contendo informação sobre um tópico, tema ou ideia;
- Garantir simplicidade e consistência à navegação através do design da estrutura de linkagem;
- Construir (*design*) cada tela com cuidado.

Como se pode verificar, são as condições de recepção (leitura/interação) do que vai ser produzido que determinam todo o processo de produção da interface, o qual, como enfatiza Dayle ([2003] 2010), citada na segunda seção deste artigo, é quase sempre colaborativo, não é puramente técnico e envolve estruturas de participação bem mais complexas que as da escrita coletiva de gêneros convencionais. O que não significa dizer, evidentemente, que tais condições de recepção sejam sempre muito bem conhecidas dos designers de interfaces digitais interativas, através de pesquisa de campo ou avaliação de protótipos. Trata-se, na verdade, de um objetivo geral, que se traduz sobretudo por um grande desafio. A esse respeito, o exemplo sempre lembrado é o de interfaces não direcionadas a nenhuma comunidade ou grupo específicos, como no caso da Wikipedia e das redes sociais, por exemplo, e que, em consequência, vão sendo reconfiguradas, redesenhadas à medida em que vão sendo recuperados e analisados os vestígios das interações com os usuários.

Mas quando se considera a escrita hipermidiática mais comum, ou seja, dos que se valem da mídia eletrônica para a interação verbal, visual e sonora com outros indivíduos, grupos, instituições e entidades diversas, o primeiro desafio não deixa de ser o de compor com os recursos e limitações oferecidos por sistemas computacionais em acelerado processo de automação por um lado, e de transformação pelo outro. Se a automação de fato facilita o uso desses recursos pelo leigo, ela também reduz suas possibilidades de exploração e compreensão dos processos envolvidos. E com o fluxo de transformações, próprio da dinâmica mercadológica, ficam também reduzidas as possibilidades de identificação e avaliação dos códigos socioculturais de manipulação da informação e de produção do conhecimento que constituem esses processos e remetem a escolhas de natureza epistemológica, mas também ideológica, ética e estética, pouco evidentes para a maioria.

Mas mesmo se tais códigos já estejam naturalizados (ou invisíveis) para boa parte dos usuários da mídia eletrônica, os códigos relacionados ao princípio da mercantilização generalizada, por exemplo, de importância crescente na

rede (marketing direcionado, de guerrilha, viral etc) estão cada vez mais presentes nas reflexões dos internautas, seja em suas tentativas de apropriação desses códigos para benefício próprio (proliferação de anúncios e receitas de “como ganhar dinheiro na internet”), seja em queixas e reclamações contra as perturbações decorrentes de seu uso excessivo e intrusivo (interesse crescente por aplicativos que prometem bloquear anúncios indesejáveis).

Na tradição grafocêntrica, a crítica dos processos socioculturais relacionados à produção e distribuição da informação e do conhecimento sempre foi tarefa das agências de letramento legitimadas, como a escola, a grande mídia e demais instituições orientadas, justamente, para a filtragem e distribuição dos recursos de capital simbólico, no sentido dado a essa expressão por Bourdieu (1989). E sempre foram fundamentais nessas agências papéis como os de professor, tutor, expert, especialista etc.

No quadro dos letramentos hipermidiáticos, porém, a abundância e a imediatez, associadas à memória aumentada e distribuída em bancos de dados, colocam em xeque tais mecanismos de filtragem e distribuição de recursos simbólicos. Em primeiro lugar porque impõem a lógica computacional dos sistemas automáticos de mapeamento, organização e visualização a partir do tratamento de bases de dados; e em segundo lugar porque introduzem as redes sociotécnicas como ferramentas de cognição distribuída, conforme já assinalado nas seções anteriores.

Em consequência, como bem assinala Eno (2010, p. 41), se antes um expert era “alguém com acesso a um tipo especial de informação”, “com tanta informação disponível igualmente para todos, um expert tornou-se ‘alguém com uma melhor maneira de interpretar a informação’ “. Longe de ser sutil, uma mudança como essa pode ser tremendamente produtiva quando o expert em questão é o professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZERMAN, C. 1988. *Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press, Madison.
- BIANCHINI, A. Conceptos y definiciones de hipertexto. Reporte Interno CI 1999. Dpto. de Computación y Tecnología de la Información, Universidad Simón Bolívar, Caracas 1999. Disponível em: <http://ldc.usb.ve/~abianc/hipertexto.html#Lecturas>. Acesso em 20.08.2011.
- BIJKER, W. E. 1995. *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs: Toward a Theory of Sociotechnical Change*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- BOURDIEU, P. 1989. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, vol. 7, no. 1, Spring, 1989, p. 14-25.
- CALLON, M. 1998. El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico. In: Doménech, M. y Tirado F. (eds) *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona. Gedisa, 1998, p. 143-170.
- CHARTIER, R. 1992. *L'ordre des livres: lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XVe et XVIIIe siècle*. Aix-en-Provence: Alinéa.
- COPE, B., e Kalantzis, M. (eds.) 2000. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan.
- ENO, B. Idea di esperto. *Internazionale* n. 831, anno 17, 29 gennaio/4 febbraio 2010. Disponível em: [http://www.edge.org/q2010/q10\\_print.html](http://www.edge.org/q2010/q10_print.html). Acesso em: 30.10.2010.
- DALEY, E.. [2003] 2010. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49 (2), jul./dez. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pthttp://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pthttp://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010). Acesso em: 12.01.2012.
- DOMIK, G. 2000. Do We Need Formal Education in Visualization? *IEEE Computer Graphics and Applications*, vol. 20, no. 4, pp. 16-19.
- KRESS, G. 2010. *Multimodality. A social-semiotic approach to contemporary communication*. Londres e Nova York: Routledge.
- LANKSHEAR, C. Knobel, M. 2006. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (second edition). Open University Press. Maidenhead.
- LANKSHEAR, C. Knobel, M. (orgs.) 2008. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang. New York.
- LEMKE, J. 2000. Multimedia literacy demands of the scientific curriculum. *Linguistics & Education*, 10, 247-271.
- LEMKE, J. 2006. Towards critical multimedia literacy: Technology, research, and politics. In M. McKenna, D. Reinking, D. Labbo & R. Kieffer (Eds.), *Han-*

dbook of Literacy & Technology, v. II. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 3-14, 2006.

LEMKE, J. [1998] 2010. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.* vol.49 no.2 Campinas jul./dez. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

MANOVICH, L. 2001. *The Language of New Media*. MIT Press, Cambridge, Mass.

New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92. Disponível em <http://her.hepg.org/content/17370n67v22j160u/> Acesso em: 30.10.2010.

POOL, R. 1999. *Beyond Engineering: How Society Shapes Technology*. Oxford University Press.

SHNEIDERMAN, B. 1998. *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction* (3rd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: Signorini, I. (org.) 2007. *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 211-228.

SIGNORINI, I, Cavalcanti, M. C. 2010. Língua, linguagem e mediação tecnológica. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 49(2), jul./dez. 2010, p. 419-440.

SIGNORINI, I. 2011. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: Signorini, I. e Fiad, Raquel S. (orgs) *Ensino de língua : das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 283-303.

VIÉGAS, F. B. 2009. Os gráficos que podem mudar o mundo. *Revista Superinteressante*, novembro de 2009. Disponível em: <http://super.abril.com.br/cotidiano/graficos-podem-mudar-mundo-508991.shtml>. Acesso em 12.01.2012.

VIÉGAS, F. B., Wattenberg, M. 2007. *HCI* 15, Vol. 4564 Springer (2007), p. 182-191.

# LINGUAGEM E PODER SIMBÓLICO: A LÍNGUA PORTUGUESA, O COMUNITARISMO LITERÁRIO- CULTURAL E A NOVA REACTUALIZAÇÃO POLÍTICA

BENJAMIN ABDALA JUNIOR<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> | Professor e Pesquisador da Universidade de São Paulo, Brasil.

# RESUMO

Análise da ascensão do comunitarismo cultural, tal como ele se coloca diante da repactualização política internacional originária do crack financeiro de 2008. A partir do lócus enunciativo brasileiro, colocam-se, para o autor, dois enlaces principais, do ponto de vista político, literário e cultural: para os países de língua portuguesa e iberoamericanos. Tais formulações não restringem políticas de cooperação e de solidariedade em sentido mais amplo, pois que o mundo configura-se cada vez mais como de fronteiras múltiplas e as identidades devem ser vistas no plural. O texto, a partir dessas configurações, centra-se no comunitarismo cultural dos países de língua portuguesa, que é visto numa perspectiva avessa ao eurocentrismo, um *habitus* que nos vem dos tempos coloniais e que persiste nas inclinações neocoloniais. Impõe-se, do ponto de vista político, levantar questões de poder simbólico e de linguagem, problematizando as atuais assimetrias dos fluxos culturais e as estratégias de administração da diferença para a preservação de hegemonias estabelecidas.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Administração da diferença; Comunitarismo cultural; Eurocentrismo; Hibridismo cultural; Iberoafroamérica

## 1.

Em intervenção num evento comemorativo dos cem anos da República portuguesa, realizado em 2010 na Universidade de Lisboa, destacamos que a grande mídia, antes do grande *crack* financeiro de 2008, naturalizou a imagem utópica do mundo das finanças: desregulamentação e flexibilidade como modelo para a economia, um desenho naturalmente extensivo às práticas sociais e culturais. De acordo com a reiterada agenda que pautava os meios de comunicação, desregulamentação se afinaria com liberdade e, esta, nas esferas socioeconômicas, com a competitividade, colocada, assim, como critério de eficiência e aspiração maior das empresas, do indivíduo e da democracia. O hiperindividualismo associado à condição da vida democrática, e, mais, a como uma das inclinações fundamentais do humanismo. Em decorrência do *crack*, a monologia desse modo de pensar a realidade teve de abrir-se: embora continue dominante, tais articulações do pensamento hegemônico vem sendo obrigado a se reciclar em novos matizes, num gesto análogo ao ocorrido quando do outro *crack* das finanças, o de 1929. A iminência de um novo *crack* é possibilidade objetiva, como também a ascensão de tendências neofascistas afeitas às condições das mídias.

Por outro lado, se a melhor literatura se volta para o que falta, como toda pesquisa científica, este é o momento de se renovar atitudes, em sentido prospectivo, para nos valer de um paralelismo com os anos de 1930, descartando o enredo de ambiência melancólica, que veio das frustrações que marcaram a Modernidade. Uma nova atitude implica ter a esperança como princípio, presente, por exemplo, na canção “Coração de Estudante”, interpretada por Milton do Nascimento<sup>45</sup>, para uma referência aos tempos da redemocratização brasileira e aos recentes movimentos dos jovens egípcios, espanhóis e ingleses: se “Já podaram seus momentos/Desviaram seu destino/Seu sorriso de menino/Tantas vezes se escondeu/mas renova-se a esperança/Nova aurora a cada dia/E há que se criar do broto/Pra que a vida nos dê flor e fruto”. A canção aponta para o que é fundamental para a vida social – a esperança de que as coisas possam ser melhor do que são. Logo, também para o campo intelectual que tende à supranacionalidade, com o qual dialogamos de forma cada vez mais mais direta: acreditar em nossa potencialidade subjetiva e objetivá-la em projetos.

---

45 | *Coração de estudante*. Música e letra de Milton Nascimento e Wagner Tiso, 1983.

## 2.

As hegemonias estabelecidas estão em crise, com legitimidades questionadas. (a hegemonia pressupõe o efeito da legitimidade para além da força bruta). Abriram-se, assim, espaços políticos para reconfigurações de estratégias e de novas repactualizações, em nível global. Entre elas, o temos procurado defender há mais de vinte anos: a necessidade de relevarmos nossa comunidade linguístico-cultural para fazer face às assimetrias do fluxo globalizador. Neste momento, desenvolvem-se estratégias correlatas nas esferas econômicas, mas faltam-lhes peso cultural. Mais particularmente, importa ao Brasil estreitar relações com nosso bloco linguístico-cultural e também, numa laçada mais ampla, com os países ibero-americanos. Pior, o que se verifica é que as ações brasileiras no âmbito da língua, literatura e cultura são muito tímidas. Precisamos de um instituto semelhante ao Cervantes, da Espanha. Mesmo Portugal, com suas dificuldades, desenvolve políticas mais consequentes nesse âmbito, através de um Instituto Camões e de uma Fundação Calouste Gulbenkian. O nosso Instituto Machado de Assis, em meio a disputas ministeriais, nunca decolou. Precisamos de uma política de estado mais ampla. Por exemplo, estabelecer Centros de Estudos Brasileiros numa dimensão planetária, concertar políticas comuns no âmbito de nosso comunitarismo e também daquele resultante do processo de colonização ibérica.

As redes, na atualidade, são amplas, globais, e envolvem desde as esferas dos recortes do conhecimento até às da geopolítica. Configuram um mundo de fronteiras múltiplas e as questões identitárias devem ser vistas no plural<sup>46</sup>. Outras articulações supranacionais se estabelecem, ao lado daquelas que vieram de nossa formação histórica, como ocorrem igualmente nas relações econômicas. Para além da timidez da CPLP e das Cimeiras ibero-americanas, são necessários múltiplos enlances, como o da protocolar União Latina. Não podemos nos esquecer que as línguas de origem latina recobrem ¼ do território mundial e 16% da população do planeta. O comunitarismo linguístico-cultural é nosso ponto de partida político e constitui, para nós, um “nó”, em termos de redes comunicacionais, de onde podemos abrir e consolidar “janelas” igualmente múltiplas. Pelo comunitarismo cultural, podemos mostrar rostos diferenciados, em diálogo com outros. Num mundo em que o inglês tornou-se uma espécie de língua franca, é importante que também falemos em português como língua de cultura e de tecnologia, ao lado de outras línguas e numa associação mais particularizada com a língua espanhola.

---

46 | Cf. Abdala Junior, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

### 3.

A Ibéria e a Bacia Mediterrânea constituíram e constituem um ponto de contato entre Europa, África e Ásia, com suas culturas marcadas por múltiplas culturas e que chegaram às Américas e a regiões da África e da Ásia. Se perspectivas associadas ao capitalismo acompanharam esse processo de colonização, a hegemonia desse processo deslocou-se inicialmente da Bacia Mediterrânea para a Europa Setentrional, escamoteando a hibridez étnica e cultural do movimento inicial. E, depois, em grande medida, essa inclinação mais redutora deslocou-se da Europa para sua vertente norte-americana, no período do pós-Segunda Guerra Mundial. Em relação ao processo de colonização, os EUA e outros países pautaram-se sobretudo por esse viés do puritanismo nórdico. Afirmaram-se em suas culturas formulações contrárias ao processo de misturas e o hibridismo cultural. No bloco dos países colonizados por Portugal e Espanha, ao contrário, em face de um processo de colonização com base na população crioula, a intelectualidade tem visto na diversidade étnica um fator de originalidade e criatividade. Foi devido a isso que estratégias dessas elites iberoamericanas, ao contrário desse puritanismo excludente, tenderam a exaltar a integração, sempre voltadas – é verdade – para branqueamento, em termos biológicos e culturais. Mascararam, assim, a estratificação social, como pode ser observado nos teóricos do Segundo Império brasileiro inclinados à mestiçagem, cuja elaboração mais completa vai ocorrer, posteriormente, na obra de Gilberto Freyre. São hábitos que não se circunscrevem a esse período, que é ponto de chegada de um percurso secular, que veio dos tempos das Descobertas.

Uma das assimetrias de poder simbólico colonial, sabemos, foi a classificação social a partir da idéia de raça – uma justificativa da dominação dos povos à escala mundial, uma construção mental que acabou por marcar as esferas científicas e que vem até nossos dias. Diferenças fenotípicas e de forma análoga, diferenças linguísticas e culturais, foram classificadas como biológicas, com a raça identificada com determinados territórios e constituindo princípio básico de classificação e hierarquização sociais. A idéia de raça foi colocada, assim, como conceito de legitimidade, com respaldo na ciência da época. Na vida social, um critério para delimitação de lugares e papéis em relação ao poder e da divisão social do trabalho. Culturalmente, os traços fenotípicos e culturais dos dominados também foram colocados nessa situação de inferioridade. Essas discriminações também ocorreram no interior da Europa, com o deslocamento do poder da bacia mediterrânea para o Atlântico Norte, com correlata diferenciação fenotípica. Os mediterrâneos seriam uma espécie de europeus de segundo nível, rebaixamento creditado aos processos de mes-

tiçagem dessa bacia cultural – um ponto de encontro entre Europa, África e Ásia, como afirmamos.

Tais imbricações entre o científico e sociocultural persistem nos modos de articulação das ciências experimentais. É importante que a intelectualidade imbuída de sentido crítico verifique implicações de saberes que chamam a si a objetividade, aparentemente descartando subjetividades. O processo colonizador leva a hábitos, como a conhecida importação de modelos externos, sem criticidade, para os mais variados campos da cultura. Nos estudos linguísticos e literários são comuns as importações acríticas dessas fórmulas, como também ocorre no terreno científico, que preservam essas modelizações, perpetuando assimetrias que continuam a nos colonizar. Uma dessas atitudes, nas esferas culturais, que se repete ao curso da história entre os atores afinados com políticas coloniais (depois neocoloniais e imperiais), é o acesso à última novidade (identificação com a sociedade de consumo), que pode significar preservar poder simbólico, na sublocação do mesmo.

São observações que valem para estudos linguísticos e literários, manifestação da permanência de hábitos colonizados, para além da colonização, agora sob os influxos das assimetrias orientadas na direção Norte/Sul. Essas articulações ocorrem em nível interno da comunidade linguístico-cultural e também das nacionalidades. Num artigo recente, o moçambicano Luís Bernardo Honwana mostrou-se preocupado com a sobrevivência das línguas nacionais de seu país. Destacou a importância da língua portuguesa como língua de unidade nacional e língua oficial. É a língua do projeto nacional, mas conclama à promoção das outras línguas, sem por em causa

“a legitimidade do uso da língua portuguesa pelos nossos escritores ou a africanidade da literatura que, em língua portuguesa, é produzida em nossos países. Podemos com orgulho dizer que temos sabido realizar, na nossa prática, a dimensão nacional que permite que os nossos concidadãos se reconheçam nas nossas criações. / Mas temos a guarda consciência de que não se abriu ainda o espaço necessário para que outros escritores, de outros universos linguísticos, possam vir a acrescentar a nossas vozes, na representatividade também linguística que a literatura não pode deixar de ter como objetivo”.<sup>47</sup>

<sup>47</sup> | “Literatura e o conceito de africanidade”. In: Chaves, Rita & Macedo, Tânia. *Org. Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa*. São Paulo: Alameda, 2006. p. 23.

Evidentemente, somos europeizados e aprendemos também com a experiência do outro. Em termos de estudos comparados entre nossas literaturas, importa saber o que temos em comum, mas também de diferente. Um comparatismo prospectivo para nos conhecermos, inclusive nas matizações dos processos históricos que nos envolveram. Impõe-se aprender com as diferenças, vendo no outro um sujeito e não um espelho. Não podemos reproduzir as articulações hegemônicas, reproduzindo internamente, o que não aceitamos no plano externo. Aprender com as diferenças leva a considerar que são precisamente as diferenças que nos trazem um saber novo, resultado de outras experiências. Em nosso bloco da língua portuguesa, seria pesquisar o que existe de brasileiro num português e num africano, com suas diversidades, comutando essas posições, em relações de diálogo cultural, inclusive no plano interno de cada nacionalidade. Para tanto, ante um comparatismo voltado para as circunstâncias históricas da colonização, torna-se necessário um outro, o da solidariedade e de sentido prospectivo, pautado pelo diálogo de culturas, onde se relevem as diferenças, isto é as fricções linguísticas, literárias e culturais, a par do que elas têm em comum. Comparar para conhecer, não apenas na literatura, mas também em suas imbricações linguísticas e culturais.

#### 4.

Ao curso do tempo e dos espaços geopolíticos, são configurados hábitos, formas de pensamento/ação, que ultrapassam as circunstâncias históricas que os motivaram e persistem nas esferas da vida cultural. E, enquanto modelos articuladores, ultrapassam o recorte do conhecimento que lhe deu origem, das esferas econômicas para a vida cultural. Nesse sentido, já apontamos para os hábitos que vêm dos tempos coloniais de importação de modelos estrangeiros de forma acrítica, descartando as formas de conhecimento desenvolvidas no próprio país. Vem dessas fronteiras a divisão que tem marcado a ação e o pensamento dos atores intelectuais brasileiros, que se vêm com os pés assentados ambigualmente em dois territórios: um no centro de prestígio, no exterior, e o outro, provavelmente de uma perna manca, que o situa com adesão afetiva ao solo do país de origem. Joaquim Nabuco, para irmos aos séculos XIX, já destacava que é característica de qualquer brasileiro, com alguma formação na cultura erudita, essa divisão entre Europa e Brasil.<sup>48</sup>

<sup>48</sup> Nabuco, Joaquim. *Minha formação*. 13.ed. Rio de Janeiro, Topbooks, 1999.

Isso porque, para ele, a cultura do Velho Mundo continha, acumuladas, a memória da trajetória humana e era, por isso, critério e repertório para as referências que marcavam e sensibilizavam o imaginário dos intelectuais brasileiros. O Novo Mundo, como uma criança, sem memória cultural e de história recente (desconsidera-se aqui a história de índios e africanos), era dependente desses modelos. Restava-lhe a afetividade – uma emoção de natureza, creditada à origem: o sentimento. Nestas suas palavras, explicita-se o seu eurocentrismo: o sentimento é, em nós, brasileiro e, a imaginação, européia.

Essa divisão Europa/Brasil marca a condição ambígua de nossa intelectualidade, dividida entre esses dois pólos de atração, valorizando – é verdade – os monumentos culturais europeus. À jovem nação, sempre atrasada, cabia entrar no compasso do mundo, ajustando-se aos padrões e níveis de desenvolvimento da civilização européia. Não deixa de ser curiosa essa posição de nossa intelectualidade, imbuída ao mesmo tempo de um sentimento de exílio: quando Nabuco vai à Europa, sente a ausência da pátria; quando está no país, sente a ausência do mundo. Essa dupla ausência implica, na verdade, a presença das duas fronteiras, que fazem parte da maneira de ser do intelectual brasileiro. A presença da outra fronteira traz marcas de resistência a um modelo de identidade unitária, fato politicamente questionável numa situação de afirmação histórica de nossa diferença, como acontecia na segunda metade do século XIX.

Entretanto, nestes inícios do século XXI, onde não apenas a intelectualidade mas parte da população trabalhadora circula por vários países, radicando-se nas periferias dos grandes centros do processo globalizador, essa perspectiva multiidentitária não deixa de contribuir para a reflexão. Há para essa população nômade (e para a intelectualidade que pensa nessa direção) uma maneira de sentir a realidade que guarda similaridades com de Joaquim Nabuco, resguardadas diferenças históricas e sociais: o sentimento de que falta alguma coisa, só capaz de ser preenchida, eliminando-se essa sensação de ausência, quando o indivíduo (o brasileiro culto) se coloca como cidadão de vários países (ou blocos, como a Europa de Nabuco). Mais: essa perspectiva de fronteiras múltiplas, onde o intelectual se desenraiza de sua terra de origem sem se enraizar na terra dos outros, coexistindo com grupos sociais migrantes de outras culturas, favorece a aquisição de hábitos críticos, desde que descarte inclinações assimilacionistas. Através desses contatos e ausências, próprios de uma população nômade, em constante circulação e deslocamentos, evidenciam-se mais facilmente o sentido plural da identidade: mais como um constante vir-a-ser, com um porto de chegada no horizonte.

Joaquim Nabuco ao defender o fundamento europeu da civilização brasileira, criticou o romantismo dos que imaginavam poder alcançar uma espécie de “núcleo autêntico” da nossa identidade. Nabuco criticava a imagem mítica, não conseguiu notar que ela vinha precisamente do eurocentrismo, que nos reservava esse atributo na divisão mundial de poder simbólico. O indianismo fazia parte da ideologia nacional do Segundo Império e veio, assim, da Europa. Em contraposição a esse olhar edênico, Sérgio Buarque de Holanda dividiu o hábito da “cordialidade”<sup>49</sup>, cordialidade contraditória, centralizada na forma de dominação autoritária do patriarcalismo rural brasileiro. É decorrência da perspectiva eurocêntrica a procura de um reconhecimento no *grande mundo* europeu. A aceitação dessa condição subalterna é igualmente observada na tendência, dominante até os anos de 1950, de a intelectualidade brasileira aceitar a exaltação de nossa sentimentalidade, por oposição à razão que seria própria dos países colonizadores europeus (França, em especial), tal como a colocou Nabuco. À espontaneidade (vale dizer, um sentimento correlato a nossa natureza física, algo dado, sem maior elaboração da civilização) opor-se-ia a maturidade do pensamento reflexivo europeu. Estaria nessa condição de natureza nossa singularidade nacional.

## 5.

Nosso grande ficcionista dos finais do século XIX foi Machado de Assis, que tão bem caracterizou a sociedade colonizada da corte brasileira. Seu diálogo é com o campo intelectual europeu. São abundantes em seus textos as comparações entre as situações vivenciadas por suas personagens e as das que são atrizes de obras de arte identificadas com as culturas européias, que, como padrões, permanecem em seus horizontes de referência. Já na literatura social iniciada nos anos de 1930, essas referências já são brasileiras, podendo inverter o direcionamento como no final do romance *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado<sup>50</sup>. Um marinheiro sueco, sem dinheiro para pagar a bebida para o árabe Nacib, proprietário do bar, oferece-lhe um broche que ele aceita para presentear sua amada Gabriela. E faz a comparação, invertendo o sentido do fluxo cultural: a sereia dourada do broche seria a lemanjá de Estocolmo e suas linhas curvas se identificavam com as linhas do corpo de Gabriela. Exemplo eloquente dessa perspectiva é Guimarães Rosa, cujos

<sup>49</sup> | *Raízes do Brasil*. 25 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993. A cordialidade, em Sérgio Buarque de Holanda, não significa civilidade, mas manifestações de fundo emotivo.

<sup>50</sup> | 45 ed. São Paulo: Martins, 1972.

narradores, a exemplo de Riobaldo<sup>51</sup>, introjetam em suas falas agrestes um “matutear” por onde perpassa toda a cultura erudita do escritor. Inclinações correlatas em diálogo, mas diferente das culturas européias, aparecerão nas personagens dos musseques luandenses da obra de José Luandino Vieira<sup>52</sup> e nas mitologias do homem do campo de Moçambique, em Mia Couto. Na obra de Mia Couto, há ecos do realismo mágico latinoamericano (agenciamentos culturais entre Américas, África diaspórica e Europa). Fernanda Cavacas assim resume o sentido linguístico, literário e cultural de Mia Couto:

“1) o empenhamento em concitar a boa expressão oral tradicional para a mesa da escrita literária, revitalizando-a; 2) a procura de uma expressão entrosadora e homogeneizadora de uma massa proverbial multiforme e multilíngue – que contribua para gerar em língua portuguesa a expressão de uma grande cultura oral moçambicana – sempre no pressuposto de que “a pátria não é a língua”, mas a cultura”.

Do ponto de vista linguístico, essas formas enunciativas partem, pois, de um lócus delimitado, para acessar outras culturas, sem se tornar um seu espelho. Não se reduzem ao folclorismo da cor local, com a qual o eurocêntrico nos identifica. Constrói-se assim, também em nível linguístico, um poder de linguagem descolonizado que procura afirmar traços importantes de nossa identidade múltipla. Há muita complexidade e elaboração linguísticas nesses narradores de Guimarães Rosa, Luandino Vieira e Mia Couto. Não aceitam a circunscrição da cor local e, através das potencialidades de seus enunciados e processos de enunciação, reverterem a assimetria dos fluxos culturais e dos papéis a que nos atribuem na economia mundial dos bens simbólicos.

Numa laçada mais ampla, pelo comunitarismo étnico do negro, podemos destacar Leopold Senghor, que foi um dos grandes poetas da negritude. Numa linha de pensamento análoga e mais de quarenta anos depois de Joaquim Nabuco, Senghor dirá, na perspectiva do movimento da negritude (ligado às reivindicações dos negros de todo o mundo), que o sentimento é negro e a razão é grega (branca). Na verdade, formulações discursivas desse teor acabam por privilegiar e mitificar a perspectiva européia e circunscrever a identidade – no primeiro caso (Nabuco), a nacional brasileira e, no segundo (Senghor), de ordem étnica – ao não construído, a natureza contraposta à civilização.

<sup>51</sup> | *Grande sertão. Veredas*. 7. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

<sup>52</sup> | Cf. *Nós, os do Makulusu*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

Um desenho articulatório similar ao de Joaquim Nabuco. É por isso que os movimentos centrados na modernidade não aceitam esses atributos de matizes neocoloniais e irão defender a existência no solo crioulo de valores civilizacionais, construídos com caracterização própria. É a perspectiva antropofágica brasileira e a do calibanismo caribenho. O nome da personagem Caliban, da peça *A tempestade*, de Shakespeare, é anagrama de canibal, palavra por sua vez relacionada com os caraíbas, os primitivos habitantes do caribe. Simbolicamente, nossas culturas (calibânicas) devoram as culturas européias (de Próspero, o colonizador europeu), arrancando delas pedaços que coexistirão, contraditoriamente e em fricções, com os de origens ameríndias e africanas.

## 6.

Contrafluxos às formulações hegemônicas do eurocentrismo podem ser encontradas nas literaturas sociais iniciadas no período entre-guerras. Na particularidade brasileira e diante do campo intelectual de nosso bloco comunitário, pode ser referida a obra de Graciliano Ramos. Em seu romance *São Bernardo*<sup>53</sup>, a cidade e o campo aparecem casados simbolicamente através das personagens Paulo Honório e Madalena. Não conseguem um trânsito harmônico entre si, mas fricções. Há contradições nessa junção rural e urbano: se Paulo Honório pode ser entendido como um novo empresário, o empresário burguês que se afasta do modo de produção capitalista patriarcal, ele não deixa de manter a ideologia senhorial, não se adequando aos tempos modernos e a seus valores mais democráticos, que o levariam a aceitar os valores da mulher culta, intelectual e socialista, por opção política. Esse desencontro – a não consideração da diferença – é a tragédia pessoal de Paulo Honório, mas poderia ser vivida por outros atores do “capitalismo selvagem”<sup>54</sup> brasileiro, em qualquer parte do país.

É curiosa a estratégia narrativa usada por Graciliano Ramos para construir *São Bernardo*, visto concentrar-se na perspectiva de um narrador inculto e retrógrado, inabilitado, portanto, para escrever um romance. É a partir desse ângulo restrito, estranho ao âmbito de um intelectual cosmopolita, que ele vai procurar apresentar uma imagem nova do campo. Trata-se de uma opção consciente, por não se submeter à linguagem cristalizada nas academias ci-

<sup>53</sup> | *São Bernardo*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1977.

<sup>54</sup> | Conceito de Florestan Fernandes (*Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972).

tadinas, o que lhe permite afastar-se do senso comum da cultura letrada das elites intelectuais urbanas. A inovação veio da interpenetração dos registros populares e culto da linguagem, descartando a estereotipia do formalismo linguístico dos bacharéis, um registro vazio execrado pelo escritor.

A representação de linguagem e cultura de personagens regionais traduz, com mais visibilidade, sobretudo pelo contraste, o processo de inserção híbrida do brasileiro no modo de produção capitalista. As mudanças que daí decorrem podem ser vislumbradas nas diferenças que se vão estabelecendo no *modus vivendi*, na cultura, na linguagem. A técnica de composição do romance, inversamente ao que se espera de um romance regionalista, não é linear como nas histórias populares, oriundas da tradição oral. Vale-se Graciliano, ao contrário, de sofisticadas articulações próprias da tradição erudita, como a do romance embutido no romance, a fragmentação e a superposição de planos, os fluxos de consciência, o discurso indireto livre.

Situado no cruzamento entre o mundo rural e o urbano, Paulo Honório é um narrador híbrido, em vários níveis. Troca a obsessão de ampliar a fazenda São Bernardo pela escrita do romance *São Bernardo*, espaço de efetiva transmissão da experiência. O confronto, diante do espelho, entre o Paulo Honório empresário e o Paulo Honório escritor, que ao rememorar pode criticar o outro, provoca o aparecimento de novas imagens, a exemplo da distorção fundamental para a revelação; ou das dessimetrias que favorecem o distanciamento necessário ao auto-conhecimento. As mãos que modelavam a matéria do romance acabaram na verdade dando forma a si mesmas, em configurações não previstas no projeto inicial de Paulo Honório, revelando o que havia de *cabeludo e monstruoso* na experiência que ele, enquanto fazendeiro, pretende transmitir. Em imagens sobrepostas, as mesmas mãos que destroem enquanto constroem a propriedade, são as que restauram a humanidade perdida, quando se voltam para o novo traçado simbólico de uma realidade que teima em fugir ao controle imaginário da personagem.

Graciliano articula-se com o campo intelectual que comunitariamente levaria aos escritores chamados de neo-realistas em Portugal e aos países africanos, cuja intelectualidade tomava consciência da situação política de seus países. Ele próprio foi marcado pelas estratégias literárias de um Eça de Queirós, mas não só: em sua ficção está a tradição literária brasileira, inclusive Machado de Assis. Depois foi a vez de os escritores portugueses serem marcados por sua literatura: descobriram um Eça aclimatado socialmente, revolucionário, a par do reformista que encontravam na leitura direta desse clássico da literatura portuguesa. Em Cabo Verde, essa circulação supranacional chega

à obra de Manuel Lopes, que procurava “fincar o pé” em sua terra, apesar da tragédia das secas, em termos de representação literária<sup>55</sup>. Do regional, chegou, assim, ao nacional e ao supranacional, pelo viés comunitário.

Estamos longe do eurocentrismo positivista dos estudos das “fontes”, mas os cânones continuam a vir dos países da Europa Ocidental. São as literaturas “maiores” e as outras, ao sul da Europa e do mundo colonizado, as “menores”. Em literatura comparada, esse primeiro modelo de estudo correspondeu à hegemonia teórica francesa, substituída pela norte-americana em meados do século XX, onde os recortes nacionais foram vistos em suas interações supranacionais. Como indica Cláudio Guillén, afirma-se, então, o momento da supranacionalidade, para além das fronteiras nacionais<sup>56</sup>. Desloca-se a hegemonia, em termos de literatura comparada, para a outra margem do Atlântico Norte. As hegemonias nunca são totalizantes. Se nessas teorizações da década de 50 aparecem formalismos e desconsiderações político-sociais, surgirão, nas décadas finais do século, novas perspectivas para os estudos comparados, imbuídos de sentidos políticos, presentes nas obras de Fredrick Jameson e de Edward W. Said. São as contradições dentro do mesmo sistema, que envolvem a imagem de vida democrática, legitimidade presente nos discursos oficiais norte-americanos.

Edward W. Said desenvolveu a tese, na perspectiva de sua crítica política, de que a cultura integra a ação colonizadora, um espaço de tensões/conflitos. O próprio conceito de Oriente foi cunhado para justificar o domínio imperial dos “outros”, sempre inferiores<sup>57</sup>. Um desenho análogo ao dos africanos, para justificar a escravidão. Para Said, a análise dessas tensões entre o império e as colônias envolve tratar cultura e imperialismo numa relação de interdependência. E é com esse horizonte, que é importante estudar a *forma mentis* desse processo. Em termos de intersubjetividade, o desenho que envolve relações de dominação, no plano interno dos blocos hegemônicos e das regiões subalternas, corresponde aos gestos coloniais, que continuam a marcar a vida subjetiva e cultural desses povos, seus universos simbólicos.

Novas hegemonias (muitas vezes atuando em bloco com as hegemonias anteriores) continuam a reproduzir o traço comum de outros dominadores da história mundial: o etnocentrismo. Articulam-se conjuntamente nesse pro-

<sup>55</sup> | *Os flagelados do vento leste*. São Paulo: Editora Ática, 1979.

<sup>56</sup> | *Introducción a La literatura comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets Editores, 2005.

<sup>57</sup> | Cf. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad.: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

cesso de mundialização: o capitalismo, a colonização com suas assimetrias e seu etnocentrismo. Nesse processo, em sentido amplo, o outro mostrava-se sempre em estado de natureza, como foi referido. A partir do século XVIII, afirmou-se a idéia de progresso e, no século seguinte, o de evolucionismo que permitiria o acesso do “primitivo” ao mundo da cultura, desde que olhasse para o espelho europeu. Formas de dominação mais sutis do que aquela que vinha mais diretamente da força bruta dos domínios espaciais. E a defesa de uma universalidade abstrata sobre um domínio mundial concreto.

Foi assim que desde os tempos coloniais o eurocentrismo procurou estabelecer a inteligibilidade e, principalmente, a legitimidade necessárias às práticas de dominação, justamente porque inferiorizavam, tanto em discursos científicos quanto leigos, os espaços, povos e culturas das colônias e apontavam a sua necessidade de evolução em amplos sentidos. Hoje, essa inclinação persiste nos olhares, práticas e representações que permitem a continuidade da dominação e manutenção de determinadas hegemonias e hierarquizações, mesmo que de forma sutil, ininteligível, naturalizada ou compartilhada por todos. Um amplo sistema de modelização, em dimensão planetária. Na Europa e nos EUA, há numerosas comunidades marginalizadas como os irlandeses, ciganos, negros, latino-americanos, judeus, muçulmanos, os habitantes das periferias, gays, lésbicas etc. Foi nesse contexto situacional que apareceram as obras de Fredrick Jameson, Edward W. Said, Homi K. Bhabha e Stuart Hall, entre outros.

## 7.

O eurocentrismo – como se vê – corresponde hoje à ocidentalização, que não tem precisão geográfica, mas tem suas bases. Envolve toda uma série de repertórios secularmente acumulados, de onde vêm as reflexões e práticas espalhadas pelo mundo. Evidentemente, convém repetir, aprendemos com a experiência do outro. Afinal, somos todos misturados. As identidades são sempre plurais, já indicamos. Não obstante, uma certa hibridização que conflui para uma espécie de plasticização indefinidora de fronteiras, que, na verdade, são configuradas e múltiplas, pode ser estratégia similar à da mestiçagem das elites brasileiras: mesclagens tendentes a formulações eurocêntricas. Somos múltiplos e, na verdade, uma visão crítica das implicações políticas desses caracteres (nível individual, nacional, social), verificará que eles se atritam e não deixam de se estabelecer hegemonias ou dominâncias. Assim

são os hábitos<sup>58</sup>, que em suas linhas articulatórias impregnam os atores sociais, mesmo em situações políticas que poderiam contraditá-los. Observe-se, nesse sentido, o romance *Mayombe*, de Pepetela, escrito em plena guerrilha das lutas de libertação nacional de Angola. O sentido crítico do narrador destaca linhas de articulação de hábitos, que impregnam suas personagens, deixando à mostra as reais motivações dos guerrilheiros, mitificados pelos discursos oficiais. Citemos uma personagem feminina, que de um ângulo periférico analisa a situação que experimenta:

“Isso é que me enraivece. Queremos transformar o mundo e somos incapazes de nos transformar a nós próprios. Queremos ser livres, fazer a nossa vontade, e a todo momento arranjamos desculpas para reprimir nossos desejos. E o pior é que nos convencemos com as nossas próprias desculpas, deixamos de ser lúcidos. Só covardia. É medo de nos enfrentarmos, é um medo que nos ficou dos tempos em que temíamos a Deus, ou o pai ou o professor, é sempre o mesmo agente repressivo. Somos uns alienados. O escravo era totalmente alienado. Nós somos piores, porque nos alienamos a nós próprios. Há correntes que já se quebraram mas continuamos a transportá-las conosco, por medo de as deitarmos fora e depois nos sentirmos nus.”<sup>59</sup>

Vieram de nossa formação hábitos alienados e as formas culturais, tal como as formas políticas, sociais e econômicas, resistem. Há nelas, de um lado, uma experiência acumulada; e, de outro, implicações ideológicas que tendem a justificar hegemonias. Constituem desenhos ou linhas que resistem e determinam a formação de caracteres, com papéis sociais marcados. O grande problema, do ponto de vista político, é que tais impregnações fazem parte do cotidiano e configuram as expectativas de cada ator, dirigente ou dirigido. Tais gestos alienantes serão mais enfáticos na obra posterior, de Pepetela, quando ironizará a nova sociedade urbana de Angola.

---

58 | Associamos o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, ao de modelo de articulação que vem da práxis (o homem com ser ontocriativo). Para Bourdieu o “*habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental da tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em ação: tratava-se de chamar a atenção para o ‘primado da razão prática’ de que falava Fichte, retornando ao idealismo, como Marx sugeria nas *Teses sobre Feuerbach*, o ‘lado activo’ do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do reflexo, tinha abandonado (O poder simbólico. Trad.: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel / Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. p. 61..

59 | São Paulo: Ática, 1982. p. 208.

O eurocentrismo fixou a história unilinear de que a Europa teria suas origens na Grécia/Roma clássicas. Desconsiderou o fato de que as culturas européias tiveram como base os saberes da bacia mediterrânica, onde muitos povos foram fundamentais na circulação econômica e cultural. Entre eles, muito antes de gregos e romanos, os egípcios, de população negra. Foi na península ibérica que se constituíram os primeiros estados modernos, depois suplantados pelos do Atlântico Norte. Na atualidade, considerar a comunidade supranacional originária da Ibéria implica um certo sentido de antieurocentrismo, para com os países centrais, e certamente aponta para um comparatismo literário-cultural sul-sul (em sentido largo), com implicações políticas, tal como o do leste-oeste, que aparece nos estudos de Homi Bhabha<sup>60</sup>, entre outros.

Os estudos pautados pelo eurocentrismo desconsideram a potencialidade subjetiva do outro, visto sempre como objeto e não como sujeito capaz de produzir (e não apenas reproduzir especularmente) o conhecimento. Defendem uma falsa neutralidade epistêmica, desconsiderando a potencialidade de quem produz conhecimento na periferia, a não ser daqueles que mantêm hábitos de colonizados. Pode-se falar de um mito da objetividade e da cientificidade que esconde o lócus enunciativo de quem fala, tomado em suas dimensões individuais e sociais. Na verdade, essa desconsideração está associada à história do eurocentrismo que vem do processo colonial e que, de várias formas, acaba por exteriorizar ou encobrir uma maneira de pensar o mundo marcado pela discriminação.

Em termos de hábitos, perspectivas de alguma forma associadas ao mito eurocêntrico (não apenas à presença das culturas européias), estão em toda parte, de forma evidente ou implícita, realizando uma classificação de culturas e espaços. Os grandes clássicos são europeus e, como ocorre na perspectiva tradicionalista, nossos autores sempre copiaram o que vem da Europa; falamos de Oriente Médio, a partir do olho europeu etc. E a mídia inculca que os “insurgentes” (não são “revolucionários”), que não aceitam regras ditas civilizadas, são os outros, que são intrusos em sua própria terra, como outrora os índios nos EUA, diante dos puritanos ingleses. Em nosso cotidiano, continua o olhar colonial, naturalizado: nós constituímos nações, eles, os outros, as tribos; temos nossa cultura, o folclore é deles; nós temos nossa arte, eles se restringem ao artesanato. Observe-se que essa forma de pensar envolve

---

60 | *O local da cultura*. Trad.: M. Ávila, E. L. L. Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998

não apenas centro e periferia, mas as relações regionais e também sociais, em qualquer espaço. Logo, impregnações ideológicas do processo de colonização estão no cotidiano que atualiza estruturalmente determinados mecanismos de pensamento e ação.

Para finalizar estas notas críticas, convém sublinhar que elas foram desenvolvidas a partir da consideração de duas tendências do poder imperial e das assimetrias dos fluxos culturais que provocam: uma, de administração da diferença e, outra, de autoritarismo explícito; entre esses pólos, como na política em geral, há infinitudes de situações. Tendências hegemônicas afins das desenvolvidas por Barack Obama apontam para o estabelecimento de nova legitimidade. Hegemonia pressupõe efeito consensual de legitimidade. Concessões são necessárias para mantê-la, sobretudo neste momento de repactualizações. Afirmam-se, não obstante as reações da direita xenófoba, desejos mais sutis de conexões inclinadas a misturas e à transculturação, por parte dessa nova hegemonia que se desenha, mas tendentes a propósitos de dominação e de hierarquização. Entretanto, já que as coisas são misturadas, a inclinação da globalização para a pretendida homogeneização tem criado bases para a ascensão das diferenças, o que não deixa de turvar o olhar eurocêntrico, pois que culturas em contato pressupõem pedaços de culturas em fricção. A hegemonia nunca é plena, mas – e ainda bem – seu exercício tem conduzido a uma maior porosidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Fronteiras múltiplas, identidades plurais. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.
- ANDERSEN, Benedict. Nação e consciência nacional. Trad.: Lólio. L. de Oliveira. São Paulo: Ática, 1986.
- AMADO, Jorge. Gabriela, cravo e canela. 45. ed. São Paulo: Martins, 1972.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Trad.: M. Ávila, E. L. L. Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BLOCH, Ernst. O princípio esperança. V. 1. Trad.: Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ - Contraponto, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad.: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel / Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. Raízes do Brasil. 25 ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1993.
- FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- GUILLÉN, Claudio. Introducción a La literatura comparada (Ayer y hoy). Barcelona: Tusquets Editores, 2005.
- HONWANA, Luís Bernardo. “Literatura e o conceito de africanidade”. In: Chaves, Rita & Macedo, Tania. Org. Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006. p. 17-25.
- LOPES, Manuel. Os flagelados do vento leste. São Paulo: Editora Ática, 1979.
- NABUCO, Joaquim. Minha formação. 13. ed. Rio de Janeiro, Topbooks, 1999.
- NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. Coração de estudante. Música e letra, 1983.
- OLIVEIRA, Carlos. Obras de Carlos de Oliveira. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.
- PEPETELA. Mayombe. São Paulo: Editora Ática, 1982.
- RAMOS, Graciliano. São Bernardo. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1977.
- ROSA, Guimarães. Grande sertão. Veredas. 7. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad.: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- VIEIRA, José Luandino. Nós, os do Makulusu. São Paulo: Editora Ática, 1991.

# A APRENDIZAGEM DO OUTRO: A AULA DE LITERATURA COMO TEMPO DE REINVENÇÃO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL<sup>61</sup>

INOCÊNCIA MATA<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> | Texto apresentado na Mesa 4 do III SIMELP sobre *Literaturas de língua portuguesa na divulgação e ensino da língua e na formação de jovens falantes de português no mundo*. Este texto continua uma reflexão que remonta a 2007, na Conferência Internacional sobre os 30 Anos da Secção Luso-Brasileira do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da Universidade de Varsóvia (Varsóvia, 10 -11 de Dezembro de 2007), para se prolongar durante o XXII Congresso da ABRAPLIP (UFBA, Salvador, 2009). Este é o 3º texto desta reflexão.

<sup>62</sup> | Professora e Pesquisadora da Univeridade de Macau, China.

# RESUMO

Constituindo-se os textos do uso estético da língua portuguesa como locus importante do diálogo intercultural, cuja leitura pode construir pontes entre universos em presença, o objectivo deste ensaio é interrogar como pode o espaço da aula de Literatura, particularmente as que se inscrevem em português, funcionar como tempo intercultural, isto é, de aprendizagem do *outro* e de dissolução de uma monolítica *estrangeiridade*, sem que o objecto de estudo (as obras e os autores africanos em particular) se transforme em objecto de um projecto homogeneizante a que não raro se chama *lusofonia*.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Leitura – aprendizagem do *outro*; “estética do diverso”/ “poética do diverso” – consciência intercultural; aula de Literatura – tempo intercultural.

## 1. CONTRA A “FÁBULA FOSSILIZADA”<sup>63</sup>

Um dos usos da leitura é preparar-nos para a mudança, e a mudança definitiva, infelizmente, é universal.

Harold Bloom

Tive o privilégio de ter tido, no liceu, uma professora de Português que fazia parte desse grupo de professores que não se limitam a ensinar as matérias que constam dos elencos programáticos, enfim, uma professora que tinha presente a disposição, hoje tão esquecida, de que educação não deve descuidar o seu sentido primeiro: não apenas a transmissão de formas de conteúdos, mas também o incentivo ao aluno para trilhar um caminho próprio; que educação deve vir acompanhada de aprendizagem da diferença e valorização das singularidades que permitem o aprendizado do sentido do reconhecimento que constrói a pluralidade. Essa professora incentivava-nos a convocar, nas nossas leituras, um saber cumulativo e uma vivência cultural e permitia que os seus alunos, negros mormente e africanos, trouxessem para a aula uma outra visão na abordagem dos textos literários portugueses. *Os Lusíadas*, por exemplo: metropolitana, esposa de um militar em tempos derradeiros do regime colonial, a minha professora de Português introduziu esta obra sob um ângulo, digamos não meramente do “peito ilustre lusitano”, permitindo que nós, os alunos africanos, também lêssemos *Os Lusíadas* a partir da nossa sensibilidade de “conquistados”.

Mais tarde, muito mais tarde, percebi que o que essa professora buscava era permitir-nos – e porventura permitir-se – novas leituras do mundo, outros discursos sobre a História, relativizando a hegemonia da leitura do conquistador e neutralizando os silêncios plenos de uma História de (r)encontros e antecipando – espantosamente pode dizer-se – o tempo, que alguns adivinhavam, de refigurações e de reconstrução de significações e representações de novas identidades sociais – a que se chamaria depois *nacionais*.

Lembro-me sempre dessa professora, que nunca mais vi (por isso ela nem sabe o quanto me influenciou), mas que funciona como um exemplo que nunca esquecerei. Hoje, que sou professora de Literatura, particularmente de literaturas africanas de língua portuguesa, afinal que se inscrevem numa

<sup>60</sup> | *O local da cultura*. Trad.: M. Ávila, E. L. L. Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998

língua de destino multi- e pluricultural, quando penso em “imaginários da língua portuguesa”, penso também o quanto o ensino das literaturas dos países de língua oficial portuguesa pode – e deve – transformar-se, tanto quanto possível, em tempo de aprendizagem do *outro* apenas *diverso*. Universo privilegiado de reinvenção da diferença, a literatura é também, simultaneamente, lugar de entendimento intercultural – ou pelo menos assim a considero –, porque proporciona a multiplicação de laços culturais, divulgação do *outro* e consequente partilha de particularidades (e não necessariamente de rarefacção identitária), possibilitando o acesso às diferentes “fontes culturais” das comunidades que já fazem parte da almejada nação linguística. Porque todos concordamos que “um dos usos da leitura é preparar-nos para a mudança, e a mudança definitiva, infelizmente, é universal” (BLOOM, 2001: 19).

Porém, a Escola e os programas, estabelecidos a partir de normas sociais consideradas universalistas, acabam por ser monolíticos porque se baseiam em modelos idealizados e não levam em conta as particularidades e singularidades dos diferentes constructos culturais e sociais. Em sociedades de carácter multiétnico e multicultural, como são (quase) todas neste século XXI, a Escola deve transformar-se em lugar de promoção e valorização da diferença e da diversidade, vistas como mais-valia que permite o enriquecimento humano. E a aula de Literatura, mesmo a um nível superior, pode estar vocacionada para a ratificação da diversidade, visando a neutralização dos silêncios de significação da História, trabalhando para a desconstrução de representações cristalizadas e (e)laborando-as em novas significações. No caso das literaturas africanas, a ratificação da diversidade é também linguística. Por ela se pode chegar ao plurilinguismo, abrindo-se para diversas vozes socioculturais e diversas historicidades em diálogo.

O objectivo desta reflexão é interrogar como pode o espaço da aula de Literatura, particularmente as que se inscrevem em português, funcionar também como tempo intercultural, isto é, de aprendizagem do *outro* e de dissolução de uma monolítica *estrangeiridade*, sem que o objecto de estudo (as obras e os autores africanos) se transforme em objecto de um projecto homogeneizante a que não raro se chama *lusofonia*.

O primeiro desafio que se entrevê numa tal proposta – transformar a aula de literatura em tempo intercultural – é, em se tratando de literaturas em português, é o da comunicação entre essas literaturas e o (re)conhecimento das relações interculturais, sem neutralizar as especificidades da cada uma. E isso mesmo pensando que “o homem, na verdade, quer viver a história tornando-a sua história. Pretende dramatizar essa história, para fazer dela seu destino” (ABDALA JÚNIOR, 2003: 14. Meu sublinhado).

É preciso dizer que, ao formular estas questões, faço-o do meu lugar profissional e sociocultural: professora de jovens, europeus mormente, que da África têm um vago e difuso conhecimento que quase se reduz a doenças, fomes, guerras, economias falhadas e, com sorte, praias e safari. Estou, por isso, a pensar no ensino das literaturas africanas como literaturas estrangeiras que são em Portugal, literaturas *outras* porém também como literaturas *mesmas* – que também são, pois se inscrevem na mesma língua, aquela por via da qual os estudantes, portugueses e estudantes de Português (normalmente do programa ERASMUS) vão estudá-la, depois do conhecimento da literatura portuguesa e, não raro, da brasileira. Assim, para esses estudantes o “sentimento de *estrangeiridade*” advém, primeiramente e na maior parte das vezes, sobretudo do universo dos valores culturais, éticos e estéticos. Eis porque, antes de avançar nas minhas reflexões, quero deixar aqui o sentido com que trabalho a ideia de literatura estrangeira, ou literatura dos *outros*, como prefiro, sentido que empresto a Martine Burgos, no seu artigo “La sociologie de la lecture”<sup>64</sup>, para quem literatura estrangeira “refere-se necessariamente à grande História, aquela que nos conta o nascimento e afirmação das nações e a evidência e o lugar dos Estados modernos” (BURGOS, 1995: 172).

Como se pode ver por esta definição de Martine Burgos, o ensino da literatura tem de ir para além do texto. O próprio Tzvetan Todorov, que todos conhecemos (quase) como o “papa” da crítica estruturalista, afirma em *A Literatura em Perigo* (2007):

Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra (...).

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objectivo do exercício. É preciso que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. (TODOROV, 2009: 32)

Por outro lado, é ideia consensual que um dos objectivos do ensino tem de ser, também aqui, a educação para a diferença e para a multiculturalidade, sobretudo em relação às culturas que, em génese, em diferido ou em ori-

<sup>64</sup> Martine Burgos, “La sociologie de la lecture: médiation, contextualisation et modes de lecture”. In Bernard Veck e Jean Verrier (Dir.), *La Littérature des Autres*, op. cit

gem, intervêm na composição da esteira cultural dos textos em questão, que se tece também com a contribuição civilizacional do espaço em que se processa o ensino/aprendizagem. Assim, textos do uso estético da língua portuguesa, enquanto produto da actividade cultural de uma “comunidade imaginada” (Benedict Anderson), constituem-se como *locus* importante desse diálogo intercultural, que pode passar pela construção de pontes entre universos em presença.

Isso mesmo reconheceram Bernard Veck e Jean Verrier, autores do livro *Littérature des Autres* (1995), ao afirmarem, aparentemente de forma paradoxal, que à época de certezas relativas à excelência e à universalidade representativa do património nacional, que é suposto ser herança cultural, sucedeu a era da transmissão de valores nacionais e humanos. Ora, este objectivo, que os sistemas de ensino tomam como um dos nucleares, não se satisfaz apenas por intermédio de “textos clássicos”, havendo necessidade de convocar textos *outros*, portadores de valores diferentes e não menos legítimos. A questão que então se levanta é a de saber se o estudo da literatura dos *outros* deve ser orientado para a identificação de uma “identidade pressuposta”, ou, diferentemente, situar-se no terreno do jogo das diferenças que põe em diálogo a cultura nacional – ou “materna”, isto é: a cultura do aprendente – e aquela outra “estrangeira”, que se supõe não-familiar, ou exótica, na expressão de Victor Segalen, no seu livro *Essai sur l'Exotisme: une Esthétique du Divers* (1978), em que desenvolve uma teoria refractária à hierarquização cultural, à homeogeneização cultural, à ideologia monoculturalista, enfim, pela diversidade, razão por que Segalen sente necessidade de definir o que entende por exotismo:

O exotismo não é (...) aquele estado caleidoscópico do turista ou do espectador medíocre, mas a viva e ansiosa reacção ao choque de uma individualidade forte contra uma objectividade que percebe e degusta à distância. (As sensações de exotismo e individualismo são *complementares*)<sup>65</sup>. (SEGALEN, 1978 : 38)

Este raciocínio continua mais adiante quando afirma, de forma quase lapidar, que “apenas aqueles que possuem uma Individualidade forte podem sentir a Diferença” (SEGALEN, 1978: 38).

<sup>65</sup> A frase original é: “L'exotisme n'est (...) pas cet état kaléidoscopique du touriste et du médiocre spectateur, mais la réaction vive et anxieuse au choc d'une individualité forte contre une objectivité dont elle perçoit et déguste la distance. (Les sensations d'Exotisme et d'Individualisme sont *complémentaires*).”

## 2. CONHECER OUTROS IMAGINÁRIOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A história da literatura deve ser (...) nessa plurivocidade discursiva, com relatos entrecortados, conflituosos, como matéria voltada para o *antes* que pode vir a ser o *depois*.

Benjamin Abdala Júnior

Estou convencida de que o principal objectivo do professor de literatura deve ser incentivar no estudante o gosto pela leitura. Esta preocupação deve vir em primeiro lugar e só depois outras demandas como, por exemplo, estimular a capacidade de *escuta* do texto, de compreensão dos seus meandros socioculturais e suas problemáticas e estimular o desenvolvimento da competência para encetar o jogo negociado de aproximação/distanciamento com o universo do texto. E, tratando-se de texto *outro*, no caso textos de um mundo que é completamente estranho, fazer com que o leitor-estudante possa interagir nesse processo de iniciação ao mundo africano, de escuta de outras dinâmicas que visam a aprendizagem do *outro*. Com efeito,

A história da literatura deve ser (...) nessa plurivocidade discursiva, com relatos entrecortados, conflituosos, como matéria voltada para o *antes* que pode vir a ser o *depois*. (ABDALA JÚNIOR, 2003: 36)

A juntar a esta questão, de ordem marginal ao próprio estudo da literatura, porém inerente aos objectivos e filosofia do seu ensino, há ainda a da escolha do *corpus* a estudar. Pensando sobretudo naquilo que supusermos por “banda larga” (na terminologia da filosofia da Convenção de Bolonha na Europa), ciclo de conhecimento generalista, essas literaturas a estudar deverão ser representativas da alteridade, e até da *outridade*, ou, pelo contrário, pode o seu estudo concentrar-se em tendências minoritárias dessa alteridade e seus particularismos e eixos de questionamentos? É óbvio que em nenhuma opção está em causa a qualidade de obras “preteridas”, senão o âmbito da sua representatividade no património cultural. É este conjunto cultural que se pretende pôr em diálogo com o património que constitui a identidade cultural do estudante – que podemos definir tanto a partir de elementos objectivos como a língua, o passado histórico, costumes, matriz(es) religiosa(s), como por um sentimento de auto-identificação, de pertença a uma comunidade.

Falar de representatividade significa pensar em hierarquização, perspectiva, *sublimidade*, importância, originalidade? Talvez não apenas, embora esta questão remeta para selecção e juízo de valor e estes determinantes, por sua

vez, para a problemática do cânone: o que ensinar? Que obras e que autores? Qual dos escritores é mais representativo do cânone da literatura em causa, independentemente das preferências pessoais do professor: Luís de Camões ou Sá de Miranda? Almeida Garrett ou Pinheiro Chagas? Gonçalves Dias ou Casimiro de Abreu? Castro Alves ou Franklim Távora? Oswald de Andrade ou Augusto dos Anjos? Agostinho Neto ou Maurício de Almeida? Corsino Fortes ou Onésimo Silveira? Francisco José Tenreiro ou Herculano Levy? José Craveirinha ou Rui de Noronha?

Não sendo consensual o âmbito deste parâmetro da representatividade – a que eu acrescentaria um outro, o da *sublimidade* – para a selecção do *corpus*, vale lembrar Harold Bloom<sup>66</sup> e a sua filosofia no inventário conceptual de cânone: se cânone pode ler-se como *corpus* ou conjunto de obras marcadas pela originalidade que fundam a tradição (e a memória dela) e que se constituem como modelos de estabilização do sistema, o que justifica o seu poder regulador, qual o seu significado no sistema da literatura cuja recepção se pensa com efeito cumulativo dos sentidos que a obra gera ao longo dos tempos? Eis porque tampouco é consensual este parâmetro, de *per se*, quanto a uma das funções do ensino da literatura: transmitir a herança cultural e preservar o património nacional de que a literatura é uma vertente ou, pelo contrário, ajudar a ultrapassar os particularismos culturais e identificar, terapêuticamente, os *loci* retrógrados da tradição cultural que a literatura possa cristalizar? Não querendo discutir a questão sobre a filosofia do ensino a adoptar, vale dizer que as duas posições não são contraditórias, antes complementares, não sendo a transmissão da herança cultural incompatível com a educação para a diferença e para a compreensão de *outras* culturas, sejam elas próximas e afins ou muito distantes. Portanto, as duas filosofias não se polarizam nem deixam de encorajar a dimensão intercultural do ensino.

No caso dos sistemas literários dos países africanos de língua portuguesa, há ainda a considerar a importância da literatura de transmissão oral, que mesmo recolhidas em línguas originais, se internacionaliza em língua portuguesa, tanto a poesia como a narrativa, com predomínio para esta última produção, cujo *corpus* é constituído não apenas por contos, lendas, mitos, como também por “formas simples” (André Jolles) do código gnómico. Estes *corpora* funcionam como “locais de cultura” (Homi Bhabha), através dos quais se educa

66 | Harold Bloom, O Cânone Ocidental, Lisboa: Círculo de Leitores, 1997.

e se veiculam os valores da colectividade, por via do entretenimento e do lazer, pois tais “formas simples” são *locais* de existência de valores culturais sedimentados como suporte civilizacional.

Porém, se existe uma postura epistemológica de consensualidade e de implementação harmoniosa quando se estudam literaturas de países emergentes, recém descolonizados (apesar de algumas subtis perversidades que Tzvetan Todorov desvela no seu artigo “Penser la pluralité des cultures”<sup>67</sup>), noutros países (como Portugal, por exemplo), não é possível ignorar a hierarquia de certos códigos culturais em virtude não apenas da sua relevância histórica e porventura quantitativa, porém ainda dada a hegemonia dos códigos, normas e regras “universalistas”. A desconsideração desse tipo de *nuances* processuais pode conduzir ao exacerbamento nacionalista, típicos de ideologias apologéticas da homogeneidade cultural e defensoras de raízes culturais históricas. Para estudar a literatura dos outros, enquanto trabalho de busca e compreensão da diversidade – que muitas vezes é apenas *outridade* e não simples *alteridade* –, é importante estudá-la dentro de um contexto histórico das relações entre o mundo do leitor-estudante e o mundo para o qual remete a literatura em estudo. Por isso Martine Burgos fala da necessidade de “um trabalho de contextualização reforçada que imponha a análise de textos inscritos numa história, uma cultura outra, reenviando aos meandros políticos, ideológicos” (BURGOS, 1995: 173).

Esta abordagem, pensada segundo um duplo critério de interacção intercultural e orientação funcional, que dá conta de particularidades estéticas através de obras representativas de estilos individuais e de época, permite que se captem os espaços e os códigos comuns, a fim de que o leitor-estudante possa interagir em termos de prazer estético<sup>68</sup>. É preciso não esquecer que a construção da identidade é o resultado da dialéctica da tensão entre o *mesmo* e o *outro*. Eis porque cada vez mais a literatura comparada se apresenta como o estudo mais adequado para responder às solicitações da ideologia multicultural, que muito tem a ver com a “estética do diverso”, de que falava o já citado Victor Segalen (1978: 25) – e que coincide, nas dinâmicas negociais que propõe, com a “poética do diverso” de Édouard Glissant que, no entanto, faz uma abordagem mais localizada e mais reivindicativa dessa “diversidade”.

<sup>67</sup> Tzvetan Todorov, “Penser la pluralité des cultures”. In Bernard Veck e Jean Verrier (Dir.), *La Littérature des Autres*, op. cit.

<sup>68</sup> Vale lembrar que prazer estético não pode ser confundido com gozo (legítimo) que proporciona um qualquer passatempo, mas – recorrendo a Salvato Telles de Menezes, no seu didáctico livro *O que é Literatura* – como “cultivo do espírito, algo que implica um esforço que o simples divertimento não contempla. O apreciador inteligente, aquele que desenvolve a sua sensibilidade artística, não se limita a matar o tempo, vive momentos de “ócio” à moda antiga, esses momentos afirmativos da existência, enquanto o “negócio”, isto é, a privação do ócio (que em grego queria dizer escola), preenche os negativos”. Salvato Telles de Menezes, *O que é Literatura?*, Lisboa: Difusão Cultural, 1993. p. 21.

O estudo de textos *outros*, de países longínquos e *exóticos*, para além da mais-valia que advém do estudo da literatura, proporciona o desenvolvimento da competência multicultural. Trata-se de promover a consciência da diversidade de mundos culturais com os quais o aluno está em contacto, directo ou não, e, a um outro nível superior de desenvolvimento de competências, de incentivar a dinâmica da consciência intercultural, entendida como “o conhecimento e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e o ‘o mundo da comunidade-alvo’” (QECR, 2001: 150). E numa sociedade em que a população escolar é tão heterogénea em termos etnoculturais e linguísticos, numa Europa que incentiva a diversidade, conhecer o imaginário do *outro* é uma pedra no edifício da multiculturalidade e uma forma de alertar o estudante para a mais-valia que pode ser a diferença.

Nas configurações históricas, entre a redução dominante e seu pólo diferente, de abertura ao diverso, forma-se um horizonte macrocontextual (...) Os múltiplos discursos da vida sociocultural transformam-se em textos que serão literários na medida em que romperem, em termos da teoria da comunicação, com as formas da redundância em função de informações novas. A informação nova (ruptura) abre um projecto que *tende* ao devir. E será nessa perspectiva crítica que *tende* que o aluno pode apreciar as formas do presente, de seu presente. (ABDALA JÚNIOR, 2003: 37)

Com efeito, se muito se fala hoje do multiculturalismo e das consequências desta condição do mundo no ensino, como se a diversidade cultural fosse uma novidade no mundo, há que ter em conta que o que é novo é, sim, a consciência de que a diferença não é necessariamente conflitiva e que o pluralismo cultural é uma riqueza do mundo que convém preservar à medida que vamos aprofundando a nossa condição globalizante. Eis porque a construção da interculturalidade é um estratégia da educação para a diversidade e surge tanto como antídoto a ideologias da monoculturalidade, quanto como um meio de perceber as dinâmicas culturais e suas lógicas. É que não sendo uma realidade específica do mundo pós-moderno, o multiculturalismo é uma ideologia que defende o abandono de um código cultural e histórico de referência exclusivo, adoptando como referência uma multitude de tradições concorrentes, mesmo em contextos sincrónicos: leia-se comparativamente Paulina Chiziane e Mia Couto; Pepetela e Roderick Nehone; Corsino Fortes e João Vário; leia-se, enfim, António Lobo Antunes e Teolinda Gersão... E porque estamos em Macau, leia-se Senna Fernandes e Ondina Braga.

Por outro lado, o “*sentimento de estrangeiridade*”, textual, pode ser considerado o princípio da tomada de consciência do *outro*. Porém, este princípio tem de ser trabalhado e aprofundado a fim de que o sujeito leitor – estudante de Literatura, no caso – se empenhe na dialéctica interpretativa que é também veículo de auto-conhecimento identitário. O importante para a abertura cultural é que os leitores-estudantes estejam preparados não apenas para ler o que muitas vezes está inscrito directamente na língua (em alguns escritores essa diferença é mais visível: Uanhenga Xitu, Ascênsio de Feitas, Luandino Vieira, Mia Couto, Ondjaki), despertando, logo de início, a curiosidade do leitor para a diferença e a diversidade, convidando-o à identificação da *outridade* ou da alteridade inscrita no texto (conforme o leitor é um falante do português ou tem o português como língua não materna). Como já afirmei em outro lugar (MATA, 2010), a revitalização translinguística que os escritores que tentam o embasamento da sua escrita no húmus da oratura realizam faz-se pela via da levedação em português de signos multiculturais transpostos para a *fala* literária em labirintos idiomáticos, como estratégias de resistência ao aniquilamento da memória e da tradição: vozes da *oratura*, da tradição e do passado, estórias obliteradas, tempos rasurados e vozes sussurrantes como se estivessem submersas pela noite colonial e continuassem no nevoeiro pós-colonial...

Outrossim, suponho que tão importante quanto a originalidade estética e o seu desvelamento através de exercícios de comentário e análise e o conhecimento da sociedade para o que o texto remete – conhecimento sincrónico e diacrónico –, é o estudo da literatura (neste caso seja ela a dos *outros* ou nacional) a introduzir o estudante nos valores éticos, levando-os a elaborar o lugar do *outro* nas suas relações com as obras literárias, não apenas a partir dos índices de referencialidade espaço-temporal e factuais disseminados no texto, mas também proporcionando uma abordagem globalizante, uma apreensão das obras como totalidades significativas (BURGOS, 1995: 177).

### 3. EM JEITO DE CONCLUSÃO: É POSSÍVEL EDUCAR PARA A DIFERENÇA ATRAVÉS DA LITERATURA?

[A literatura] me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com [experiências vividas] e me permite compreendê-las.

Tzvetan Todorov

No caso do ensino das literaturas africanas, e da importância do conhecimento de África para a compreensão da dimensão atlântica da cultura portuguesa, não basta proclamar o historial português de relacionamento com outros povos e culturas, a dimensão pluralista da cultura portuguesa ou a génese multicultural da língua portuguesa. É preciso que pelo estudo de literaturas afins (a brasileira e as africanas) se perceba a justeza de tal proclamação reivindicativa ou a sua dimensão abusiva: proclamações culturais lusófilas sem fundamentação tornam-se ideológicas! Afinal, a relação, ou melhor, a familiarização com outras culturas em português permite uma melhor compreensão da própria cultura (no caso do jovem português) na sua globalidade, internamente atravessada por diversas sensibilidades, ou *regionalidades* e *segmentalidades* culturais, mas ainda geradora de dinâmicas transnacionais, mais globalizantes do que universalizantes. Vale, pois lembrar, Tzvetan Todorov:

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (TODOROV, 2009: 77)

Ensinar literaturas de uma língua cuja filosofia se acredita ser o cosmopolitismo, ou *cosmopolitanismo* (no duplo sentido em que Appiah entende esta noção)<sup>69</sup>, pressupõe essa dupla tarefa de tornar explícita a sua histórica dimensão universalizante em conciliação com a singularização para o que ela remete. Esta “metodologia” tem que implicar, por um lado, uma epistemologia que convoca atitudes com objectivos diferentes, tanto em relação ao sistema linguístico em si, como em relação aos sistemas culturais expressos nesse mesmo idioma. Por outro lado, a exploração das especificidades de cada expressão cultural, que a literatura capta para chegar ao (re)conhecimento

<sup>69</sup> Kwame Anthony Appiah entende esta noção no seu duplo sentido: deveres para com os outros com os quais se está ligado de qualquer forma e aquele outro sentido que se reporta à aprendizagem com as diferenças dos outros. Ver: *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, New York – London: W.W. Norton & Company, 2006.

de realidades culturais próximas, reforça a familiarização com variedades do mesmo veículo de expressão cultural de vários povos que nele, o idioma, se inscrevem como segmentos de um universo plural que se vai formando a partir de uma mesma língua que se multiplicou em vários idiomas culturais – e nisso deve residir um dos *lugares* do respeito e do reconhecimento. E do ensino das literaturas em português.

Termino, pois, ainda e sempre, com Tzvetan Todorov:

[A literatura] me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com [experiências vividas] e me permite compreendê-las (...) Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (...) ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009: 23-24)

Inocência Mata (FLUL/CEC-UL)  
Macau, Agosto de 2011

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. De Vãos e Ilhas: Literatura e Comunitarismo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- APPIAH, Kwame Anthony. Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers. New York – London: W.W. Norton & Company, 2006.
- BLOOM, Harold. O Cânone Ocidental (1994). Lisboa: Círculo de Leitores, 1997.
- BLOOM, Harold. Como ler e Porquê (2000). Lisboa: Editorial Caminho, 2001.
- BURGOS, Martine. “La sociologie de la lecture: médiation, contextualisation et modes de lecture”. In Bernard Veck e Jean Verrier (Dir.), La Littérature des Autres: Place des Littératures Étrangères dans l’Enseignement des Littératures Nationales. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Lisboa, Edições Asa, 2001.
- MATA, Inocência. “No fluxo da resistência: a literatura, (ainda) universo da reinvenção da diferença”. In: Revista Gragoatá. Programa de Pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. nº 27 – 2º semestre 2009. Niterói, 2010.
- MENEZES, Salvato Telles (de). O que é Literatura. Lisboa: Difusão Cultural, 1993.
- SEGALEN, Victor. Essai sur l’Exotisme: une Esthétique du Divers. Montpellier: Ed. Fata Morgana, 1978.
- TODOROV, Tzvetan. “Penser la pluralité des cultures”. In Bernard Veck e Jean Verrier (Dir.), La Littérature des Autres: Place des Littératures Étrangères dans l’Enseignement des Littératures Nationales. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.
- TODOROV, Tzvetan. A Literatura em Perigo (2007). Rio de Janeiro, 2009.

# LITERATURA CABO- VERDIANA EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO BASE DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS NO ARQUIPÉLAGO E NA DIÁSPORA

SIMONE CAPUTO GOMES<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> | Professora da USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas Membro da Academia Cabo-verdiana de Letras.

# RESUMO

A literatura cabo-verdiana em língua portuguesa como meio de tradução e preservação das vivências cabo-verdianas e do patrimônio imaterial no arquipélago e na diáspora. A língua-mundo de uma nação global. A construção do bilinguismo em Cabo Verde e o papel do português literário, ao lado da língua cabo-verdiana (crioulo), para fortalecimento do senso de pertença e da unidade da nação. Breve percurso identitário na literatura cabo-verdiana em língua portuguesa.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Literatura cabo-verdiana; Língua Portuguesa, Processos identitários; Arquipélago; Diáspora

O projeto que atualmente desenvolvo tem sua origem mais remota em minha pesquisa de Mestrado, realizada entre 1975 e 1979 na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, pioneira no país e no panorama internacional como trabalho acadêmico na área de “Estudos Cabo-verdianos de literatura e cultura”, segundo depoimento do saudoso Prof. Manuel Ferreira e, por este motivo, escolhida como obra inaugural da coleção TESE do Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1993. A partir da defesa desta dissertação sobre a obra poética em língua portuguesa do cabo-verdiano Daniel Filipe e a recuperação de raízes tradicionais crioulas que seu texto empreendia, passei a estudar a literatura e a cultura daquele país africano, perfazendo hoje trinta e cinco anos de apaixonante trabalho.

Dessa longa investigação, apresentarei aqui apenas a ponta do iceberg, para demonstrar como a literatura cabo-verdiana em língua portuguesa tem contribuído para formar gerações de falantes, assim como tem funcionado como meio de tradução e preservação das vivências e do patrimônio imaterial crioulo no arquipélago e na diáspora.

A relação da literatura cabo-verdiana em língua portuguesa com a cultura imaterial identitária \_ que traduz conhecimentos, experiências, vivências e informações de caráter sociocultural, econômico e técnico que se vêm transmitindo boca a boca, de geração a geração e que constitui o substrato comum a todos os nacionais \_ tem norteado minhas incursões no estudo das expressões culturais cabo-verdianas, sobretudo no que toca às relações de força entre a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana na sociedade crioula. Isso porque, na nação global que Cabo Verde configura, desde o seu nascimento (como produto de mestiçagem e hibridação cultural entre europeus e africanos deslocados de suas terras natais pela máquina colonial para ilhas desabitadas) até os dias de hoje (em que a relação entre os cabo-verdianos que vivem na diáspora e no arquipélago é quase de 2 para 1), a língua portuguesa propõe-se como língua oficial e internacional, “espaço aberto” de grande importância na afirmação identitária da cabo-verdianidade.

Inicialmente opressora durante o período colonial, a língua lusa vai se tornando “parceira” ao lado do crioulo (hoje denominado língua cabo-verdiana), com o qual convive desde menos de cinquenta anos do achamento da ilha de Santiago (1460), segundo António Carreira (1972: 344). O “proto-crioulo” funcionava então como meio de comunicação de emergência entre a maioria negra trazida da costa ocidental da África<sup>71</sup>, atendendo ora à imposição de

<sup>71</sup> | Com suas línguas oeste-africanas.

o escravizado entender-se com o senhor branco na língua deste (DUARTE, 1998: 15), ora ao objetivo de resistência dos escravizados africanos face aos colonizadores portugueses. O proto-crioulo representava, assim, uma adaptação da língua portuguesa à gramática das línguas faladas pelas etnias dos africanos trazidos para a ilha.

A língua portuguesa, por sua vez, foi capaz de se afirmar como espaço de diálogo, de tolerância das diferenças e de inter-relacionamento, como propõe Manuel Veiga (2004: 65), tornando-se patrimônio assumido, “filho adotivo muito estimado” (Ibidem, 101), ao lado do “crioulo” identitário, “filho gerado muito amado”, língua do cotidiano cabo-verdiano, da casa, da família, do amor, das tradições, do imaginário coletivo. Complementa o ilustre linguista (VEIGA, 2004: 67) que a capacidade de aceitação da diversidade torna a língua portuguesa mais universal, mais rica e mais original face às outras línguas europeias de colonização e o prestígio de que hoje desfruta no Brasil e nas Áfricas resulta de “nela podermos, em comunhão com outras expressões linguísticas, ouvir a voz das nossas respectivas pátrias”.

Amílcar Cabral, um dos expoentes da política cultural, ressaltava que o grande legado deixado pelo colonizador foi a sua língua e, em Cabo Verde, o português, utilizado há mais de quinhentos anos, além de fonte de enriquecimento lexical, é o idioma oficial por sua funcionalidade tecnológica, administrativa e científica, cultural e de intercomunicação com o mundo externo ao arquipélago. “Se houve momentos em que a língua portuguesa era espada que feria [...], hoje ela está sendo chuva que rega os nossos campos, água que dessejenta a nossa sede, ao lado da fonte matricial insubstituível que é o Crioulo”, constata Manuel Veiga (2004: 68).

O futuro da língua portuguesa em Cabo Verde projeta-se na sua capacidade de manter uma equilibrada convivência com a língua materna, pois que, na situação atual de diglossia que ainda predomina no arquipélago, necessária se faz uma política de construção de um bilinguismo<sup>72</sup> real, que diminua o fosso existente entre a língua de prestígio do ensino, da comunicação social, dos tribunais e mesmo da literatura escrita \_ o português \_ e a língua veicular, materna, suporte das manifestações tradicionais, da música, das histórias orais \_ o crioulo.

<sup>72</sup> | Hoje, o bilinguismo é reduzido ainda a uma elite letrada e somente nas modalidades faladas das línguas portuguesa e cabo-verdiana, porque a maioria dos letrados não escreve em crioulo. Na verdade, o colonizador esmerou-se em tornar bilíngue apenas uma minoria destinada a desempenhar funções subalternas na Administração.

Tornar a língua portuguesa (atualmente codificada e descodificada por uma elite) cada vez mais funcional no campo informal, promovendo sua progressiva interiorização pelas massas cabo-verdianas, e dar à língua cabo-verdiana falada por essas massas um estatuto co-oficial de utilização em situações formais de comunicação possibilitará a esta assumir-se plenamente como sujeito do espaço identitário e ainda conceder-se à língua portuguesa uma dimensão parceira maior à medida que conquista o universo falante cabo-verdiano no arquipélago e na diáspora. A assunção do bilinguismo na produção literária para a infância (confira-se o livro *A tartaruga Luana e a passarinha Luna na formação das ilhas de Cabo Verde*, de Ivete Santos, 2011), que até pouco tempo era veiculada apenas em português, demonstra o caminho de paridade pretendido para aquelas línguas em Cabo Verde.

Como ainda enfatiza Manuel Veiga, a língua cabo-verdiana, dos escravizados e de seus descendentes, é marca e substância de identidade do “mundo que o mulato criou”, legenda proposta por Gabriel Mariano, poeta e antropólogo<sup>73</sup>: nasceu com o povo cabo-verdiano e, juntamente com ele, resistiu como instrumento e símbolo da identidade e de unidade nacionais. Em Cabo Verde, observava Jorge Amado em uma de suas viagens, “a vida decorre em crioulo” (AMADO, Jorge. Apud. DUARTE, 1998: 19). Contudo, a elevação concreta da língua cabo-verdiana a um estatuto oficial não poderá, entretanto, “fazer-se em detrimento do português” (DUARTE, 1998: 21), que deverá ser ensinado como língua segunda, obrigatória, na opinião dos pesquisadores Dulce Almada Duarte (1998: 257) e Manuel Veiga (2004: 109-110).

E isto porque o português é a língua escrita e de escolarização do país, embora 90% das crianças a utilizem pela primeira vez na escola. Outros complicadores se acrescentam a este no que toca à aprendizagem: a língua portuguesa é uma língua segunda em Cabo Verde, aprendida como se materna o fosse; a pouca exposição do aluno à língua portuguesa no cotidiano e a reduzida instrumentalidade desta para fins utilitários ainda dificultam seu aprendizado como língua segunda. Porém, enquanto não se sedimenta o crioulo (língua cabo-verdiana) como língua escrita, a língua portuguesa seguirá como instrumento provisório de escolarização (DUARTE, 1998: 133).

Assim, a implementação e sedimentação do ALUPEC (Alfabeto Unificado para

<sup>73</sup> Expressão extraída do título de um capítulo da obra *Cultura caboverdeana: ensaios*, 1991. Este mulato cabo-verdiano tinha, muitas vezes por herança do pai europeu branco, grande poderio econômico, com ascensão vertical, à diferença das demais colônias.

a Escrita da Língua Cabo-verdiana<sup>74</sup>) no ensino, a veiculação da língua nacional cabo-verdiana como substância e como meio de transmissão de conhecimentos (transversalidade) ao lado da língua portuguesa como veículo prestigiado de comunicação com o exterior configuram estratégia que conduzirá ao tão esperado bilinguismo real, para que os cabo-verdianos possam expressar em plenitude as suas identidades culturais.

O texto da revisão constitucional de 1999, no seu Artigo 9º, já estabelecia: “1. É língua oficial o Português. 2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa. 3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.” Dessa forma, hoje, a língua cabo-verdiana tem o estatuto de língua oficial em construção. Acrescenta Manuel Veiga que “finalmente, se um dia ele [o português] chegar a conquistar o estatuto de língua de língua nacional e materna” (VEIGA, 1997, p. 64) dever-se-á, introduzir, para seu ensino, a metodologia de língua primeira.

Minha investigação atual debruça-se sobre o papel da língua portuguesa como parceira cultural cabo-verdiana e como formadora de gerações de falantes cabo-verdianos de português espalhados pelo arquipélago e pelo mundo. E sobre o lugar de destaque desempenhado pela literatura em língua portuguesa para a difusão e preservação da cultura crioula.

Para demonstrar minimamente essa parceria, em procedimento paradigmático do trabalho que realizo, coloco agora em diálogo o poema de Corsino Fortes (1986: 31-32) e a composição *Nhá terra escalabróde*<sup>75</sup>, morna de Daniel (Nhelas) Spencer, simbólica da expressão musical produzida em Cabo Verde:

<sup>74</sup> Aprovado experimentalmente por cinco anos pelo Decreto-Lei n.º 67/98 de 31 de Dezembro de 1998 e aprovado, pelo Conselho de Ministros de Cabo Verde, em decreto-lei que o institucionaliza, em 22 de janeiro de 2009.

<sup>75</sup> VARELA, Tomé. (1994: 60). Tradução da morna de Nhelas: *Pureza mora/ Na minha terra escalavrada/ Na nossa morna, coladeira/ Funaná e batuque*.

Entre sons de violão & viola  
Sons uterinos da ilha que nasce  
E consanguíneos do tambor que ama. [...]  
Naquel fosfre de morna  
polvra de koladera  
E exploson de funaná

(Corsino Fortes)

Pureza ta morá  
Na nha terra escalabróde  
Na nós morna, coladera  
Funaná e batuque

(Nhelas Spencer)

No campo da Literatura, majoritariamente produzida em língua portuguesa em Cabo Verde, é possível constatar que os escritores crioulos têm utilizado sobejamente o intercâmbio com o discurso musical identitário como recurso para expressar a cabo-verdianidade. O poema “Colina de pedra”, de José Luís Hopffer Almada, parece responder ao canto crioulo de *Nhá terra escalabróde*, evidenciando, em língua portuguesa, a ponte entre as duas formas de arte:

ouvi este som dolente  
repercutindo a saudade da minha alma  
às minhas almas ancestrais  
dos degredados e negreiros  
A **morna** é um crepúsculo de lágrima  
desta súbita e antiga recordação [...]  
O **funaná** é uma remota e dolorosa saudade  
de outros horizontes  
e nele circulam o negro e o  
negreiro no imenso rio da farsa sobre a ilha

Eia estrangeiros  
ouvi ainda  
o **batuque**, o **cola**, a **coladeira**,  
o **landum** oh a **música** da **tabanka** (ALMADA, 1990: 44-45. Grifos meus)

Vasco Martins, maestro, compositor, escritor cabo-verdiano, descreve as principais modalidades da música crioula, ao sabor dos ventos alíseos (MARTINS, 1993: 44), destacadas tanto pelos poetas Corsino Fortes e José Luís Almada quanto pelo compositor Nhelas Spencer. Resultam do cruzamento das culturas africanas, europeia e sul-americana<sup>76</sup>: a *tabanka*<sup>77</sup> da ilha de Santiago (ritual, repetitiva, com búzios soprados em contraponto, tambores e cornetas de latão), os ritmos da festa do *pilão* na ilha do Fogo (o pilão de colher e o milho utilizado também como instrumento musical), a *coladeira* (exuberante, sensual, com traços da cumbia e da música afro-cubana), o *batuque* da ilha de Santiago (uma *griot* africana faz o solo ou *finason*, mulheres executam o coro, acompanhado de percussão nas coxas, com panos e bolsas de plástico), o *funaná*<sup>78</sup> (ritmo mais veloz e marcado, acompanhado da harmônica e do ferreiro), e a *morna* nostálgica ilha da Boavista, com seus acordes sincréticos (originários da modinha brasileira cruzada com lundum, fado, samba, fox-trot e mambo).

Sob o ponto de vista cultural, em meio à diversidade das ilhas, a língua cabo-verdiana, a culinária, a literatura de língua portuguesa e a música constituem importantes fenômenos unificadores.

Passo a focar minha câmera, a partir daqui, em breves cenas nas quais escritores cabo-verdianos, por meio do exercício com a língua portuguesa, apropriam-se do patrimônio musical crioulo como estratégia para resgatar a singularidade da cultura cabo-verdiana. Seleccionarei nesta oportunidade, dentre as manifestações identitárias, a morna, canção popular do arquipélago e traço de união dos cabo-verdianos espalhados pelo mundo, a coladeira e o batuque, por sua recorrência em textos literários de língua portuguesa.

<sup>76</sup> Sobre a circularidade do texto literário brasileiro, das modinhas e do Carnaval em Cabo Verde conferir depoimento de Orlanda AMARÍLIS, 1999: 142. Conferir ainda Vasco MARTINS, 1989: 46, quando afirma a notável influência da Modinha brasileira no que chama de “Morna preliminar”.

<sup>77</sup> Uma hipótese sobre a origem da tabanka é a festividade de Santa Cruz, a 3 de Maio. Nesta data, os senhores de escravos em Santiago, movidos por um certo fervor cristão, davam folga aos seus escravos e toleravam os festejos da cruz como símbolo da liberdade do homem. As festas podiam durar dias. Os negros escravizados, numa espécie de teatro de rua, caricaturavam a sociedade colonial, representando governantes, oficiais, eclesiásticos, tudo eivado de ridículo. Documentos dos finais do Séc. XIX e da primeira metade do Séc. XX constatam a proibição das tabankas, por serem consideradas motivo de desordem pública ou manifestação gentílica praticada por “pretos” (pejorativo de negro, no vocabulário do colonizador) e escravos libertos.

<sup>78</sup> É expressão musical de camponeses, que se apropriaram, com outro propósito (profano) e rendimento, do acordeão diatônico trazido pelos religiosos para o arquipélago para acompanhar as missas. Com coreografia tipicamente africana de pares colados sensualmente, cantado em crioulo, mal nasceu, foi logo submetido ao isolamento e à rejeição pelo colono e por uma burguesia urbana que via nele a expressão musical de camponeses cujas festas acabavam em pancadaria. Na década de 1980, com o regresso a Cabo Verde de Carlos Alberto Martins (Katchass), o funaná foi revalorizado. Katchass fundou o grupo Bulimundo e os instrumentos tradicionais foram substituídos pela guitarra, violas baixo e ritmo, teclado, bateria e pela voz de Zeca di Nha Reinalda. A aceitação do funaná por todas as camadas sociais é hoje um fato e deriva do trabalho determinado de Katchass junto a músicos e intérpretes de Santiago.

Eugénio Tavares e os músicos Luís Rendall, Francisco Xavier da Cruz (B. Léza), Jorge Monteiro (Jótamont), Manuel de Jesus Lopes (Manuel d'Novas) já demonstram o intercâmbio existente entre poesia e música nas suas mornas interpretadas por Cesária, Titina, Arlinda Santos, Celina Pereira, Tetê Alinho, Lura, Mayra, Bana, e Ildo Lobo, entre outros. Desde os nativistas Eugénio Tavares e Pedro Monteiro Cardoso, autores de *Mornas, cantigas crioulas* (1932) e *Folclore caboverdiano* (1933), até nossos dias, a modalidade musical tem assumido na Literatura Cabo-verdiana em língua portuguesa um lugar privilegiado. "Mornas passam cantando as crioulas trigueiras" (CARDOSO Apud FERREIRA, 1989: 162), nas Hespérides de Pedro Cardoso. Quando o Galo cantou na Baía (1936) o nascimento da morna na lira de Toi era o núcleo do conto de Manuel Lopes. Contos cabo-verdianos de Manuel Ferreira elegiam a *Morna* (1948) como título, assim como o romance *Hora di Bai* (1962). Nos anos noventa, *Mornas eram as noites* (1994) das protagonistas dos textos de Dina Salústio.

Um diversificado percurso da relação morna-literatura em língua portuguesa se vai assim delineando. Pontuemos suas variações por meio de alguns solos.

A "Morna", para Pedro Cardoso era

Lídima filha, pois, da Trova lusitana!  
Traduzindo a alegria e a "dor da nossa raça".  
Em ritmo polariza a Alma caboverdiana!<sup>79</sup>

No Arquipélago (1941) de Jorge Barbosa, o "Irmão" (título do poema) se identifica na *morna* que

parece que é o eco em tua alma  
da voz do Mar  
e da nostalgia das terras mais ao longe [...]  
o eco  
da voz da chuva desejada,  
o eco  
da voz interior de nós todos,  
da voz de nossa tragédia sem eco! (BARBOSA Apud FERREIRA, 1989: 166)

<sup>79</sup> | Ibidem, p. 158. "Morna", poema de *Folclore caboverdiano*.

Incitando o poeta cabo-verdiano Daniel Filipe, criado em Portugal, e outros poetas lusos à viagem às ilhas, Barbosa acrescenta:

Que venham ouvir  
a alma do arquipélago  
cantando mornas! (BARBOSA, 1993: 56)

Ovídio Martins, ao celebrar em poesia a chegada da "Chuva em Cabo Verde", centraliza a festa na *morna* tocada e dançada:

Festa nas Ilhas  
Soluçam os violinos choram os violões  
nos dedos rápidos dos tocadores [...]  
Nas ruas nos terreiros  
por toda banda  
as mornas unem os pares  
nos bailes nacionais  
Mornas e sambas  
mornas e marchas  
mornas mornadas. (MARTINS Apud FERREIRA, 1989: 228-229)

"Galo cantou na baía", conto que dá título ao livro de Manuel Lopes, é paradigmático, na série literária cabo-verdiana, no que toca ao diálogo entre as artes literária e musical, assim como ao trabalho que a língua portuguesa opera sobre o patrimônio cultural crioulo.

Encaixado no processo de produção do texto de Lopes, em língua portuguesa, o Guarda Tói, poeta popular, compõe uma morna em crioulo cabo-verdiano, motivada estrofe a estrofe pelo canto do galo na madrugada. A filosofia do "mornador brabo" é revelada por um narrador que cola a sua boca à de Tói, traduzindo a imagem clássica da Vênus para a cultura crioula: "a morna veio do mar. Como Vênus [...] surgiu pura e nua das espumas do mar [...], é a protectora do amor, porque foi à sua sombra que os nossos avós armaram casamento e o farão também os filhos dos nossos filhos" (LOPES, 1984: 13).

O trabalho poético de Tói, inspirado pela atmosfera marinha, será movido por uma força propulsora: o canto do galo que anuncia a madrugada e, com seu bater de asas, conduz a procura da poesia ao encontro do poema, grafado em crioulo:

\_ Ahn! Cantar de galo, galo canta na baía! [...]. Se fosse rouxinol ou cotovia, como nos livros, mais poético seria. Mas não temos cotovias, temos é galo. [...] Qualquer um que o ouve cantar, fica sabendo que a manhã não tarda, o sol vem perto. Toi declama: **“Galo cantâ na baía...”** assim mesmo na língua **sabe** da nossa terra... [...] A segunda quadra irrompe inteirinha, numa cata-dupa de palavras e música [...]. Era o nascimento de Vênus. Morna salgada, morna de mar. (Ibidem, p. 36-7. Texto em crioulo com grifos meus)

Nos bailes (dentre os quais é citado no conto o do Tolentino, histórico baile nacional), Tói é tratado com reverência semelhante à dispensada aos famosos intérpretes e compositores de mornas, sambas e modinhas em voga na época: Salibânia, personagem verídica do mundo musical crioulo, qualifica a arte do Guarda Tói como comparável à do famoso poeta e músico Eugénio Tavares, referência cabo-verdiana para a morna amorosa da Brava e sua evolução. Ao sabor do *grogue*, a comunidade espera ansiosa para deleitar-se com a mais nova criação de Tói, enquanto Jack vai registrando, com caligrafia apurada, a letra da morna. “GALO CANTÂ NA BAÍA” para que surja a manhã. A Vênus-morna nasce e aos poucos se completa, com cabeça, tronco e membros. Poema salgado feito de música e palavra.

Pintor, músico, poeta, Manuel Lopes, um dos fundadores da revista e da “idade do ouro” da Literatura cabo-verdiana \_ *a Claridade* \_ anuncia, neste conto, a luz da manhã que permitirá “ver” a cultura crioula com um outro olhar e sob uma nova perspectiva, que não nega a herança imagética europeia recebida pela via da colonização e do Liceu de S. Nicolau, mas desloca-o para o contexto ilhéu.

“O Nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli, quando associado por Manuel Lopes à criação do Guarda Tói, faz tramitar para o chão do arquipélago uma representação pictórica paradigmática de ideologias vigentes na antiguidade clássica e, especialmente, no Renascimento, normatizadoras do conceito de Beleza. A cena da Vênus-Afrodite emergindo das espumas (*aphros*) do mar (Anadiômene) numa concha levada à praia pelos ventos, que Botticelli retrata inspirado na pintura de Apeles e no relato de Hesíodo, parece ser traduzida pelo artista cabo-verdiano como a morna que nasce do mar, transportada pela concha (ilha) ao sabor dos ventos alíseos.

O lirismo neoplatônico expresso na tela de Botticelli concebe a fruição da beleza e da sensualidade da deusa da criação segundo a adoção de uma atitude contemplativa, de admiração estética. Desta forma, Afrodite-Vênus alça-se a paradigma da perfeição totalizante, imago da Beleza que, como representação da condição feminina, acaba por resultar num impedimento vivencial que reduz a mulher a um objeto estático.

Aliando esse ícone clássico à imagem do galo e ao que ela representa na memória coletiva dos povos (a vigilância, a criatividade, a ressurreição<sup>80</sup>, o macho e o poder<sup>81</sup>), poderemos chegar a uma aproximação plausível do processo sincrético operado por Manuel Lopes neste conto: a *morna*, impulsionada pelos ventos alíseos (que corresponderiam aos deuses eólicos), no contexto de poder da lira masculina de Tói (o Guarda, o vigilante, o “galo”), pode ser traduzida como a criação-criatura que convoca à contemplação da beleza perfeita.

Deslocada para outro contexto \_ o da escritura de autoria feminina que nasce depois da independência \_, a relação morna-Vênus propiciará novas leituras, até contrapontísticas, dos conceitos de arte, cultura e beleza.

Os textos produzidos por mulheres cabo-verdianas tenderão a afastar-se desta esfera da *Venustas* (ou Absoluta Beleza), derivação do Uno absoluto que a Vênus renascentista representa, e a aproximar-se da assunção de atitudes e comportamentos que trazem a imago para o campo da ação na realidade.

O livro de contos de Dina Salústio, *Mornas eram as noites* (1994), retrata o surgimento da morna no contexto cotidiano da mulher cabo-verdiana, a partir de um mote: “... de como elas se entregaram aos dias”.

Depois de 1975 e, sobretudo, a partir de 1990, a voz feminina, silenciada pela História da Literatura em Cabo Verde, tem propiciado o aparecimento de uma temática centrada na mulher, em suas ocupações, preocupações, dilemas e novas posturas (cumplicidade, curiosidade, liberdade, loucura, bruxaria, bebedeira, lesbianismo, prostituição, maternidade precoce, violência conjugal, abuso e prostituição infantis, pedofilia, machismo são linhas constantemente desenvolvidas pelas autoras).

<sup>80</sup> Segundo a tradição persa, o galo desperta a aurora e convoca a humanidade a saudar a perfeição sagrada.

<sup>81</sup> O galo como símbolo de poder em comunidades lusitanas. Na Grécia antiga, era oferecido ao deus Priapo (filho de Dionísio e Afrodite), para garantir a virilidade e a fertilidade masculina.

A “necessidade de publicar as inúmeras histórias de mulheres”<sup>82</sup> e de homenagear a mulher do povo, heroína do cotidiano, é referida por Dina Salústio em entrevista sobre o livro que lança um outro olhar sobre a maneira de criar e retratar a cultura e a arte em Cabo Verde.

Entendendo a morna como música de identidade, o título do livro, *Mornas eram as noites* pode ser traduzido como “Música eram as noites” e música de mulheres, aliando identidade nacional e identidade de gênero. Vale lembrar que a morna denominada “preliminar” era cantada, em crioulo, apenas por mulheres, com solista e coro femininos, replicando a estrutura cantada do batuque.

O metaconto “Álcool na noite”, ao focalizar o tema do vício das mulheres com lentes também femininas, revisita a estrutura musical da morna preliminar, agora em língua portuguesa:

De lá das bandas do cemitério **uma voz canta uma morna**. Tudo normal se a voz não parecesse sair dos intestinos de algum bicho em vez de uma garganta humana, por muito desafinada que fosse. **Era de uma mulher**, reconheci com mais cuidado. Aliás, **eram as vozes de duas mulheres. A segunda faz coro** com obscenidades e a desarmonia, o desleixo transparecido e o despudor agridem os ouvidos. [...] Vêm-se aproximando. E estão bêbadas. [...] Sinto raiva. [...] vergonha, humilhação e revolta. E pena. (SALÚSTIO, 1994: 46-47. Grifos meus)<sup>83</sup>

Como é possível constatar, a morna-Vênus do conto de Manuel Lopes, já cabo-verdiana, mas ainda no âmbito da ideal perfeição clássica, adentra e se adensa na realidade crioula: o riso das galinhas, nos textos de Dina Salústio, também acorda Cabo Verde, em pé de igualdade com o canto do galo.

Em coro com Salústio, que, segundo Daniel Spínola, “inaugura uma nova forma de comunicar e um novo modo de percepção do mundo” (SPÍNOLA, 1998: 205) na ficção cabo-verdiana, sacudindo o leitor frente a situações estagnadas, outras vozes se fazem ouvir, fundando-se em outras expressões musicais e rituais do patrimônio imaterial cabo-verdiano.

O retrato de Augusta pintado por Fátima Bettencourt em *Semear em pó* (1994)

<sup>82</sup> | Entrevista concedida a esta pesquisadora na cidade da Praia, a 12 de novembro de 1994, inédita.

<sup>83</sup> | Conferir a estrutura da morna tradicional, com uma mulher solista acompanhada por um coro feminino.

também explora a interação entre os discursos literário e musical, agora tomando como ritmo propulsor a coladeira, modalidade que acelera o andamento quaternário da morna para o binário. A sensual empregada doméstica revela em seu canto (ou “*Secreto compasso*” das coladeiras, título do conto) as suas paixões, que acabam em gravidez e filhos sem pai. A língua cabo-verdiana das coladeiras introduz-se no texto em língua portuguesa, numa convivência plástica e eficaz:

Toda ela era energia pura, os pés descalços não paravam quietos, com os braços roliços abraçava o próprio busto num visível esforço para se conter. Irradiava dela uma chama que na época eu não soube compreender mas agora não me surpreende que se mantivesse acesa e nítida nas minhas lembranças de muitos anos atrás. [...]

Minha mãe, meio desconfiada de tanta alegria de viver, resmungava contra o conteúdo duvidoso de algumas músicas de sua preferência. Até que um dia ela não apareceu no trabalho e mandou uma prima avisar que estava passando mal por causa da gravidez. [...]

\_ Logo vi que havia mouro na costa! Bem que sempre embirrei com aquela cantiga que ela não tirava da boca “**esse frio cum tem na corp ê só bô sô ê q’ta trame ele**”! Imaginem uma cantiga destas com o calor que tem feito! (BETTENCOURT, 1994: 34)<sup>84</sup>

Fátima combina, com mestria, tragicidade e humor, objetivando a crítica social:

o homem que arranhou levou-a para Santo Antão e pô-la a **trabalhar na estrada** onde apanhou uma tuberculose. [...] Acabou morrendo, deixando o primeiro filho pois o segundo se fora por conta de uma diarreia ao sol e ao vento das estradas do Porto Novo. A minha mãe tomou conta do garoto e criou. É um dos meus irmãos adotivos. Vive na Suécia, dedica-se à música nas horas livres, **um gosto que certamente apanhou quando boiava no útero materno**. (Ibidem, p. 36. Grifos meus)

O batuque (*batuku*), ritual essencialmente feminino da ilha de Santiago (onde se encontram as raízes mais profundas das manifestações culturais ligadas ao passado escravocrata), constituirá também importante manancial para os textos literários em língua portuguesa.

<sup>84</sup> | O texto em crioulo, negrito, é verso de música tradicional que quer dizer: “esse frio que eu tenho no corpo só tu consegues tirar”.

Associa canto, percussão e dança em ambiente de festa ou, como na sua origem, de liberação e relaxamento dos escravizados, num canto do terreiro, depois de um árduo dia de trabalho. Segundo a tradição, animava todos os momentos importantes da vida cabo-verdiana e o espaço do batuque era, sobretudo, montado durante as cerimônias de casamento, batismo e festas no meio rural de Santiago. “Quando nasci (1897), o batuque já existia”, afirma Nha Gida Mendi, famosa batucadeira e cantadeira de *finason*.

Considerada pelo investigador Tomé Varela como a mais culta de todas as finadeiras<sup>85</sup>, assim define o batuque: “Num restaurante, primeiro serve-se o prato principal e em seguida passa-se à sobremesa. A sambuna (ou tchabéta, sinônimo de percussão) representa o prato principal e o finason, a sobremesa”. Numa sessão de batuque, é assim que acontecem as coisas. A festa começa com a *sambuna* e acaba com o *finason*, entoado por uma mais velha, que transmitirá, com sua voz áspera e sua arte de improvisação, a sua crônica da existência, sua pedagogia social, os conselhos morais, por meio da filosofia dos provérbios, críticas, paródias ou recomendações. As cantadeiras de *finason* são remanescentes dos *griots* africanos, guardas da memória coletiva e Nha Nacia Gomi (Inácia Gomes) é a representante máxima do *finason*, tradicionalmente acompanhado apenas pela cimboa (ou por palmas) e praticada por um grupo estrito de iniciados.

Para executar a *tchabéta* (*pã pã ou galeom*), as mulheres sentam-se em círculo e colocam um pano enrolado entre as pernas, para simular a percussão do tambor. Até há bem pouco tempo, utilizava-se o pano bicho (ou pano terra) que os portugueses chegaram a utilizar no continente africano como moeda de troca na compra de escravos. Porém, devido ao seu elevado preço (aproximadamente cinco mil escudos cabo-verdianos, ou seja, cerca de metade do salário de uma trabalhadora rural), muitas mulheres substituíram-no por um pedaço de tecido qualquer, uma pequena almofada ou um saco de plástico cheio de jornais.

Uma dançarina ocupa o centro da roda e, no auge da *sambuna* ou *tchabéta*, executa o *torno* (torção do corpo e requebro característico das nádegas). Uma sessão de batuque assemelha-se ao ritmo do ato sexual: inicia-se lentamente e a *tchabéta* se vai acelerando, até que se chega à parte sagrada,

---

85 | Outras damas do batuque são Bibinha Kabral, Chica Leal, Emília Borges, Xinta Barros, Miranda Tavares, Pandonga.

segundo Tomé Varela, em que o canto do *finason* é executado por uma solista (a finadeira dá conselhos, transmite provérbios ou emite críticas sociais), acompanhada pelo coro do resto do grupo. Não se pode falar do finason sem evocar Nacia Gomi, a mais criativa de todas as finadeiras: tinha catorze anos quando cantou pela primeira vez em público depois de desafiada por uma cantadeira mais velha e experiente.

Depois do finason, no êxtase da *sambuna*, uma jovem ao centro executa o *torno*, com um pano à volta da cintura para destacar os movimentos dos quadris, braços em direção ao céu. Bate-se com mais força. “*Rapica tchabeta!*”, entoa o coro. A mulher mexe a cintura, cada vez com mais força. “*Da ku torno!*”, incentivam os assistentes. O ambiente aquece e a excitação é geral. As pessoas à volta da roda gritam e aplaudem.

Ressalte-se que o romance *O escravo*, de 1856, considerado a primeira obra literária de temática cabo-verdiana e produzido ainda no período colonial por José Evaristo de Almeida, nascido em Portugal, já tem um capítulo dedicado à descrição do batuque e intitulado “O Torno”.

O essencial do enredo do romance decorre no ano de 1835, num cenário próximo de Monteagrarro, onde se preparou a malograda insurreição anti-escravocrata protagonizada por um grupo de escravos. Pretendiam os mentores da insurreição extinguir definitivamente a sociedade escravocrata, matando os senhores brancos e tomando conta da ilha de Santiago. Denunciados, os cabeças do movimento foram condenados e, depois, mortos com arcabuzes, como comprova António Carreira em Cabo Verde - Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata. As ocorrências de Monteagrarro são precedidas, em 1822, pela revolta dos Engenhos, que inaugura, na senda da revolução liberal portuguesa e da independência do Brasil, um ciclo de revoltas. Esses e outros levantes expõem as fissuras do período de desagregação da sociedade escravocrata e os tempos de emergência do liberalismo monárquico e, depois, do republicanismo, de clara marca nativista em terras de Cabo Verde.

A intriga urdida por Almeida tece-se de fios da cabo-verdianidade nascente, não somente pelo cenário político, cultural, geográfico e racial em que se insere (a colonização, a língua crioula, os costumes, a flora, a toponímia, o confronto de raças e a mestiçagem), mas também pelos costumes tradicionais afro-negros a que dá visibilidade, sobretudo o batuque, manifestação de resistência na ilha berço da cabo-verdianidade, Santiago, sufocada e silenciada pelo colonizador, mas revitalizada no pós-independência como ritual identitário. Como ressalta Baltasar Lopes em Chiquinho, pela boca do narrador:

Todo mundo gosta da dança do badio, que se entusiasma e mete na festa um batuque [...] ata um pano na cintura e põe torno [...]. A sala está em África pura, sol na achada e paisagem de savana, com macacos cabriolando. O badio leva todo mundo consigo na viagem de regresso de séculos (LOPES, 1986, 106).

Observemos como um narrador português, na sua língua e com reservas, a princípio, quanto à manifestação cultural que registra, acaba por se encantar com o batuque no romance *O escravo*:

os sons pouco harmoniosos de três guitarras \_ que estavam em completo desacordo entre si \_ foram serenar aquelas almas, cujas molas \_ gastas e enfraquecidas pelo hábito de sofrer - não podiam dar impulso a pensamentos de força [...]. Forma-se a roda: trinta ou mais bocas femininas se abrem e dão liberdade às vozes, que elas possuem de uma extensão a causar inveja ao mais abalizado barítono; \_ mas a música! A música era infernal! Sem cadência, sem harmonia e sem gosto [...]. os sons das guitarras não podiam ouvir-se; mas à falta desse, um outro acompanhamento mais positivo, mais igual e mais conforme ao canto, vinha casar-se a este, de maneira a torná-lo mais alegre \_ mais estrepitoso \_ [...] Este acompanhamento compunha-se do bater das mãos sobre os panos, que cada uma passara por sobre as coxas, amarrara junto às curvas, e, com a separação dos joelhos, esticara qual pele em afinado tambor. E esse bater tinha uma cadência toda sua, uma toada para a qual não achamos comparação que a explique: em quanto que uma das mãos caía com regularidade \_ extraindo do pano sons compassados e secos, a outra fazia ouvir um tremido, uma espécie de rufo, que é onde está toda a delicadeza do xabeta.

Este alarido convida uma delas a saltar para o centro do círculo, o qual se vai estreitando a ponto, que mal deixa espaço preciso para as evoluções da rainha do momento. Vê-la-eis então medir o compasso com o corpo, cingir o pano à cintura, juntar-lhe aí as pontas em nó, que desata logo, com uma indolência perfeitamente representada. Vê-la-eis \_ dizemos \_ torcer-se, requebrar-se, impor aos quadris movimentos \_ demorados no princípio \_ mas que vão progredindo, exaltando-se à proporção que \_ de mais em mais \_ se acelera o compasso do xabeta. E quando o ente preferido \_ aquele sobre quem ela emprega os seus olhares \_ grita com um entusiasmo de possessor ripundá xabeta [...] o xabeta assume um crescendo furioso; e ela \_ amarrando o pano de maneira a deixar esculpidas as formas do corpo \_ levando as mãos umas vezes à cintura, outras ao ar, onde faz ouvir os trincos dos seus dedos \_ olhando alternadamente o céu e a terra – ela se inclina, se dobra, se eleva, se

torce, se volta, se arqueia, tudo com agitação febril – com transportes frenéticos – com furor vertiginoso \_ com movimentos tantos, tão rápidos e lúbricos; que julgareis nela a lascívia personificada! (D`ALMEIDA, 1989: 78)

Ao descrever a cena em que Luiza, a escrava, não esconde o “prazer do batuque” (“uma das poucas distrações concedidas aos escravos”) e se entrega aos “requebros do torno [...] com um frenesi vertiginoso, com toda a ânsia de um delírio febril” (Ibidem, 52), o narrador, ao final da performance da escravidão, qualifica a sua arte não mais como “lascívia”, mas como “poesia”:

O xabeta já começara a fazer-se ouvir, e Luiza conservava-se imóvel com os olhos \_ que ela possuía rasgados, e de uma expressão magnífica \_ fitos em João. (...) Luiza começara o torno com a languidez e indiferentismo próprio de quem não cura do que está fazendo. [...] Delirando ao excesso da ventura – deslumbrada pelas chamas de amor, que acreditou ver relampejar nos olhos do escravo \_ fechou as pálpebras, e dançou com arrebatamento, delírio e paixão. Oh! mas o que nas outras era lascivo e prosaico, nela tornava-se voluptuoso e poético! (79-80).

Atualmente, o ritual telúrico feminino do batuque apresenta-se mais em palco do que de terreiro, com as batucadeiras em semicírculo, utilizando garrafas de plástico para percussão. E o ciclo do ritual raramente é executado na sua íntegra originária \_ langor-êxtase-prazer trazido pela experiência\_, que mimetizava a curva do ato sexual, da cadência lenta ao êxtase do torno e ao ensinamento do *finason*. O ciclo composto de: solo (*finason*)-*tchabeta*-torno-*finason* assemelhava-se aos ciclos da vida e da fecundidade.

Resistência e liberação depois de um dia de exploração, violência e trabalho duro, impulso pagão sobrevivente às restrições da igreja católica (não batizava ou casava praticantes do batuque), tradição negra proscrita em língua proibida (o crioulo). Eis a síntese do batuque, provavelmente a forma musical que mais define as raízes cabo-verdianas (GONÇALVES, Carlos Filipe, 2006: 16), que provavelmente se estendia a várias ilhas no século XIX, e que resiste, do tempo dos escravos, até nossos dias. De música/manifestação “de preto”, “não-civilizada” a manifestação identitária, revigorada no pós-independência, eis o ciclo histórico do batuque.

Na atualidade, é a poesia de língua portuguesa, principalmente, o reduto de preservação do batuque. Como repete, em refrão, Corsino Fortes: “E o batuque não para/nas nossas ancas de donzela” (2001: 75-79).

Utilizando a palavra como pedra, em poemas experimentais de estilo arquitetônico (à João Cabral de Melo Neto, um de seus poetas preferidos), Corsino reiteradamente transporta o batuque para cena dos poemas:

o finaçom nos conduz  
ao frigorífico da cultura  
das terras do fim do mundo  
À guerra da pobreza  
No metrônomo do batuque  
E ao dente de ouro da tabanka  
No mênstruo das salinas [...]  
E ao kolá kolá  
da morança e da melancolia  
que salta & bate  
bate & une  
As coxas d` África às ancas da Macaronésia

E dão  
o grão a hóstia o jazz  
Da(s) nossa(s) genealogia(s) (Ibidem, 239).

Onésimo Silveira, para construir “Um poema diferente” para o povo das ilhas, abandona os “gemidos de homens desterrados”, “o quadro dos filhos sem mãe”, “as palavras estranguladas nas grades do silêncio” e busca a “seiva nascendo no coração da ORIGEM” \_ “Um poema com batuque e tchabéta e badias de Santa Catarina/Um poema com saracoteio d` ancas e gargalhadas de marfim” (2008, 128).

Dialogando com Onésimo, Jorge Barbosa, conforme a proposta da geração da *Claridade*, mergulha as mãos que escrevem na árida terra crioula, tal qual

O delírio do batuque no terreiro!  
Vadias de Santiago  
contorcionando,  
espasmando  
os ventres  
no ritmo quente  
do batuque  
\_ essa dança ancestral!... (2002: 39)

Vera Duarte, para fechar o círculo de textos literários em língua portuguesa que me propus a apresentar, assumindo o princípio feminino do ritual, diz ao

homem amado o que Luiza, em outra linguagem, mais primal, tentou revelar ao escravo João, no início do ciclo de batuque textual que ora retomamos:

Quando  
em êxtase  
cavalgo pelas estepes agrestes  
do teu corpo perfeito  
bô ê nha ôme [...]

E quando meu corpo renascido  
suadamente repousar sobre o teu  
ouvirei o som distante  
de um batuque original  
nas batidas do teu coração  
e em teu ventre liso e marinho  
abrirei uma clareira luminosa  
onde dançarei  
nua e voluptuosa  
essa dança tão africana  
de alegria  
de amor  
e de júbilo

Bô ê nha ómi  
Bô ê nha ómi (2001: 69-73).

Em suma, pelo que tenho procurado demonstrar, a música e os rituais de fertilidade têm sido resgatados pelos textos literários cabo-verdianos em língua portuguesa como seiva produtiva de preservação da tradição e de afirmação da identidade.

Embora muitas vezes proibidas pelos colonos, como o funaná, a tabanka e o batuque, revitalizados apenas no pós-independência, as expressões musicais e coreográficas de escravizados e camponeses foram, no entanto, preservadas e registradas incessantemente pela literatura em língua portuguesa, adensando fios da cabo-verdianidade.

O som dos navios negreiros celebrado em “Ritmo de Pilão” por António Nunes, o murmúrio da poesia do povo no “Violão” de Jorge Barbosa, a música como ousadia na “Viola partida” de Maria Margarida Mascarenhas, a dolente morna de Zinda no conto de Ivone Aída, o frêmito das tabankas da poesia de

Canabrava, o som distante do batuque original d'O *Arquipélago da paixão* de Vera Duarte<sup>86</sup> nos permitiriam continuar nossa melopéia, com um coro de tantas vozes e ecos, indefinidamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMADA, José Luís Hopffer. *À sombra do sol*. Praia: Grafedito, 1990.
- AMARÍLIS, Orlanda. "O desbravar da escrita". In: CARVALHAL, Tania Franco & TUTIKIAN, Jane. *Literatura e História: três vozes de expressão portuguesa*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- BARBOSA, Jorge. *Jorge Barbosa: poesia inédita e dispersa*. SANTOS, Elsa Rodrigues dos (org). Lisboa: ALAC, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Obra poética*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.
- BETTENCOURT, Fátima. *Semear em pó: contos*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1994.
- CARREIRA, António. *Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*. Bissau: Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, 1972.
- D'ALMEIDA, José Evaristo. *O escravo*. Lisboa: ALAC, 1989. Prefácio de Manuel Veiga.
- DUARTE, Dulce Almada. *Bilinguismo ou diglossia?* Praia: Spleen, 1998.
- DUARTE, Vera. *O arquipélago da paixão*. Mindelo: Artiletra, 2001. Prefácio de Simone Caputo Gomes.
- FERREIRA, Manuel. *A aventura crioula ou Cabo Verde, uma síntese étnica e cultural*. Lisboa: Ulisseia, 1967.
- \_\_\_\_\_. *50 poetas africanos*. Lisboa: Plátano, 1989.
- FORTES, Corsino. *Pão & fonema*. 2.ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Árvore & tambor*. 1. ed. Praia -Lisboa: Instituto Caboverdiano do Livro-Publicações Dom Quixote, 1986. Prefácio de Ana Mafalda Leite, "Árvore & Tambor ou a reinvenção da terra cabo-verdiana".
- FORTES, Corsino. *A cabeça calva de Deus*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.
- GOMES, Maria Alice Correia Forte Alcobia. *Projecto multidimensional para a aprendizagem da língua portuguesa em Cabo Verde*. Lisboa-Praia: {ed. Da Autora}, 1996.
- GOMES, Simone Caputo. *Cabo Verde: literatura em chão de cultura*. Cotia-Praia: Ateliê Editorial-Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, UNEMAT, 2008.

<sup>86</sup> | Respectivamente, poemas de António Nunes e Jorge Barbosa, contos de Maria Margarida Mascarenhas e Ivone Aída ("Zina ó grogue nha sina"), poemas de Canabrava ("Passageiro do tempo") e Vera Duarte ("A canção do corpoamor").

- \_\_\_\_\_. *Uma recuperação de raiz: Cabo Verde na obra de Daniel Filipe*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1993. Coleção TESE.
- GONÇALVES, Carlos Filipe. *Kab Verd Band*. Praia: Instituto do Arquivo Histórico Nacional, 2006.
- LOPES, Baltasar. *Chiquinho*. S. Paulo: Ática, 1986.
- LOPES, Manuel. *Galo cantou na baía e outros contos*. Porto: Edições 70, 1984.
- MARIANO, Gabriel. *Cultura caboverdeana: ensaios*. Lisboa: Vega, 1991.
- MARTINS, Vasco. *A música tradicional cabo-verdiana – I. A morna*. Praia: Direcção-Geral do Património Cultural/Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1989.
- \_\_\_\_\_. "Ventos alíseos". In: Rêvue Noire. Praia: Bleu Outremer, 10. sept-nov. 1993.
- SALÚSTIO, Dina. *Mornas eram as noites*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1994.
- SANTOS, Ivete Livramento. *A tartaruga Luana e a passarinha Luna na formação das ilhas de Cabo Verde*. Praia: Pêbê, 2011.
- SILVEIRA, Onésimo. *Poemas do tempo de trevas: Saga, Hora Grande*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2008.
- SPÍNOLA, Daniel. *Mornas eram as noites*. In: Cabo Verde: insularidade e Literatura. Paris: Karthala, 1998. Pp. 205-208.
- VEIGA, Manuel. *A construção do bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A construção do bilinguismo*. Cultura: Revista Semestral. Ano 1, nº 1, 1997, p. 58-65.

# TRANSMISSÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS DO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

MÁRIO A. PERINI<sup>87</sup>

# RESUMO

O português brasileiro falado apresenta diversos traços morfossintáticos de interesse que o distinguem da variedade europeia. Dentre essas diferenças, ressaltam-se as seguintes: a marca de número no sintagma nominal, limitada ao primeiro constituinte do sintagma; a omissão do reflexivo em construções ergativas; a tendência a expandir a construção ergativas a verbos tradicionalmente transitivos, e vice-versa; e as construções de tópico.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Mudança linguística, transmissão linguística, português brasileiro, gramática portuguesa

# INTRODUÇÃO

A transmissão da língua às novas gerações é uma questão delicada em certos países: um franco-canadense se preocupa com a aquisição do francês, e um moçambicano com a transmissão do português. No Brasil isso não é um problema, pois praticamente toda a população fala português como língua nativa.

## 1. TRANSMITINDO A TRADIÇÃO LINGUÍSTICA

Encarada sob a perspectiva histórica, uma língua é uma coisa espantosa: é um complexo sistema de comunicação transmitido de geração em geração, sem nenhuma interrupção, ao longo dos milênios. O que chamamos hoje língua portuguesa nos foi legado, em uma tradição contínua, sem faltar um só dia, não só desde os primórdios da nossa história linguística, por volta do século XII, mas desde o latim vulgar, o latim arcaico, o itálico, o indo-europeu e antes disso desde a pré-história, desde a época em que o homo sapiens descobriu que podia se comunicar com seus semelhantes através de sons vocais articulados – há 40, 50, 100 mil anos atrás, ninguém sabe ao certo.

A transmissão vem sempre acompanhada de mudança. Ou seja, cada geração utiliza um sistema ligeiramente diferente da de seus pais e avós; a uma distância de cinquenta gerações, já não se reconhece a língua como a mesma. É um processo inevitável, que afeta todas as línguas sem exceção; no entanto, por estranho que pareça, há quem se oponha a ele, sonhando em deter a mudança da língua em determinado ponto do tempo. Alguma coisa em nossa psique custa a aceitar essa mudança, mas ela prossegue sem prestar a menor atenção a nossos anelos, desejos e intenções.<sup>88</sup>

Isso é verdade muito em particular no que respeita à língua falada; na escrita a resistência é mais fácil, embora também aí acabe sucumbindo. O resultado, depois de quinhentos anos de separação política, cultural, geográfica e econômica, são duas variedades da língua, cada qual indo em uma direção, cada qual a caminho de se tornar uma língua independente. Nas palavras de Mattoso Câmara (ainda o melhor linguista brasileiro),

não é uma ficção falar num português americano, em bloco, em face do bloco do português europeu.

[Câmara, 1975, p. 81]

Se já são duas línguas independentes é uma questão muito mais política do que linguística. Não existem critérios objetivos para avaliar se dois falares constituem ou não duas línguas. Por exemplo, os habitantes de Nápoles falam italiano, ou um dialeto do italiano, muito embora haja dificuldade de co-

<sup>88</sup> Ver a respeito as reações negativas ao meu livro *Modern Portuguese* (Perini, 2002), taxado por alguns de gramática do “português de favela”. Não é isso, é apenas o português falado urbano do Brasil.

municação entre o italiano padrão e o napolitano. Já os croatas falam croata, e os sérvios falam sérvio, apesar do alto grau de inteligibilidade entre suas maneiras de falar. Como se vê, decisões de ordem política.

Como colocar o português brasileiro e o europeu (assim como o angolano e o moçambicano) nesse contínuo? Eu diria que no Brasil se fala português, embora uma variedade nitidamente diferente da de Portugal. Ou seja, a mesma língua: isso não é uma afirmação de base científica, mas minha opinião apenas. Não, corrigindo: é a opinião da imensa maioria dos brasileiros e portugueses (angolanos, moçambicanos...). Não é decorrência do fato de que brasileiros e portugueses em geral se entendem adequadamente ao usarem cada qual seu falar próprio – afinal de contas, croatas e sérvios, tchecos e eslovacos também se entendem (quando querem...).

Concluindo até aqui: ao estudar o português brasileiro (ou PB) estamos procurando os traços distintivos de uma das variedades da entidade política e cultural chamada “língua portuguesa”. É disso que vou tratar a seguir.

## 2. VARIAÇÃO, FALA E ESCRITA

As diferenças aparecem mais na fala, mas mesmo a escrita está longe de ser idêntica nos dois países. Na impossibilidade de tratar dos dois registros detalhadamente, vou me concentrar na língua falada. Acho que não vou trazer novidade nenhuma, mas vou sistematizar a exposição, para deixar mais claras algumas áreas importantes de divergência, tendo em mente principalmente o público não-brasileiro. E, por limitação de espaço, não vou tratar do vocabulário, apenas da gramática.

Em geral, os traços que marcam o português brasileiro falado são praticamente universais em todo o país, e caracterizam a fala de pessoas de todas as classes sociais, todas as regiões e todas as faixas etárias. O português brasileiro é, em confronto com o europeu, um “bloco”, para usar o termo de Mattoso Câmara. Há variações, claro, como seria de esperar considerando a grande população, as diferenças sociais e educacionais e o imenso território do Brasil; aqui eu simplesmente ignoro essas variações, e me concentro na fala urbana da minha região (Minas Gerais).

### 3. A CONCORDÂNCIA NOMINAL

Uma característica bastante conhecida do português brasileiro é que a concordância de número que relaciona o núcleo de um sintagma nominal e seus modificadores se reduz frequentemente a uma marca de número no primeiro elemento do sintagma:

1] Os livro / uns menino / as quatro cadeira

Se o primeiro elemento não pode variar em número, o sintagma fica sem marca de plural:

[2] Mandei botar quatro janela nova.

Essas formas coexistem com as marcas plenas de plural, ou seja, *aqueles livro* alterna com *aqueles livros* e assim por diante. O uso de cada forma varia segundo a classe social e educacional, mas ambas as formas ocorrem na fala de todos os falantes, embora em proporções diferentes (como mostraram Lemle e Naro, 1977).<sup>89</sup> Não se trata em absoluto de um traço da linguagem inculta, nem do falar rural.

Todos os exemplos acima incluem um elemento pré-nuclear (determinante, quantificador etc.). Um aspecto que não foi estudado (que eu saiba) é como se marca o plural quando falta qualquer elemento pré-nuclear. Nessa situação o núcleo é o primeiro elemento do sintagma, e em princípio deveria ser marcado em número. No entanto, nesses casos o plural é expresso através de uma forma “genérica”, que é singular para efeitos de concordância, de modo que a alternância é entre as estruturas seguintes:

[3] Cachorros de raça dão muito trabalho.

[4] Cachorro de raça dá muito trabalho.

A primeira dessas frases tem sabor bastante livresco. A segunda ilustra uma espécie de competição entre o SN plural e o SN singular, sendo que o plural, aqui como em outros lugares, sai perdendo. Esse resultado, evidentemente, é facilitado pelo fato de que o SN sem complementos pré-nucleares tem significado genérico, quer esteja no singular quer no plural.<sup>90</sup>

<sup>89</sup> Às vezes esse fenômeno é mencionado como sendo de “perda do s final”. Não se trata disso, mas de uma mudança morfológica; o s final se mantém no elemento marcado (os, aqueles etc.), assim como nos itens léxicos em geral, quando não é marca de plural: *Minas*, e não \**Mina*.

<sup>90</sup> Exceto no caso de nome próprio: *Maria trabalha demais*, onde Maria não é genérico.

Mas há mesmo exemplos em que o significado não é genérico, como em

[5] Na TV tem muita novela boba.

Aqui, novamente, aplica-se um mecanismo que permite escapar à expressão do plural. Algo a estudar, evidentemente.

### 4. VALÊNCIAS VERBAIS

#### 4.1. ERGATIVAS SEM SE

Uma característica do português brasileiro é a tendência a perder o uso do reflexivo como marca de ergatividade; assim, uma frase que no padrão escrito, e para muitos falantes do Nordeste e do Sul do Brasil é

[6] Marilene se divorciou.

se diz no Sudeste

[7] Marilene divorciou.

Isso faz com que o verbo *divorciar* (e centenas de outros) acabe se identificando com verbos transitivo-ergativos<sup>91</sup>, como *engordar*, que nunca ocorrem com reflexivo:

[8] Marilene engordou.

A mesma tendência se verifica com verbos puramente ergativos, como *arrepender*:

[9] Marilene arrependeu. (*escrito ...se arrependeu*)

<sup>91</sup> Verbos transitivo-ergativos são os que ocorrem na construção transitiva (*a bebida engordou Marco*) e na ergativa (*Marco engordou*).

Note-se que isso não significa a pura e simples eliminação do *se* reflexivo. Ele continua obrigatório na construção transitiva, como marca de co-referência de sujeito e objeto:

[10] O político *se* matou. (*e não \* matou*)

Em alguns casos, o *se* parece resistir embora não seja marca de co-referência. São verbos pouco usados na fala, como *se dar* e *se tratar*. Este último, aliás, frequentemente ocorre com sujeito:

[11] O sujeito trata-se de uma função sintática.

Já encontrei essa construção até na primeira página de um jornal.

## 4.2. EXPANSÃO DOS TRANSITIVO-ERGATIVOS

O resultado da tendência à omissão do *se* é o crescimento da classe dos verbos como *engordar*, que ocorrem na construção transitiva, como em

[12] O fazendeiro engordou três porcos.

e também na ergativa (sem *se*), como em

[8] Marilene engordou.

Outro aspecto da expansão da classe dos transitivo-ergativos é o uso de verbos ergativos (do padrão escrito) como transitivos, assim como o uso de transitivos como ergativos. O primeiro fenômeno se verifica por exemplo em

[13] Esse sapato dói o meu pé.

[14] Você precisa funcionar o motor uns minutos.

e o segundo em

[15] Acho que esse quarto nunca varreu. (= 'nunca foi varrido')

[16] O documento imprimiu em menos de cinco minutos. (= 'foi impresso')

Essa tendência, juntamente com a omissão do reflexivo vista na seção precedente, tem como resultado um aumento significativo da classe dos verbos transitivo-ergativos.

## 5. CONSTRUÇÕES DE TÓPICO

Uma característica muito saliente do português brasileiro são as construções de tópico, ou seja, sentenças construídas sobre a oposição tópico / comentário, em vez da estruturação sujeito / predicado. As construções de tópico não são majoritárias no discurso falado, mas sua ocorrência não é marginal, e compõe uma boa percentagem das estruturas em uso corrente.

Não me refiro às construções em que um elemento é simplesmente “transportado” para o início do período, como em

[17] Pra você, eu faço qualquer coisa.

[18] Essa janela ninguém conseguiu abrir.

Nestas (que podemos chamar “estruturas de tópico sentencial”), as relações gramaticais tradicionais são claramente preservadas, e existem versões não topicalizadas idênticas, exceto quanto à posição do elemento topicalizado:

[19] Eu faço qualquer coisa pra você.

[20] Ninguém conseguiu abrir essa janela.

Nas construções de tópico características do falar brasileiro as marcas sintáticas de relacionamento (notadamente as preposições) estão ausentes, e o “recolocamento” do tópico em sua posição original presumível dá resultados inaceitáveis, como mostram os pares seguintes:

21] A lanterna, já comprou as pilhas? EP<sup>92</sup>

[22] \* Já comprou as pilhas a lanterna?

[23] Aquela escola deles, rouba tudo! EP

[24] \* Rouba tudo aquela escola deles!

<sup>92</sup> Os exemplos marcados com 'EP' são de Pontes (1987). Estou separando sistematicamente o tópico com vírgula; não existe norma estabelecida para esses casos.

[25] Esse cano sai fumaça.

[26] \* Sai fumaça esse cano

Como se vê, essa construção se compõe frequentemente de um elemento inicial (o tópico) seguido de uma estrutura oracional completa.

A relação temática entre o tópico e a sentença se estabelece com bases pragmáticas, pois não há marca sintática presente. Na frase acima, a *lanterna* é o Possuidor<sup>93</sup> das pilhas, mas em

[23] Aquela escola deles, rouba tudo! EP

o tópico tem o papel de Lugar; e é Fonte (ou Trajetória) em

[25] Esse cano sai fumaça.

Em alguns casos, inclusive, fica difícil vislumbrar um papel semântico, sendo a relação provavelmente de outra natureza. Um exemplo é

[27] Eu agora, cabou desculpa de concurso, né? EP (cabou = acabou)

[28] Essa minha barriga, só jejum. EP

As construções de tópico são um aspecto importantíssimo a ser ainda devidamente estudado. Os trabalhos de Pontes (1986, 1987) constituem um ponto de partida indispensável para essa pesquisa.

Existem portanto dois tipos bem distintos de estruturas topicalizadas, e ambos são muito comuns no português brasileiro. O segundo tipo requer uma revisão da teoria das funções sintáticas porque não se encaixa nas funções tradicionais. Que função teria, por exemplo, *esse cano* em [25]? Tematicamente, é claro, trata-se de uma Fonte, ou origem de um movimento. Mas sintaticamente é o quê?

---

93 | Escrevo os papéis semânticos com maiúscula: Possuidor, Agente, Tema etc.

Voltando às estruturas de tópico sentencial, observa-se que o português brasileiro é bastante liberal quanto ao elemento que pode ser topicalizado. Assim, topicaliza-se não apenas o objeto e os adjuntos adverbiais, mas também elementos internos do SN objeto, como em

[29] Daquele menino, eu não conheço nem a cara.

o predicativo do sujeito:

[30] Inteligente, ele é.

e inclusive o sujeito, como veremos na próxima seção.

## 6. MARCAÇÃO REDUNDANTE DO SUJEITO

O que nos leva a nosso último tema: a marcação redundante do sujeito. O português brasileiro mostra uma tendência a exprimir o sujeito pronominal, que se manifesta de diversas maneiras. A primeira (aparentemente comum a outras variedades da língua) é a obrigatoriedade de exprimir o sujeito em certas condições. Assim, nunca se diz (como início de fala)

[31] ?? Chegou muito atrasada.

mas

[32] Ela chegou muito atrasada.

Esse fenômeno é interessante, porque não parece passível de formulação morfossintática. Diríamos, à primeira vista, que a obrigatoriedade do sujeito é vinculada à terceira pessoa do singular, porque é possível dizer

[33] Cheguei muito atrasada.

sem o pronome. No entanto, se tomamos o imperfeito do indicativo, onde a primeira e a terceira pessoas do singular são idênticas, observamos que o pronome é obrigatório em *ambos* os casos:

[34] Ela chegava sempre atrasada. (não ?? chegava muito atrasada)

[35] Eu chegava muito atrasada. (não ?? chegava muito atrasada)

Ou seja, a obrigatoriedade do sujeito parece depender de condições de ordem funcional: trata-se de evitar a ambiguidade decorrente, por um lado, da referência excessivamente esquemática do sufixo de terceira do singular (chegou pode se referir a *ele, ela, você, o diretor da escola, a dona Conceição, o voo 2133* etc.); e, por outro lado, da identidade fonológica da primeira com a terceira pessoas do singular – o que ocorre no imperfeito, mas não no presente do indicativo.

Mas a ocorrência do pronome sujeito não se limita a casos como os mostrados acima – que, afinal de contas, são observáveis também na língua escrita. No português brasileiro o sujeito pronominal tende a ocorrer em outras circunstâncias, essas não constantes das gramáticas usuais. Nesses casos sua ocorrência não é obrigatória, mas é pelo menos comum. Trata-se, por exemplo, de frases como a seguinte:

[36] *Eu tenho uma amiga que ela só (se) veste de amarelo.*

O pronome *ela* não apareceria na escrita; no entanto, ocorre com frequência na fala, e a frase [36] é perfeitamente natural. Outro ambiente em que o pronome muitas vezes aparece é depois de um sujeito topicalizado<sup>94</sup>

[37] *Essa menina magrinha, ela precisa comer mais.*

São construções que ficam à espera de estudo. Elas não se encontram na língua escrita, e seria interessante verificar se se encontram em outras variedades do português que não a brasileira.

---

<sup>94</sup> Tenho dúvidas sobre qual é o sujeito de [37]: *essa menina magrinha* ou *ela*? Talvez a análise tradicional não se aplique aqui.

## 7. SUMÁRIO

Creio que as breves observações acima deixam claro como há todo um mundo a investigar no âmbito na gramática do português brasileiro falado – apenas um aspecto do fascinante universo que é a nossa língua portuguesa neste princípio do século XXI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

CÂMARA, J. Mattoso (1975) *Dispersos*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas.

LEMLE, Miriam e NARO, Anthony J. (1977) *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: MOBREAL/MEC.

PERINI, Mário A. (2002) *Modern Portuguese; a reference grammar*. New Haven: Yale University Press.

PONTES, Eunice (1986) *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática.

PONTES, Eunice (1987) *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes

# TRÊS GRAMÁTICAS DE REFERÊNCIA PARA OS ESTUDOS DO PORTUGUÊS

CLAUDIO CEZAR HENRIQUES<sup>95</sup>

# RESUMO

A língua, em face do resto da cultura, é o resultado dessa cultura, ou sua súpula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir. A frase é de Mattoso Câmara Jr. em conferência proferida no Rio de Janeiro na década de 50. Tomo-a por empréstimo para introduzir o que pretendo dizer neste trabalho sobre três das principais obras da gramaticografia do português, cujos autores são referências nos estudos de nossa língua: Carlos Henrique da Rocha Lima, Evanildo Bechara e Celso Ferreira da Cunha.

---

## PALAVRAS-CHAVE

gramaticografia; política linguística; ensino de português.

## 1. INTRODUÇÃO

“Nós somos todos assim... Eu sou assim... Tu és assim... Dançam pronomes pessoais: Eu, ele, tu, eles, nós, vós... Que somos nós?... Pronomes pessoais.” Assim, Mário de Andrade questionava a pessoa humana, com base na estrutura gramatical, e concluía pela igualdade entre todos. Pronomes pessoais são democráticos: podem ser usados em pé de igualdade por todos. Cada um é um eu, qualquer conjunto de “eus” é um nós. Já outro, o pronome de tratamento, é diferente. É autoritário: seleciona e classifica para conviver.

É com essa referência metalinguística intertextual que Nelly Carvalho começa seu artigo “Quem somos nós?”, onde trata dos usos das formas e pronomes de tratamento, no Brasil e em Portugal. Faz Nelly comentários esclarecedores acerca dos valores semânticos, das situações e contextos em que são empregadas expressões como *vocemecê, você e tu / vossência / sitora* (= senhora doutora) / *senhora, dona e senhora dona / esposa, mulher e senhora / esposo, marido e homem / doutor e senhor doutor / mamãe e senhora / primo e doutor / sinhá e senhora / madrinha / dona, moça e menina / compadre e comadre / seu moço / seu vigário / vós e vosmecê...*

E conclui: “Os usos tornam possível estabelecer a ligação entre os aspectos sociais e a estrutura verbal”, ajudando a responder a questões que de outro modo poderiam ser ignoradas. Para ela, à medida que se aprofunda a compreensão da língua, “mais se percebem as implicações sociais fundamentais na construção do ser humano”, algo que traz uma resposta para a indagação de Mário de Andrade sobre quem somos nós nesse jogo de situações.

A língua, em face do resto da cultura, é o resultado dessa cultura, ou sua sùmula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir. A frase é de Mattoso Câmara Jr. em conferência proferida no Rio de Janeiro na década de 50. Tomo-a por empréstimo para introduzir o que pretendo dizer neste trabalho sobre três das principais obras da gramaticografia do português, cujos autores são referências nos estudos de nossa língua: Carlos Henrique da Rocha Lima (1915-1991), Evanildo Bechara e Celso Ferreira da Cunha (1917-1989).

Podemos também encaminhar este tema para a ideia de que a língua é um produto cultural que engloba tradições linguísticas de variadas feições e matices. Com isso, quero dizer algo nem sempre lembrado nos compêndios gramaticais, talvez por ser uma coisa muito óbvia – e tão óbvia que acaba desconsiderada: uma língua histórica não é um sistema único, é um conjunto de sistemas! E de que sistemas se compõe uma língua histórica, senão

de suas especificidades geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas) e individuais (diafásicas)?

Então, seria muito bom se nossas gramáticas (inclusive as escolares) fizessem essa transição, não apenas no âmbito terminológico, mas sobretudo no metodológico, reconhecendo a necessidade de harmonizarmos o descritivo e o normativo como indispensável contribuição aos estudiosos dessa problemática.

A tradição gramatical tem privilegiado o termo emprego e a ele remete – quase sempre – um único uso, o prescritivo. Igualmente é significativa a referência preconceituosa que muitos livros deram/dão à palavra uso/usos. Os “guias de correção”, os “manuais de redação” ou os “vade-mécuns de correção de frases”, de um modo geral, utilizam a expressão “uso popular” ou “uso coloquial” (eufemismo para “uso errado”?) ou mesmo se propõem a tratar dos “usos inadequados” ou “impróprios” – os quais, na verdade, representam uma possibilidade real de uso linguístico.

Parece-nos, pois, bastante oportuno abordar aqui três obras gramaticais que têm acompanhado as vidas acadêmicas de algumas gerações de professores e estudantes de português espalhados pelo mundo. Vejamos se não é lícito afirmar que, entre suas características estruturais, destaca-se o posicionamento prescritivo típico das obras de referência. Isso não descarta a possibilidade de que textos teóricos podem se comprometer com o congraçamento entre a descrição dos efeitos expressivos das construções e os conceitos de correção padronizada e excelência pretendida. Com isso, queremos dizer que também dos desvios se fazem as normas e que, por conseguinte, há obras referenciais do campo gramatical que excedem sua função referencial e assumem uma força pedagógica e cultural, por fazerem da menção aos aspectos semânticos e estilísticos uma construtiva forma de abordar a língua histórica. Uma gramática que não tenha isso em vista faz tábua rasa do estilo e da individualidade, estigmatiza até a criatividade.

Sempre que comentou o tema, Celso Cunha se posicionou contra o autoritarismo. Na obra *A questão da norma culta brasileira* (p. 45), para ficarmos num único exemplo fora das três gramáticas, Cunha acusa a norma prescritiva de se justificar ideologicamente com intenções definidas a partir do conceito de “uso”. A despeito disso, algum caráter impositivo faz parte do conhecimento de qualquer língua de cultura, mesmo na simples transmissão cotidiana da modalidade oral. Às gramáticas não compete possuir um tom ditatorial, e a relutância no acolhimento das novidades circulantes nos diversos usos de uma língua histórica não tem necessariamente de ser confundida com teimo-

sia ou arrogância. É a consciência de que só o uso reiterado e generalizado no registro prestigiado (escrito) pode respaldá-las.

Rocha Lima, Evanildo Bechara e Celso Cunha, cada um a seu modo, pretenderam equilibrar os conceitos de norma e de correção idiomática com um princípio inerente a todo sistema de língua, a variação. Isto, entretanto, não os fez menos rigorosos e apurados em suas maneiras de apresentar a norma, admitida a variação de um ponto de vista diatópico, diastrático ou diafásico.

O resultado de suas contribuições está, sob certa medida, em livros mais recentes, nos quais se notam – mais, ou menos, explicitamente – os “ecos” (assonantes e dissonantes) de seus posicionamentos teóricos. Refiro-me, por exemplo, à Nova Gramática do Português Brasileiro, de Ataliba de Castilho, à Gramática do Português Brasileiro, de Mário Perini, à Gramática de Usos da Língua Portuguesa, de Maria Helena de Moura Neves, à Gramática Houaiss da Língua Portuguesa, de José Carlos de Azeredo, à Gramática da Língua Portuguesa, de Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria, e à Gramática da Língua Portuguesa, de Mário Vilela e Ingedore Villaça Koch – para citar as principais obras contemporâneas. Todas nos podem levar ao que diz Celso Cunha na Gramática do Português Contemporâneo (p. 13), passagem repetida *ipsis verbis* na Nova Gramática do Português Contemporâneo (p. 7), que escreveu em parceria com o filólogo português Luís F. Lindley Cintra:

Se uma língua pode abarcar vários sistemas, ou seja, as formas ideais de sua realização, a sua dinamicidade, o seu modo de fazer-se, pode também admitir várias normas, que representam modelos, escolhas que se consagraram dentro das possibilidades de realizações de um sistema linguístico.

## 2. AS TRÊS GRAMÁTICAS

As gramáticas de Rocha Lima, Evanildo Bechara e Celso Cunha adotam a clássica metodologia que divide a gramática em três partes e as dispõe da unidade menor para a unidade maior, ou seja: primeiro a fonética, depois a morfologia, depois a sintaxe.

É também a mesma organização praticada pela grande maioria das gramáticas até então publicadas, sendo uma das exceções a *Gramática Expositiva da Língua Portuguesa*, de Mário Pereira de Souza Lima, publicada em 1936. Souza Lima estruturou sua obra adotando caminho inverso: “em vez de come-

çar separadamente pela Fonética ou pela Morfologia”, o ensino da Gramática deve “considerar de início a *proposição* e dela descer às diferentes partes do discurso, mostrando como estas vivem em conjunto, como se limitam e se completam” (p. 7-8).

A estrutura habitual foi também a adotada na NGB (de 1959) e na NGP (de 1967) – embora esta apresente apenas a Morfologia e a Sintaxe como “partes da gramática”, passando a “Fonética Descritiva” para o item denominado “outras nomenclaturas lingüísticas” (ao lado da ortografia, da pontuação, da lexicologia, da semântica”. Portanto podemos dizer que é por isso ou é para isso que os programas de Língua Portuguesa das escolas de todos os níveis adotaram (e muitas ainda adotam) o modelo da unidade menor para a unidade maior.

A própria TLEBS – que é de 2007 – adota a sequência mais tradicional. No item intitulado “Linguística Descritiva”, apresenta SEIS subitens: 1. Fonética e Fonologia; 2. Morfologia; 3. Classes de palavras; 4. Sintaxe; 5. Lexicologia; 6. Semântica.

### 2.1 AS GRAMÁTICAS DE ROCHA LIMA

Neste recorte da história de nossa gramaticografia, um dos livros referenciais nos estudos linguísticos luso-brasileiros é a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Carlos Henrique da Rocha Lima, que integra a bibliografia oficial de quase todos os cursos de Letras das universidades brasileiras – o que podemos comprovar com os dados colhidos na pesquisa intitulada *Cânon gramatical brasileiro contemporâneo*, que desenvolvemos junto ao Departamento de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ na última década do século passado.

A primeira edição da Gramática de Rocha Lima é de 1957 (por F. Briguiet & Cia.). Em 1972, ao atingir sua 15ª edição – a 1ª pela José Olympio Editora –, foi ela republicada com sensíveis modificações em alguns capítulos. Rocha Lima, embora tivesse sido membro da equipe que elaborou o texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, nunca deixou de distinguir termos como “objeto indireto” e “complemento relativo” e de redistribuir os “adjuntos adverbiais” segundo suas características semântico-funcionais. A 31ª edição, póstuma, publicada em 1992, foi “retocada e enriquecida”, mas não mudou muito a feição do livro. Em 2010, uma nova edição incorporou as mudanças determinadas pelo Acordo Ortográfico – tendo essa tarefa sido confiada pelos her-

deiros do autor a uma equipe convidada. Outras gramáticas de autores falecidos também já tiveram o capítulo de ortografia devidamente “atualizado”, como aconteceu com a *Moderna Gramática Brasileira*, de Celso Pedro Luft, e a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida.

Esse dado é muito importante em relação à *Gramática Normativa*, pois seu primeiro capítulo se intitula “Breve História da Ortografia Portuguesa” e temos então de enfatizar aos leitores que o texto da última edição lançada não é, na totalidade, de sua autoria.

## 2.2 AS GRAMÁTICAS DE EVANILDO BECHARA

Outro livro referencial nos estudos linguísticos luso-brasileiros e que integra a bibliografia oficial de todos os cursos de Letras das universidades brasileiras é a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, publicada pela Companhia Editora Nacional sem alterações desde sua 1ª edição, em 1961, até a 37ª (a última edição autorizada pelo autor foi lançada em 1997, especialmente a pedido do Ministério de Educação).

Em 1999, Bechara reformulou consideravelmente sua obra. Das 374 ou 461 páginas das trinta e sete primeiras edições (o tamanho mudou quando em 1972 a Cia. Ed. Nacional fez uma nova programação visual para a *Moderna Gramática*), a edição de 1999 passou a 671 páginas. O autor, nessa nova fase, propõe um “tratamento novo para muitos assuntos importantes que não poderiam continuar a ser encarados pelos prismas por que a tradição os apresentava”, mas adverte que o livro conservava “uma disposição da matéria mais ou menos conforme o modelo clássico”. Observa-se isso quando se compara, por exemplo, a sequência dos capítulos centrais da gramática, que mantêm a disposição e ordem da versão primitiva, conquanto as análises, descrições e comentários tenham sido substancialmente modificados e atualizados.

A 38ª edição (de 1999) teve sucessivas reimpressões pela editora Lucerna até 2009, quando a *Moderna Gramática* passou a ser publicada pela ed. Nova Fronteira. Essa reimpressão é, na verdade, uma nova edição, pois vem adaptada ao Novo Acordo Ortográfico.

## 2.3 AS GRAMÁTICAS DE CELSO CUNHA

A terceira obra referencial a ser focalizada neste artigo é, na verdade, um conjunto de três obras. Começamos falando da 1ª edição da *Gramática do Português Contemporâneo* (doravante *GPC*), de Celso Ferreira da Cunha, que foi publicada em 1970 pela Editora Bernardo Álvares. Republicada sob nova roupagem em 1972 pelo Ministério da Educação, com o título *Gramática da Língua Portuguesa* (doravante *GLP*), o autor pôde modificar o que lhe pareceu necessário e a isso ele próprio se referiu no texto introdutório, cujo último parágrafo confirma o não ineditismo da 1ª edição da *GLP*: “Esperamos que esta edição, escoimada dos erros das anteriores, possa melhor servir aos que a lerem” (p. 6). Os dois títulos coexistiram em edições variadas: a *GPC* seguiu até a 10ª edição (em 1983, pela Editora Padrão); a *GLP* atingiu a 15ª edição em 1994 (ainda pelo MEC).

A terceira gramática de Celso Cunha, intitulada *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (doravante *NGPC*), foi lançada em 1985 pela Editora Nova Fronteira. Sua 2ª edição passou por algumas reimpressões até 2001, quando saiu a 3ª edição, revista em sua organização visual. A obra tem a parceria do filólogo lusitano Luís Filipe Lindley Cintra (1925-1991), responsável pela redação ou coautoria de três dos vinte e dois capítulos do livro, que todavia mantém as características da primeira gramática da série, evidentemente com a modernização dos conceitos e alguma mudança na disposição dos assuntos.

Comparadas as três versões, a atenção do leitor certamente será despertada para dois pontos. O primeiro é a presença de um capítulo intitulado “Noções históricas” somente na edição do Ministério da Educação, que por sua vez não inclui o capítulo “Noções de versificação”, encontrável nas outras duas versões<sup>96</sup>. O segundo é a profunda mudança no *corpus* da exemplificação dos fatos da língua: apenas a *NGPC* possui exemplos recolhidos de escritores africanos – o que se explica pela pretensão editorial de atingir mais amplamente o mercado internacional dos estudos de língua portuguesa. Outro ponto importante é o que observa a inclusão – apenas na edição do MEC – de um capítulo chamado “Morfo-sintaxe” (que engloba o que nas duas outras obras é apresentado, classe por classe, como partes independentes).

<sup>96</sup> | O capítulo exclusivo da *GLP* contém 22 páginas, sendo 14 sobre história externa da língua e 8 sobre geografia linguística e dialectologia.

Em 2007, a NGPC passou a ser publicada pela editora Lexicon, numa edição “revista e ampliada” numerada como a 4a da obra. Explica-se: os herdeiros dos autores decidiram, inteligentemente, incluir nesta nova versão o capítulo “Noções Históricas”, que figurara na obra publicada pelo MEC e que não estivera nas três edições anteriores. Com isso, pode-se dizer que é a 4a edição a que contém, de fato, a última exposição do pensamento gramatical de Celso Cunha (sempre lembrando que a obra tem a coautoria de Lindley Cintra).

### 3. CONCLUSÃO

Gramáticas não são a única solução para os estudos linguísticos, mas não podemos deixar de considerá-las como uma alternativa pedagógica a somar-se a outras obras referenciais – sempre utilizadas criticamente e sob a perspectiva do bom senso.

Afinal, os enfoques descritivo e normativo, assim como o comunicativo, são importantes e compartilham mais do que se imagina: um interesse em questões de aceitabilidade, ambiguidade e inteligibilidade. Para isso, é preciso que os sociolinguistas vejam o normativismo com mais seriedade, à luz de estudos sobre atitudes, usos e crenças linguísticos. Algo como defende David Crystal (p. 2-3), quando fala da representação abstrata das características centrais do idioma, as quais se compõem de dois modelos: o primeiro revela os três componentes da estrutura do idioma (o texto; o signo, a grafia e a fonologia; o léxico e a gramática); o segundo aponta para os usos (variações temporal, social, regional e individual). E completa, arguto: “o olhar *onicurioso* do linguista observará cuidadosamente toda essa cena.”

Na dupla de suas gramáticas contemporâneas, Celso Cunha expõe seu conceito de norma e de correção idiomática: “Este conceito linguístico de norma, que implica um maior liberalismo gramatical, é o que, em nosso entender, convém adotarmos para a comunidade de fala portuguesa.” (GPC, p. 14; NGPC, p. 8). A mesma atitude é percebida nas gramáticas de Rocha Lima e Evanildo Bechara.

Por isso, se a língua é o resultado da cultura e se concordamos com a definição de Mattoso Câmara de que a cultura é “o conjunto do que o homem criou na base das suas faculdades humanas: abrange o mundo humano em contraste com o mundo físico e o mundo biológico”, então podemos reconhecer que uma das tarefas que compete a um gramático é interpretar crítica e objetivamente esse resultado, ou seja, descrever efetivamente a língua como o veículo que a cultura tem para operar.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Brasileira de Letras. 2009. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. São Paulo: Global.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. 1986. Gramática Metódica da Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva.
- AZEREDO, José Carlos S. de. 2009. Gramática Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Publifolha.
- BECHARA, Evanildo. 1982. Moderna Gramática Portuguesa. São Paulo: Cia. Edit. Nacional.
- . 2009. Moderna Gramática Portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. 1974. Princípios de Linguística Geral. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- CARVALHO, Nelly. 1999 (28 de junho). “Quem somos nós?” <[www.virtus.ufpe.br/clipping/index](http://www.virtus.ufpe.br/clipping/index)>. Recife: UFPE.
- CASTILHO, Ataliba T. de. 2010. Nova Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: FAPESP/Contexto.
- CRYSTAL, David. 1997. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNHA, Celso Ferreira da. 1970. Gramática do Português Contemporâneo. Belo Horizonte: Bernardo Álvares.
- CUNHA, Celso Ferreira da. 1972. Gramática da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: FAE.
- CUNHA, Celso Ferreira da. 1985. A Questão da Norma Culta Brasileira. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CUNHA, Celso Ferreira da & CINTRA, Luís Filipe Lindley. 2008. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexicon.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. 1998 “O Cânone Linguístico-Literário na Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara”. Idioma, 20. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro/UERJ, p. 25-36.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. 2003a. “O Cânone Linguístico-Literário segundo a Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Carlos Henrique da Rocha Lima”. Revista da Academia Brasileira de Filologia, 2. Rio de Janeiro: ABF, p. 11-18.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. 2003b. “Gramática de usos: para que serve?” Revista da ABRALIN, v. 26, n. 1, Fortaleza.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. 2004. O Cânone Linguístico-Literário nas Gramáticas de Celso Cunha. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa, v. 6, São Paulo, p. 115-159.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. 2009. Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois. São Paulo: Parábola.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. 1992. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio.

LIMA, Mário Pereira de Souza. 1937. Gramática Expositiva da Língua Portuguesa. São Paulo: Cia. Ed. Nacional.

LUFT, Celso Pedro. 2009. Moderna Gramática Brasileira. Rio de Janeiro: Globo.

NEVES, Maria Helena Moura. 2000. Gramática de Usos do Português. São Paulo: Unesp.

PERINI, Mário. 2010. Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola.

MATEUS, Maria Helena Mira et alii. 2003. Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho.

VILELA, Mário & KOCH, Ingedore V.. 2001. Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina.

# POSFÁCIO<sup>97</sup>

## MARIA ANTÓNIA ESPADINHA

---

Com toda a atenção, lemos os 13 textos que compõem este interessantíssimo livro. São 13 reflexões de professores experimentados, linguistas atentos. O próprio título do livro, **Contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo: perspectivas em política, história, língua e literatura**, remete-nos para a diversidade dos textos aqui presentes, para abordagens que parecem “soltas”, para uma aparente falta de coesão. Digo aparente, porque creio que a coesão que aqui se procuraria seria artificial, diria até perigosa.

Fala-se de novas gerações de falantes de português no mundo, não apenas no mundo lusófono. Essa abertura que o título permite, leva-nos a aceitar previamente que se trata necessariamente de permitir que cada autor fale/escreva sobre aquilo que o preocupa, sobre a(s) realidade(s) que conhece. Assim teremos, lado a lado, textos como “Linguagem e poder simbólico” de Benjamim Abdala Júnior, “Manual de Português Elementar para Aprendentes Chineses” de Xu Yixing, “Literatura cabo-verdiana em língua portuguesa como base de processos identitários no arquipélago e na diáspora”, de Simone Caputo Gomes, para referirmos aleatoriamente apenas alguns.

Todos os colaboradores são professores universitários e todos eles se preocupam seriamente com o tema, os contextos de formação de novas gerações de falantes de português. Trata-se, pois, de falantes de PLM e de PLE, ou língua segunda, ou língua adicional, ou...ou...

“Para cada um sua verdade”, diria Luigi Pirandello. A cada um sua preocupação e sua perspectiva.

---

<sup>97</sup> | Vice-Reitora da Universidade de São José, Macau, China. Utilizando a ortografia oficial de Macau.

As gerações vindouras que falarão português estarão repartidas por todo o mundo. Falá-lo-ão porque é a sua língua de berço e afecto, a língua em que se exprime a sua cultura de raiz, a língua em que naturalmente comunicam na família, na escola, nas ruas e que se vai diferenciando daquilo a que se poderia chamar o “modelo” por razões históricas, geográficas políticas e étnicas.

O enfoque do professor universitário, formador directo ou não das novas gerações ou dos formadores das novas gerações numa variante de PLM ou de PLE, é certamente diferente do daquele professor que foi ele mesmo aprendiz não nativo da língua/disciplina e que está especialmente preocupado com as dificuldades que conhece e com a melhor maneira de levar o seu trabalho a bom porto e formar falantes de Português que venham a ser considerados aptos para um mercado de trabalho que os solicita.

Talvez se sintam um pouco decepcionados aqueles que no livro esperavam encontrar soluções. Este oferece-vos tão somente a partilha de reflexões pertinentes, quiça estímulo para as vossas. Cada um terá, pois que dar continuidade a este trabalho.

