

Dezembro de 2005

Revista de Letras

4

Revista de Letras



4

Série II
Dezembro
de 2005



Departamento de Letras
Centro de Estudos em Letras
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Apartado 1013
5001-801 Vila Real — Portugal

DEPARTAMENTO DE LETRAS
CENTRO DE ESTUDOS EM LETRAS
UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CENTRO DE ESTUDOS EM LETRAS

Revista de Letras

Série II
N.º 4

Dezembro de 2005
Vila Real

REVISTA DE LETRAS

DIRECÇÃO

Carlos Assunção e José Esteves Rei

ORGANIZAÇÃO

Henriqueta Gonçalves, Gonçalo Fernandes e Anabela Oliveira

COMPOSIÇÃO

Gonçalo Fernandes

CONSELHO DE REDACÇÃO

Carlos Assunção, José Esteves Rei, Maria da Assunção Monteiro, Henriqueta Gonçalves, José Cardoso Belo, Olinda Santana, Rui Guimarães, Armindo Mesquita, Fernando Moreira, Laura Bulger, Luísa Soares, Isabel Alves, José Barbosa Machado, Gonçalo Fernandes, Anabela Oliveira, Clara Ervedosa, Helena Santos, Milton Azevedo, Maria do Céu Fonseca.

CONSELHO CIENTÍFICO

Amadeu Torres, *Universidade Católica Portuguesa e Universidade do Minho*

António Fidalgo, *Universidade da Beira Interior*

Aurora Marco, *Universidad de Santiago de Compostela*

Bernardo Díaz Nosty, *Universidad de Málaga*

Carlos Assunção, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro*

Daniel-Henri Pageaux, *Sorbonne Nouvelle Paris III*

Fátima Sequeira, *Universidade do Minho*

Fernando Moreira, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro*

Gonçalo Fernandes, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro*

Henriqueta Gonçalves, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro*

Jorge Morais Barbosa, *Universidade de Coimbra*

José Cardoso Belo, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro*

José Esteves Rei, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro*

Mário Vilela, *Universidade do Porto*

Maria da Assunção Monteiro, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro*

Maria do Céu Fonseca, *Universidade de Évora*

Milton Azevedo, *University of California, Berkeley*

Nair Soares, *Universidade de Coimbra*

Norberto Cunha, *Universidade do Minho*

PROPRIEDADE

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

ISSN

0874 -7962

DEPÓSITO LEGAL

199202/03

CDU

81 (05) / 821.134.3 (05) / 37.02 (05) / 316.77 (05) / 81'255.4 (05)

CAPA

José Barbosa Machado

TIRAGEM

200 exemplares

EDITOR

Sector Editorial dos SDE

IMPRESSÃO

Serviços Gráficos da UTAD

Apartado 1013

5001-801 Vila Real

PORTUGAL

ÍNDICE

Nota Introdutória

Carlos Assunção e José Esteves Rei.....5-6

LINGUÍSTICA

Historiografia linguística portuguesa: o processo de gramaticalização de línguas extra-europeias (Oceano Índico)

Maria do Céu Fonseca..... 9-22

A Dêixis: uma análise etimológica e historiográfica

Gonçalo Fernandes 23-34

Heterogeneidade e mudança linguísticas no discurso metalinguístico de Francisco

Adolpho Coelho

Maria Helena Santos 35-46

Reflexos de Prisciano na *Gramática da língua portuguesa* de João de Barros

Joaquim da Costa Almeida 47-53

Reflexão sobre a língua em *Que Estupidez!* de Silva Carvalho

José Barbosa Machado 55-67

A fala popular em *Dona Guidinha do Poço*, de Manuel Oliveira Paiva

Milton M. Azevedo..... 69-78

Ideias Linguísticas na Gramática Portuguesa Setecentista: uma Abordagem da Classe do Verbo

Telma Maria Barrias Maio Coutinho 79-92

O Léxico da Moda: sua extensão e função

Ana Maria Queiroz Baptista..... 93-99

Ortografia Portuguesa: A Carta I de *Verdadeiro Método de Estudar*

Paulo Pereira Guedes 101-113

LITERATURA

Perspectivas Críticas e Teóricas em Literatura Comparada (Literatura de mediação, imagens e recepção, sistema literário)

Daniel-Henri Pageaux 117-124

Análise geral da Estética da Recepção: o modelo de Hans Robert Jauss

Maria Luísa de Castro Soares..... 125-134

Literatura de Viagens: Miguel Torga e a (sua) Nova Representação da Viagem em Finais do Século XX

Isabel Maria Fidalgo Mateus..... 135-148

Imagens e mitos na trilogia pastoril de Rodrigues Lobo <i>Helena Cristina Salazar de Sousa Leite da Silva</i>	149-160
--	---------

DIDÁCTICA

Territórios Didácticos para el Desarrollo de la Competencia Literaria <i>Francisca Amparán Cardín</i>	163-177
--	---------

Ensinar-Aprender a Arte de Escrever: que Implicações? <i>Teresa Margarida Dias Moreira de Carvalho Capela</i>	179-190
--	---------

O Texto Dramático na Aula de Português <i>Paula Manuela Damasceno dos Santos Cardoso</i>	191-199
---	---------

A didáctica da palavra ou a comunicação da <i>Dabar</i> pelo <i>Logos</i> <i>João Bartolomeu Rodrigues</i>	201-209
---	---------

COMUNICAÇÃO

O dia depois: A reacção da imprensa portuguesa ao atentado de 11 de Março de 2004 em Madrid <i>Jorge Pedro Sousa</i>	213-229
---	---------

La Proyección Mediática da la Televisión en la Edad Infantil <i>Francisco Sacristán Romero</i>	231-243
---	---------

A Escola na Sociedade do Conhecimento <i>José Alegre Mesquita</i>	245-252
--	---------

TRADUÇÃO

Hibridação e Tradução: uma releitura cognitiva do conceito de terceiro espaço pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa <i>Rebeca Hernández</i>	255-265
--	---------

RECENSÕES CRÍTICAS	267-273
---------------------------------	---------

APRESENTAÇÃO DE TESES NO E DO DEPARTAMENTO DE LETRAS	275-285
---	---------

NORMAS DE ESTILO	287-290
-------------------------------	---------

NOTA INTRODUTÓRIA

Carlos Assunção
cassunca@utad.pt
José Esteves Rei
jrei@utad.pt

A *Revista de Letras* vê hoje sair mais um número, desta Série II, garantindo o cumprimento de vários dos compromissos assumidos pelo Departamento de Letras, desde há uma dezena de anos, e, dentro dele, pelo Centro de Estudos em Letras (CEL), desde a sua criação e acreditação pela FCT: acrescentar valor às áreas científicas da Linguística, da Literatura, da Cultura, da Didáctica, da Tradução e, desde este número, da Comunicação; divulgar os trabalhos científicos integrados no *Encontro Internacional de Reflexão e Investigação* (EIRI) e em *Encontros Temáticos das Linhas de Investigação* do CEL, do ano civil ao qual corresponde o número da revista; abrir uma janela de expressão científica a colegas cujo resultado de trabalhos fica assim disponível; e proporcionar uma informação rigorosa, actual e de referência, para os nossos alunos de graduação e de pós-graduação.

A *Revista de Letras* pretende continuar a melhorar o trabalho editorial, pelo que apresenta, desde este número, uma nova forma organizativa que compreende, para além da *Direcção* e da *Organização* tradicionais, um *Conselho de Redacção* e um *Conselho Científico*. Queremos, assim, elevar os critérios de publicação dos textos através da sua apresentação a especialistas das diferentes áreas e de diferentes Escolas, nacionais e internacionais, cuja disponibilidade agradecemos e muito nos honra, a nós e aos nossos futuros colaboradores.

Este número da *Revista de Letras* inclui vinte e dois trabalhos, de outros tantos autores, distribuídos pelas áreas científicas: da Linguística com nove, da Literatura com cinco, da Didáctica com quatro, da Comunicação com três e da Tradução com um. Os seus autores são originários de Espanha (três), França (um), Estados Unidos (um) e Portugal (dezassete). De entre os Portugueses, apraz-nos destacar a presença de docentes-investigadores doutorados, de universidades públicas e de uma privada, e de docentes-investigadores detentores do grau de Mestre, na generalidade dos casos, membros do CEL e ex-alunos de um dos quatro Cursos de Mestrado — *Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas*, *Cultura Portuguesa*, *Literatura Infantil* e *Literatura Anglo-Saxónica* — ou da *Pós-Graduação em Tradução* do Departamento de Letras. O texto destes últimos saiu, em geral, do seu trabalho de tese de Mestrado e a divulgação da síntese ou de uma parte da obra avaliada em provas, corresponde à oportunidade de dar a conhecer resultados de investigação que, frequentemente, não chegam a ter o eco merecido.

A área da Linguística desenvolve duas linhas de investigação, que se cruzam na confluência da diacronia, em especial, presente em abordagens de historiografia linguística — que na UTAD tem um dos seus baluartes, reconhecido pela equipa internacional da FCT, aquando da última avaliação do CEL —, com a sincronia de estudos vários, da moda ou de autor.

A Literatura abarca perspectivas diversas, indo da literatura comparada à estética da recepção, da estratégia do cómico, elevado à categoria de estética, à literatura de viagens, localizada na nova representação torquiana, e à revisitação de Rodrigues Lobo.

A Didáctica, enquanto área científica recente, segue aqui por vias mais ou menos abrangentes no estudo das línguas como sejam: a competência literária como espaço carenciado de desenvolvimento, nos tempos que correm; a escrita como arte e a revisitação indispensável do passado recente, com as suas “artes de escrever”; o texto dramático enquanto grande espaço de realização da literatura e do homem, arredado da escola e dos meios de comunicação social, nomeadamente, da rádio e da televisão e cuja presença na aula de Português é imprescindível; e, por último, a palavra encarada como via de acesso ao *outro*, seja humano seja divino, em particular no âmbito religioso e a partir do Evangelho.

A Comunicação, também ela de estudo e investigação muito jovens, entre nós, toma como objectos a imprensa e a televisão, mas traz para a ribalta o novíssimo espaço de reflexão denominado “Sociedade do Conhecimento”, em particular na sua implicação escolar: reconhecimento, consequências e alterações nas práticas e nas formas de aprender, comunicar e pensar.

A área da Tradução dedica singular atenção ao conceito de terceiro espaço pós-colonial, concretamente no caso das literaturas africanas de língua portuguesa, destacando contributos enriquecedores para as línguas em presença.

LINGÜÍSTICA

Historiografia linguística portuguesa: o processo de gramaticalização de línguas extra-europeias (Oceano Índico)¹

Maria do Céu Fonseca
Universidade de Évora
cf@uevora.pt

Resumo

Concani, tâmul, tupi, quimbundo, quicongo, suailí, macua ... todo este novo mundo linguístico abriu-se aos olhos (e ouvidos) dos portugueses quase ao mesmo tempo em que são publicadas as duas primeiras gramáticas do nosso vernáculo (Fernão de Oliveira, *Gramática da linguagem portuguesa*, 1536; João de Barros, *Gramática da língua portuguesa*, 1540). Mas foi no decurso do século XVII que se desencadeou o processo de gramaticalização de línguas asiáticas, ameríndias e africanas, com gramáticas e dicionários (inclusive catecismos) de missionários franciscanos e jesuítas, sobretudo. Procurar-se-á, neste trabalho, analisar o processo de gramaticalização portuguesa de línguas extra-europeias (nem todas descritas), examinando alguns testemunhos destes gramáticos missionários.

Résumé

Konkani, tamoul, tupi, quimbundo, kicongo, swahili, makua ... tout ce nouveau et différent monde linguistique s'est ouvert aux yeux (et oreilles) des Portugais presque au même temps que les deux premières grammaires du vernaculaire portugais ont été publiées (Fernão de Oliveira, *Gramática da linguagem portuguesa*, 1536; João de Barros, *Gramática da língua portuguesa*, 1540). Mais c'est au cours du XVIIe siècle que le processus de grammaticalisation des langues asiatiques, amérindiennes et africaines a éclaté, avec des dictionnaires et grammaires (voire des catéchismes), dus surtout à des missionnaires jésuites et franciscains. Dans ce texte on analysera le processus de grammaticalisation portugaise des langues extra-européennes (quelques-unes non décrites), en examinant quelques témoignages de ces 'linguistes de terrain'.

¹ Versão portuguesa adaptada de um texto que se apresentou no Colóquio Internacional "Écriture et construction des langues dans le sud-ouest de l'Océan Indien" (Faculté des Lettres et des Sciences Humaines – Université de la Réunion).

1. Linguística missionária

É em 2004 que pela primeira vez, salvo erro, é apresentado no trabalho de Klaus Zimmermann intitulado “La construcción del objeto de la historiografía de la lingüística misionera”, o quadro teórico e os pressupostos epistemológicos da área de investigação actualmente conhecida por linguística missionária. Trata-se de uma recente disciplina ou subdisciplina linguística, herdeira da tradição filológica, que se foi paulatinamente constituindo como área de investigação específica dentro da historiografia linguística, sobretudo a partir dos anos noventa do século XX. Desde então, tem-se acentuado o interesse de investigadores de todo o mundo pelo domínio, conteúdos e escopo da linguística missionária; e multiplicaram-se, quase ao ritmo de um por cada ano, os colóquios e congressos internacionais sobre a mesma temática², analisada em função de variantes cronológicas e geográficas. Os trabalhos pioneiros de orientalistas e especialistas em línguas africanas e ameríndias são aqui referência obrigatória. Com base neste acervo bibliográfico e em fontes da memória linguística, os estudos sobre as chamadas línguas ‘exóticas’ levados a cabo de forma sistemática no último vinténio, permitem já fixar algumas características da linguística missionária, encontrar a sua configuração própria como disciplina historiográfica e captar as correntes subterrâneas de um pensamento linguístico que é também veículo de uma ideologia. Considera-se manifestação da actividade linguística missionária o conjunto de obras gramaticais – entre gramáticas e artes, vocabulários e dicionários, catecismos e *cartilhas*³ – produzidas em territórios evangelizados por missionários europeus. O *quando*, *onde* e *porquê* de toda esta produção gramatical, ao mesmo tempo que se analisa o *como* foi elaborada, atendendo às ideias linguísticas subjacentes, são alguns dos aspectos do perfil da linguística missionária, que traçou Klaus Zimmermann no trabalho acima citado. Assim, segundo este mesmo investigador, importa considerar

² Apenas a título de exemplo: em Setembro de 1993, Michel Launey e Michel Dessaint organizaram em Paris um colóquio internacional dedicado às línguas da América; um ano depois, teve lugar em Oslo outro colóquio sobre historiografia de gramáticas coloniais da América do Norte, organizado por Even Hovdhaugen; em Outubro de 1995, Klaus Zimmermann organizou o colóquio internacional “La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial”, em Berlim; seguiram-se outros no México (2000) na Costa Rica (2002), no âmbito da ALFAL (Asociación de lingüística y filología de América Latina); em Oslo, sob a responsabilidade de Otto Zwartjes, realizou-se em Março de 2003, a *First International Conference on Missionary Linguistics*; o segundo destes Congressos Internacionais realizou-se no Brasil (São Paulo), organizado por Cristina Altman; e já neste ano de 2005, no passado mês de Março, o terceiro destes Congressos teve lugar na China (Hong Kong / Macau), organizado por Gregory James; outros já estão previstos para os próximos anos, em Espanha e no México.

³ Em geral, as *cartilhas* (ou *cartinbas*) apresentam duas partes essenciais: a primeira é uma propedêutica da leitura, com um alfabeto e um silabário; a segunda é de doutrinação religiosa e enuncia os cânones da doutrina religiosa. Estes instrumentos de alfabetização serviam portanto as finalidades específicas da empresa evangélica, ao mesmo tempo que se adequavam à aquisição de conhecimentos nos bancos escolares (cf. Castelo-Branco 1988).

os seguintes aspectos (não exaustivos) na delimitação do campo historiográfico da linguística missionária (cf. Zimmermann 2004: 12-13):

1. Protagonistas / Autores: linguistas-evangelizadores.
Membros do clero, missionários de diversas ordens religiosas:
 - a) Jesuítas (os mais activos no campo da missão).
 - b) Franciscanos.
 - c) Dominicanos (com apreciável actividade em Moçambique).
 - d) Agostinhos.

2. Ideologia dominante: religião cristã.

3. Propósito principal: evangelização e, supletivamente, alfabetização na língua europeia.
Propósitos derivados (medidas profiláticas):
 - a) Estudo gramatical de línguas extra-europeias.
 - b) Redacção de catecismos (registos bilingues e trilingues).
 - c) Traduções da *Bíblia* e de catecismos latinos.

4. Materiais didácticos elaborados / instrumentos de evangelização (impressos e manuscritos): a codificação gramatical era sobretudo de natureza didáctica.
 - a) Artes / Gramáticas.
 - b) Dicionários / Vocabulários.
 - c) Catecismos (também conhecidos, na linguística missionária portuguesa, por *cartilhas* ou *cartinhas*, manuais de iniciação à leitura e ao dogma cristão).
 - [d) Outras obras não gramaticais: cartas; textos históricos; literatura religiosa].

5. Destinatários: outros missionários.
Os materiais didácticos eram elaborados visando a formação do pessoal missionário nos idiomas locais.

6. Línguas de redacção das obras:
 - a) Latim.
 - b) Línguas vernáculas.
 - c) Línguas extra-europeias (missão linguística portuguesa: concani, tâmul, chinês, japonês, anamita, tupi, kiriri, quicongo, quimbundo).

7. Fontes da produção linguística missionária:
 - a) Gramáticas latinas (subsidiariedade ao modelo das gramáticas de Antonio de Nebrija, Manuel Álvares e Francisco Sánchez).
 - b) Primeiras gramáticas vernáculas (gramática castelhana de Antonio de

Nebrija e gramáticas portuguesas de Fernão de Oliveira e de João de Barros, no caso da missão linguística portuguesa).

8. Métodos de trabalho de campo:
 - a) Recolha de dados orais (várias línguas africanas e ameríndias eram ágrafas).
 - b) Recurso a informantes (nativos já cristianizados e alfabetizados; *línguas* ou intérpretes).
 - c) Análise das línguas a partir de estudos empíricos (muitas vezes, com transliteração de caracteres desconhecidos em letras romanas e necessárias adaptações fonéticas).

9. Quadro histórico-político e linguístico:
 - a) Períodos colonial e pós-colonial (séculos XVI-XIX).
 - b) Momento *a quo*: 1492 (*Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija).

10. Quadro geográfico (espaços de missão diferentes do ponto de vista histórico, cultural e linguístico):
 - a) Territórios de África.
 - b) Territórios da Ásia.
 - c) Territórios da América.

2. O processo de gramaticalização

É conhecida a forma como decorreram os primeiros contactos linguísticos com povos da costa oriental africana onde os portugueses aportaram a caminho da Índia, em 1498. Passado o Cabo da Boa Esperança, a armada de Vasco da Gama encontrou na baía de Inhambane populações estrangeiras que só um especialista em línguas pôde entender: “(...) vêdo Vasco da gama ã mostrouã ser gẽte mansa mãdou sair ã terra hũ dos nossos chamado Martim afonso ã sabia muytas lĩguas de negros & coele outro homẽ, & forão ambos bem agasalhados daãla gẽte”⁴ (Castanheda 1979: 16).

Continuando a travessia do Índico, relata a mesma narrativa a chegada ao rio dos Bons Sinais, hoje rio de Quelimane, cujas populações “(...) não falauão se não por acenos, por não entenderem nenhũ dos lingoas que Vasco da Gama leuaua” (Castanheda 1979: 17). No último porto da costa moçambicana – a Ilha de Moçambique – tiveram os portugueses o primeiro contacto com povos de língua árabe, que era um dos idiomas de comunicação no oceano Índico ocidental. A aproximação linguística com estes povos que comerciavam no Índico ocorreu, mais uma vez, por intermédio

⁴ No contexto da produção editorial da época dos Descobrimentos, esta obra de Castanheda, que é um dos primeiros relatos da actividade dos portugueses no Oriente, foi publicada pela primeira vez entre 1551 e 1561, e logo parcialmente traduzida para francês em 1553.

de um intérprete:

Estes homens como chegarão aos nauios entrarã dêtro muy seguramête como ã conhecerão os Portugueses, & assi cõuersarão logo coeles, & falauão arauia: no ã se conheceo ã erão mouros. Vasco da gama lhes mandou logo dar de comer: & eles comerão e beberã: e pergütados per hũ Fernão Martins ã sabia arauia, que terra era aãla : disserão que era hũa ilha do senhorio dũ grande rey ã estaua a diãte: & chamauase a ilha Moçãbique, pouuada de mercadores ã tratauão com mouros da Índia (Castanheda 1979: 19).

Esta experiência de abordagem linguística repetiu-se um pouco por todo o lado onde chegaram portugueses e espanhóis. Em matéria de comunicação, era aos peritos nas línguas estrangeiras, bem como aos nativos já cristianizados e alfabetizados, que cabia, no momento das primeiras trocas de palavras com as populações desconhecidas, a função de *línguas* ou intérpretes: os chamados na Índia “topazes” (do dravidiano *tuppassi*) e no Extremo Oriente “jurubaças” (do malaio *jurubahasa*: *juru* “perito” e *bahasa* “língua”), isto é, aqueles que tratavam com os estrangeiros⁵. Em todos os escritos (diários, cartas, crónicas) da época da expansão ultramarina, desde as primeiras descobertas de Diogo Cão no Zaire ou no reino do Congo (1483-86) a Pedro Álvares de Cabral no Brasil (1500), passando por Colombo na América espanhola (1492), está presente a figura do intérprete com um relevo directamente proporcional ao destaque que merecia a situação de incomunicabilidade provocada pela ausência de tradutores. No caso da rota do Índico, acrescia o problema da multiplicidade linguística (devida ao mosaico étnico): “muita diversidade de nações, não somente nas línguas, mas também nos costumes e feições do rosto” [no sentido de *aparência*] refere o dominicano Frei João dos Santos, missionário na Zambézia († 1622), ao descrever a costa oriental de África (Santos 1901: 1-2). Segundo Geneviève Bouchon (1985: 205),

La multiplicité des langues de l’Inde et du monde malais obligèrent les Portugais à recourir aux truchements locaux recrutés pour la plupart parmi les réfugiés que des conflits politiques ou religieux avaient contraints de s’exiler en Orient pour y chercher fortune.

O assunto é conhecido⁶ e vem agora à colação para melhor se compreender o quadro de onde emergiu a gramaticalização das línguas extra-europeias, encetada no reinado de D. João III (1521-1557) para línguas da Ásia e, algumas décadas volvidas,

⁵ Para o recrutamento e formação dos intérpretes eram seguidas várias estratégias, pressuposta a conversão ao cristianismo: fazer cumprir penas de degredo, como forma de povoamento; acolher na Metrópole nativos a fim de receberem a necessária educação literária; e, reciprocamente, enviar para as novas terras meninos órfãos de forma a habituar as populações ao convívio com o português.

⁶ Relativamente a Macau, veja-se o estudo de Jorge Manuel Flores 1995: 107-121. No âmbito da escola francesa, devem mencionar-se os trabalhos de Geneviève Bouchon (1985, 1999: 303-310) e, cerca de uma década antes, já Jean Aubin analisara a importância dos intérpretes judeus nas carreiras de Francisco de Albuquerque e Alexandre de Ataíde (cf. Aubin 1974: 175-202).

estendida aos territórios linguísticos de África e do Brasil. A necessidade dos intérpretes e, por outro, as notícias carreadas pelos missionários sobre o poderoso meio de evangelização que era falar as línguas indígenas condicionaram a política educativa ultramarina a agir em duas frentes: de um lado, o ensino do português, segundo o programa nebrijense das ‘línguas companheiras do império’ (cf. Nebrija 1989: 109); de outro, a aprendizagem das “línguas exóticas” ou “línguas bárbaras”⁷. Longe de progredirem à margem uma da outra, as trajectórias destas duas frentes de acção confluíram no processo de sistematização gramatical das línguas extra-europeias, primeiro agenciado no plano do apostolado da língua materna e, mais tarde, passada a época mental das cruzadas, valorizado *de per si* no quadro das actividades de missionação.

No espaço de missionação ibérica, este processo de gramaticalização avançou ao ritmo das primeiras descrições dos dois vernáculos peninsulares (português e castelhano). Na vizinha Espanha, a publicação da gramática de Nebrija e a descoberta da América por Cristóvão Colombo no mesmo ano de 1492 catalisaram a marcha da codificação linguística no novo mundo americano. Quanto a Portugal, os autores das duas primeiras gramáticas da língua portuguesa, Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540), foram também os primeiros a tributar acolhimento ao espaço linguístico de reinos extra-europeus, com abordagens de tipo lexicográfico.

Do ponto de vista diacrónico, pode estabelecer-se a seguinte cronologia de ciclos historiográficos:

1º Os gramáticos renascentistas ensaiaram as primeiras abordagens lexicográficas, coevas de narrativas e relatos de viagens⁸, que, desde o início do século XVI, alimentavam a fabulação ocidental sobre o mistério das letras sínicas e de todas as outras línguas estranhas ao modelo universal greco-latino.

2º Em paralelo, manifesta-se a actividade linguística dos primeiros missionários, com descrições gramaticais de línguas do Oriente, que foi o objecto primordial das

⁷ A designação de “línguas exóticas” vem do emprego original de “exótico” para referir as regiões estranhas ao mundo europeu e o vocabulário dos campos semânticos da fauna, flora, religião, etc. que foi importado para o português. Quanto a “línguas bárbaras”, a expressão pegou desde que o gramático João de Barros assim se referiu ao mapa linguístico do português: “Como os Gregos, e Roma [h]aviam por bárbaras todalas outras nações estranhas a eles, por nam poderem formar sua linguagem, assi nós podemos dizer que as nações de África, Guiné, Ásia, Brasil barbarizam quando querem imitar a nossa” (1971: 375).

⁸ Cf., por exemplo, *The Summa Oriental of Tomé Pires an account of the east, from the red sea to Japan, written in Malaca and India in 1512-1515* (translated from the Portuguese MS in the Bibliothèque de la Chambre des Députés, Paris, and edited by Armando Cortesão, 2 vols., Londres, Hakluyt Society); *Tratado das cousas da China* (Évora, 1569-70), do dominicano Frei Gaspar da Cruz (traduzido e anotado por Charles R. Boxer, *South China in the Sixteenth Century*, Londres, Hakluyt Society, 1953); e, já do século XVII, *Ethiopia Oriental* (Évora, 1609), do dominicano Frei João dos Santos (tradução inglesa *Eastern Ethiopia* por G. M. Theal, *Records of South-Eastern Africa*, Vol. VII, Cape Town, 1901).

atenções do rei D. Manuel I (1495-1521). São desta época os primeiros instrumentos didácticos da língua tâmul. Em 1549, o jesuíta Henrique Henriques, considerado o primeiro ocidental a estudar de forma sistemática a língua dravídica, compôs a *Arte da lingua malabar*, que é a primeira gramática conhecida da língua tâmul⁹. Também por esta altura, é publicado o catecismo em tamil *Cartilha que confê breuemẽte ho que todo christão deve aprẽder pera sua saluaçam* (Lisboa, 1554), versão tamúlica de um catecismo português feita por três malabares (com nomes portugueses: Vicente da Nazareth, Jorge Carvalho e Tomé da Cruz), que sabiam tâmul, português e latim. Esta cartilha é um bom exemplo da estratégia metodológica usada nestes manuais pedagógicos: além do registo trilingue – no caso, tâmul, português e latim –, que permitia uma aprendizagem linguística bilateral, o discurso em forma de questionário entre mestre e discípulo visava atingir pela vivacidade um público não iniciado nos preceitos da moral cristã.

3º Finalmente, consolidou-se, no século XVII, o momento decisivo da produção linguística missionária portuguesa. Na Índia e Extremo Oriente, para além do concani e do tâmul, prenderam a atenção dos missionários jesuítas, primeiro o chinês e o japonês, este até aos últimos anos da dinastia filipina (1640), época em que o Japão se fechou ao contacto com Portugal; e depois o anamita a partir da segunda metade do século, quando, estabelecidos os contactos comerciais com o então chamado ‘reino da Cochinchina’ (ou ‘Đai Viêt’ / ‘Annam’), os jesuítas se instalaram naquelas paragens¹⁰. Quanto a línguas de África, cujos primeiros textos e gramáticas datam do século XVII, parece ter sido a costa atlântica mais afortunada em estudos linguísticos, nomeadamente sobre o quicongo e o quimbundo. O facto tem provável explicação no contingente de escravos da África ocidental, que começou a ser levado para o Brasil a partir de meados do século XVI. Note-se que o jesuíta Pedro Dias, autor da primeira gramática do quimbundo, missionou no Brasil antes de chegar a África, e a sua *Arte da lingua de Angola* (Lisboa, 1697) foi um precioso instrumento para a evangelização dos escravos negros do Brasil; e não será abusivo supor idênticos circunstancialismos no que respeita também à publicação de dois catecismos de quicongo e quimbundo, adiante mencionados.

Tal incremento da actividade linguística missionária no século XVII só parece ter sido possível com a cobertura de duas grandes instâncias: a Igreja de Roma e a Coroa portuguesa (cf. Matos 2004: 157). Em relação às instâncias eclesiásticas, note-se que

⁹ O manuscrito desta gramática conserva-se na Biblioteca Nacional de Lisboa e foi publicado em edição crítica por Hans J. Vermeer (1982).

¹⁰ Nas fontes portuguesas dos séculos XVI e XVII, são correntes os termos ‘Cochinchina’ (por influência do malaio), ‘Annam’ e ‘Đai Viêt’ para designar o Vietname (cf. Jacques 2002: 213-214).

a defesa da aprendizagem das línguas orientais foi objecto de deliberação em decretos emanados dos cinco “Concílios Provinciais de Goa”, celebrados, entre 1567 e 1606, com representantes superiores da Ordem Franciscana e da Companhia de Jesus. Do primeiro ao último destes Concílios saem recomendações ‘de que os sacerdotes aprendam as línguas das terras onde pregar’, ‘de que se traduzam compêndios de doutrina cristã em língua da terra’, ‘de que se façam livros para ensinar’ (Rivara 1862: 10 e ss.). Quer dizer, há uma insistente preocupação do poder eclesiástico em defender, entre curtos intervalos de tempo, a mais-valia da instrução vernácula. A mesma política fora prosseguida por autoridades civis. O movimento de promoção de línguas asiáticas encontrava eco da parte do poder político português, que, entre 1580 e 1640, esteve unido à coroa de Castela. Embora os interesses dos dois reinos vizinhos nem sempre fossem coincidentes – note-se que quando o Oriente era o objecto primordial das atenções de Portugal, os interesses de Espanha estavam centrados na América Latina –, está patente, em diversos documentos do período da união dinástica, o empenho da administração de Portugal na difusão destas línguas, fosse por política diplomática ou conveniência de interesses. Exemplos desta atitude proteccionista encontram-se na correspondência trocada entre Lisboa e o Estado da Índia, no tempo em que reinava o monarca espanhol Filipe II (1598-1621). Cartas assinadas por punho régio obrigavam ao conhecimento das línguas locais por parte dos ministros da igreja e as respostas, assinadas por governadores da Índia, evidenciavam a ressonância das ordens régias.

3. Gramaticografia e lexicografia no Oceano Índico

Como já se mencionou, o processo de missionação linguística na costa africana do Atlântico foi diferente do que ocorreu na África oriental e este, por sua vez, distingue-se do êxito linguístico dos missionários católicos que operaram na Ásia.

Relativamente à costa atlântica, sintetize-se, de forma rápida, o conjunto de obras hoje conhecidas que datam do século XVII:

- A primeira obra escrita em português e numa língua africana que se editou em Lisboa, em 1624, foi a *Doutrina cristã (...) traduzida na lingoa do Reyno do Congo*, do jesuíta Mateus Cardoso, que traduziu um popular catecismo do padre Marcos Jorge¹¹.

- Em 1642 é editado, também em Lisboa, o catecismo *Gentio de Angola sufficientemente instruído nos mysterios de nossa sancta fe*, do padre António de Couto, perito em quimbundo por ser natural de Angola¹². Desta edição bilingue (português / quim-

¹¹ Dois anos antes, este mesmo catecismo fora traduzido para concani pelo Pe. Tomás Estêvão (natural de Londres), como adiante se verá.

¹² Este catecismo foi composto pelo Pe. Francisco Pacconio e postumamente publicado com alterações por António de Couto. A autoria da obra aparece assim, ora em nome do italiano, ora no do padre angolano.

bundo) saiu, em 1661, uma segunda edição acrescentada com a tradução latina: *Gentilis Angolae Fidei Misteriis* (em latim / português / quimbundo).

- Já no fim do século, surge a primeira descrição gramatical do quimbundo, feita pelo jesuíta Pedro Dias na *Arte da lingua de Angola, offerecida a Virgem Senhora N. do Rosario, mãe, e Senhora dos mesmos pretos* (Lisboa, 1697). Esta obra foi usada no Brasil pelos padres da Companhia de Jesus que se ocupavam da conversão dos escravos trazidos de Angola.

- Refira-se ainda que a famosa obra gramatical sobre o quicongo publicada em latim, em 1659, *Regulae quaedam pro difficillimi Congensium idiomatis faciliori captu ad grammaticae normam redactae*, do capuchinho italiano Giacinto Vetralla, foi traduzida para português em 1886 com o título *Regras para mais fácil inteligência do difícil idioma do Congo*.

Nas áreas de língua suaíli, macua, sena, tsonga e de outras línguas da África oriental, o quadro é algo diferente, uma vez que não são conhecidas as obras linguísticas de que dão notícia os registos bibliográficos:

- Da vasta Zambézia há notícia documental de um catecismo manuscrito da língua sena, composto em meados do século XVII por Frei Francisco da Trindade, o *Catecismo, ou Confessionario necessario para uso dos naturaes do Estado de Monomotapa*, cujo paradeiro se desconhece (cf. **Appendix**).

- É igualmente desconhecido o paradeiro e o autor de uma gramática de língua moçambicana que teria sido publicada em 1680 e reimpressa já no século XX.

Certo falhanço das missões católicas, em virtude de uma tradição muçulmana já enraizada, e o facto de Moçambique ter sido, durante largos anos, não mais do que ponto de passagem da carreira da Índia, explicam este panorama algo desolador, não obstante a riqueza linguística do território¹³. Por outro lado, o Estado da Índia, como entreposto do comércio internacional, centralizava à época todas as atenções da Coroa portuguesa, que também aí encontrou uma comunidade cristã florescente. As complexas interacções entre as esferas religiosa e político-económica condicionaram a tão abundante produção linguística em concani e tâmul (cf. **Appendix**), já impressa localmente, possibilidade aberta pelo estabelecimento da imprensa na Índia portuguesa (Goa) em 1556¹⁴.

¹³ Note-se, porém, que esta diversidade linguística constituía um impedimento à conversão e, por isso mesmo, obstava à fixação gramatical. Também no Brasil, as muitas línguas do interior menos acessível ficaram por descrever, em virtude da sublimação do tupi litorâneo. Pelo contrário, a abundância de estudos linguísticos no Japão, por exemplo, ficou a dever-se, em grande parte, a uma unidade linguística e à existência de uma língua unitária, que se sobrepunha à multiplicidade de dialectos (cf. Maruyama 2004: 149-154).

¹⁴ Para a recensão de outras obras publicadas em Goa durante o século XVI, vd. Matos 1987: 41-72.

Vocabulários, gramáticas e catecismos constituíam a trilogia de instrumentos de aprendizagem das línguas vernáculas. A par das listas vocabulares e das artes de gramática, tinha lugar uma docência religiosa em obediência aos fins apostólicos e didacticamente adaptada à realidade linguística: a apresentação das verdades da fé, feita por meio de um atractivo esquema de pequenas perguntas e breves respostas, conduzia a uma aprendizagem da língua ao nível de estruturas sintácticas elementares. Não é por acaso que, no manuscrito anónimo *Vocabulario da lingua canarim* (português-concani)¹⁵, aparece incluído um pequeno catecismo concebido em forma de diálogo entre mestre (“Guru”) e discípulo (“Sissu”). Tal facto é prova do valimento dos catecismos no quadro dos instrumentos de normatização das línguas.

Os dois catecismos de concani dos jesuítas Tomás Estêvão e Diogo Ribeiro não diferem entre si em termos de concepção:

- Texto estruturado em forma de questionário entre mestre e discípulo, cujas respostas são a exposição de conceitos orientados pelas perguntas daquele, segundo a matéria de que trata cada capítulo.

- O registo bilingue (português e concani) ou trilingue (português, concani e latim) igualmente evidencia fins didácticos.

- São usadas palavras da religião hindu para designar realidades do cristianismo (por exemplo, *Vaicunttha* “Paraíso” ou *Paramesparu* “Deus”), através de um processo de adaptação de significados que retrata o velho conflito platónico sobre o carácter convencional ou natural da linguagem.

Problemas de codificação linguística, por razões culturalmente explicáveis, são mais sensíveis na prática lexicográfica. Sabe-se que a falta de equivalentes de tradução foi resolvida com o recurso a definições lexicográficas de vários tipos, que permitiam colmatar lacunas lexicais resultantes da ausência de isomorfia entre as línguas. Outras vezes, muito frequentemente, ficavam os vocábulos sem tradução e daí que vários dicionários apresentem espaços deixados em branco no alinhamento das entradas. É o que acontece no *Vocabulario da lingua da terra*, composto pelo Pe. Diogo Ribeiro em 1626, que é um dos vocabulários mais citados e um dos que apresenta maior difusão de cópias manuscritas. A isso não será alheio o facto de este vocabulário permitir o acesso ao léxico das duas línguas em confronto, uma vez que contém uma primeira parte de português-concani e uma versão vice-versa com características lexicográficas diferentes.

No âmbito das gramáticas, saliente-se, de forma muito breve, a implicação do

¹⁵ A língua canarim ou brâmane designava na época não o idioma do Canará, que é uma língua dravídica, mas o concani, vernáculo de Goa e de toda a costa do Concão, de origem sanscítica.

latim na emergência desta gramaticografia de idiomas não europeus. Sabe-se que a língua clássica esteve ao serviço da disciplinização gramatical dos vernáculos europeus, como modelo formal e factor de contrastividade; mas, para além disso, ela foi também modelo de organização para línguas estranhas ao paradigma greco-latino e mesmo à família indo-europeia. Sempre o latim, em convívio com o português, mas levando-lhe vantagem devido ao seu maior prestígio escolar, constituíram os parâmetros de referência linguística para a fixação do uso das línguas orientais. O peso da tradição gramatical sente-se logo na forma como Tomás Estêvão e o autor anónimo da gramática do concani do dialecto do Norte abrem as suas obras, reconhecendo explicitamente a divisão em três partes – *ortografia / etimologia / sintaxe* – e invocando, na descrição morfológica, o sistema clássico das oito partes do discurso: *nome, pronome, verbo, participio, advérbio, conjunção, interjeição e posposição*. Importa, porém, registar que de modo semelhante às adaptações a que foi submetido o quadro latino nas gramáticas vulgares, também no processo de gramaticalização das línguas orientais a análise contrastiva originou uma doutrina adequada às especificidades de cada língua e nem sempre conforme com a tradição indo-europeia. O reconhecimento de uma classe de posposições na lista das partes do discurso é sinal de realismo linguístico perante os factos gramaticais. Para concluir, dir-se-ia que o modelo da gramática latina é utilizado não para decalque gramatical, mas para ponto de referência de semelhanças e diferenças gramaticais encontradas no concani.

Referências Bibliográficas

- Alexandre, Pierre (1968): « Le bantu et ses limites » In: André Martinet (dir.) *Le Langage, Encyclopédie de la Pléiade*. Paris: Gallimard.
- Aubin, Jean (1974): « Francisco de Albuquerque. Un juif castillan au service de l'Inde Portugaise (1510-1515) ». In: *Arquivos do Centro Cultural*, VII, 175-202. Paris.
- Auroux, Sylvain (org.) (1992): *Histoire des idées linguistiques*, T. 2. Liège: Mardaga.
- Barros, João de (1971) [1540]. *Gramática da língua portuguesa*. Reprodução fac-similada, leitura, introdução e anotações de M^a Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bouchon, Geneviève (1985): « L'interprète portugais en Inde au début du XVI^e siècle ». In: *Actas do 1^o simpósio interdisciplinar de estudos portugueses (As dimensões de alteridade nas culturas de língua portuguesa – o Outro)*, II, 203-213. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- _____ (1999): *Inde découverte, Inde retrouvée (1498-1630)*. Lisbonne / Paris: Centre Culturel Gulbenkian / Commission Nationale pour les Commémorations des Découvertes Portugaises.

- Castanheda, Fernão Lopes de (1979) [1551-1561]: *História do descobrimento e conquista da Índia pelos portugueses*. Introdução e revisão de M. Lopes e Almeida. Porto: Lello & Irmão.
- Castelo-Branco, Fernando (1988): “As cartilhas quinhentistas e o humanismo”. In: *O humanismo português, 1500-1600*, 309-323. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- Cumbe, César & Afonso Muchanga (2001): «Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain ». In: *Cahiers d'études africaines* 163-164.
- Documentos sobre os portugueses em Moçambique e na África Central (1497-1840) / Documents on the Portuguese in Mozambique and Central Africa (1497-1840)*. 1963-1989. Vols. I-IX. Prefácio de A. da Silva Rego / T. W. Baxter. Lisboa: Centro de Estudos Históricos Ultramarinos / National Archives of Rhodesia.
- Flores, Jorge Manuel (1995): “Comunicação, informação e propaganda: os ‘Jurubaças’ e o uso do português em Macau na primeira metade do século XVII”. In: *Actas do Encontro Português – Língua de Cultura*. Macau: Instituto Português do Oriente: 107-121.
- Heine, Bernd & Derek Nurse (eds.) (2000): *African languages. An introduction*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Jacques, Roland (2002): *Portuguese pioneers of vietnamese linguistics / Pionniers portugais de la linguistique vietnamienne*. Bangkok: Orchild Press.
- Katupha, José Mateus (1985): “O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada”. In: *Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 317-337. Lisboa.
- Maruyama, Toru (2004): “Linguistic studies by portuguese jesuits in sixteenth and seventeenth century Japan”. Vd. Zwartjes, Otto & Even Hovdhaugen (orgs.).
- Matos, Manuel Cadafaz de (1987): “Humanismo e evangelização no Oriente no século XVI”. In: *Revista ICALP* 7/8, 41-72.
- ____ (2004): “A imprensa ao serviço do Padroado Português do Oriente na China dos séculos XVII e XVIII: nos 350 anos do nascimento do Imperador Kangxi (1654-1722)”. In: *Oriente, Ocidente – Revista Biblos* II/2ª Série: 155-187
- Nebrija, Antonio de (1989) [1492]: *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición de Antonio Quilis. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Nogueira, Rodrigo de Sá (1959): *Apontamentos de sintaxe ronga*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Rivara, Joaquim Heliodoro da Cunha (ed.) (1992) [1862]: *Arquivo português-oriental* 4. New Delhi: Madras.
- Theal, Georges M. (1901): *Records of South-Eastern Africa*, Vol. VII. Cape Town: C. Struik.
- Vermeer, Hans J. (1982): *The first European Tamil grammar*. Heidelberg: Gross.
- Zimmermann, Klauss (2004): “La construcción del objeto de la historiografía de la lingüística misionera”. Vd. Zwartjes, Otto & Even Hovdhaugen (orgs.).
- Zwartjes, Otto & Even Hovdhaugen (orgs.) (2004): *Missionary linguistics / Lingüística misionera*. Amsterdam: John Benjamins.

Appendix**Estudos linguísticos do século XVII – línguas do Oceano Índico**

- Almeida, Miguel [século XVII]. *Vocabularium Benedicti Pereyra conversum in linguam concanicam et divisum in duas partes: altera explicat vocabula lusitana in lingua concanicam, altera explicat vocabula concanica in linguam lusitanicam* [manuscrito].
- Anónimo [século XVII]. *Vocabulario da lingua canarim* [manuscrito da Biblioteca Nacional, Lisboa].
- Anónimo [séculos XVI-XVII]. *Vocabulario da lingua canari. Começa polo alphabeto dos nomes da nossa lingua pera que mais facil mente se achẽ os nomes que buscarmos* [manuscrito da Biblioteca Nacional, Lisboa].
- Anónimo. 1858 [século XVII]. *Grammatica da lingua concani no dialecto do Norte, composta no seculo XVII por hum missionario portuguez; e agora pela primeira vez dada á estampa*. Edição de Joaquim Heliodoro da Cunha Rivara. Nova-Goa: Imprensa Nacional.
- Banha, Manuel [século XVII] *Vocabulario da lingua concani* [manuscrito].
- Costa, Balthazar da [século XVII] *Arte Tamulica* [manuscrito, State Central Library, Panaji¹⁶].
- Estêvão, Tomás. 1622. *Dovtrina christam em lingua bramana canarim*. Ordenada a maneira de dialogo, pera ensinar os mininos. Rachol: Companhia de Jesus.
- _____ 1640. *Arte da lingua canarim*. Rachol: Companhia de Jesus.
- Jesus, Cristovão de [século XVII]. *Arte grammatical da lingua canarina* [manuscrito].
- Miguel, Gaspar de S. [século XVII]. *Arte da lingua canarina* [manuscrito].
- Proença, Antão. 1679. *Vocabulario tamulico com a significacam portugueza*. Na imprensa Tamulica da Prouincia do Malabar.
- Ribeiro, Diogo. 1626. *Vocabulario da lingua da terra (canarim)* [manuscrito da Biblioteca da Ajuda, Lisboa].
- _____ 1632. *Declaracam da Dovtrina Christam*, collegida do Cardeal Belarmino da Cõpanhia de IESV & outros autores, composta em lingua bramana vulgar. Rachol: Companhia de Jesus.
- Saldanha, António de [século XVII]. *Vocabulario da lingua concanica* [manuscrito].
- Trindade, Francisco [século XVII]. *Catecismo, ou Confessionario necessario para uzo dos naturaes do Estado de Monomotapa* [manuscrito].

¹⁶ Deve-se a Gregory James a descoberta deste manuscrito.

A Dêixis: uma análise etimológica e historiográfica

Gonçalo Fernandes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
gf@utad.pt

Resumo

Neste artigo, pretendemos reflectir sobre um dos conceitos metacomunicativos dos estudos linguísticos actuais (a *dêixis* ou *díxis*), com particular incidência nas vertentes etimológica e historiográfica. Por isso, procuraremos estabelecer um breve enquadramento teórico, analisar a sua origem etimológica e, conseqüentemente, a sua correcta escrita (ortografia), pronúncia (ortoépia) e acentuação, de acordo com a *ratio* e o *usus* e com as regras de acentuação da língua portuguesa. Para isso, procuraremos reflectir sobre o conteúdo das primeiras gramáticas ocidentais do Grego, de Dionísio da Trácia e de Apolónio Díscolo, uma vez que a de Panini, denominada Oito Livros (*Astadhyayi*) e constituída por 400 aforismos ou sutras, não examina esta temática.

1. Enquadramento Teórico

Na Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), aprovada pelo Ministério da Educação e publicada no *Diário da República* através da Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, a dêixis é um

fenómeno de referenciação dependente e constitutiva da enunciação. Os deícticos apontam verbalmente para realidades específicas do acto enunciativo. Ao contrário dos signos de natureza plenamente simbólica, com um conteúdo semântico-referencial estável e permanente, os deícticos, de cada vez que são activados no discurso, referenciam de novo e variavelmente, em função da situação de enunciação, única e irrepitível. Estes signos assinalam o sujeito que enuncia, o sujeito a quem se dirige a enunciação, o tempo e o espaço da enunciação; apontam para objectos, entidades, processos constitutivos do contexto situacional; determinam ainda a referenciação de todos os signos actualizados no discurso. (Lopes e Fonseca 2002: B 7.2.2.1)

Aí, as suas autoras sintetizam o sistema deíctico nos seguintes termos:

A rede de referenciação instituída pelos deícticos tem como ponto primordial de cálculo o próprio sujeito que fala, no momento em que fala. “Eu” é aquele que diz “Eu” no momento em que o está a dizer. É esta coordenada que gera todas as outras. “Tu” aquele a quem “eu” me dirijo; “agora”, no momento em que “eu” falo; “aqui”, no espaço em que falo; “isto” objecto próximo de mim que falo; “estudei”, “estudo”, “estudarei” num intervalo de tempo anterior / simultâneo / posterior a este momento em que estou a falar; “assim”, da maneira que “eu” e “tu” estamos a ver / ouvir. (*Ibidem*)

Por isso, a TLEBS, na senda de Charles Fillmore, aponta para três espécies de dêixis: Pessoal, Espacial e Temporal. Aquela (dêixis pessoal), que se manifesta nos pronomes pessoais, possessivos e na flexão verbal,

designa a codificação dos papéis dos participantes no acto comunicativo, através da categoria gramatical de pessoa. A categoria de 1ª pessoa corresponde à gramaticalização da auto-referência do falante; A 2ª pessoa codifica a referência ao(s) interlocutor(es). Assim, as línguas naturais possuem, ao nível da sua estrutura, formas ou expressões que permitem aos falantes a tomada da palavra, assumindo-se como locutores e instituindo uma relação intersubjectiva com uma instância de alteridade, o tu a quem esse sujeito se dirige. (Campos, Lopes e Correia 2003: B 6.5.1.1.)

A dêixis espacial, que “designa a especificação da localização espacial de objectos ou indivíduos, a partir de um ponto de referência — o «aqui» correspondente ao espaço ocupado pelo locutor” (*Ibidem*: B 6. 5.1.3.), é atestada pelos advérbios e locuções ad-

verbiais de lugar e pelos pronomes e determinantes demonstrativos. A dêixis temporal designa as relações temporais que os tempos verbais estabelecem com um ponto de referência enunciativo, o acto de fala ou um outro discursivamente construído:

O tempo linguístico, expresso através dos tempos verbais e das locuções adverbiais temporais, está organicamente ligado ao exercício da fala e ordena-se em função desse ponto de referência fundamental que é o momento da enunciação (...). Secundariamente, a ordenação faz-se a partir de um ponto de referência discursivamente construído (...). Assim, a interpretação referencial dos tempos verbais e das locuções adverbiais temporais é sempre dependente, quer do momento da enunciação, quer de outro termo-origem, presente no contexto verbal. (*Ibidem*: B 6.5.1.2.)

O primeiro, em Portugal, a analisar as repercussões linguísticas da dêixis foi Herculano de Carvalho em 1973, mas foi Fernanda Irene Fonseca quem lhe atribuiu os maiores e mais profícuos estudos, importando (e adaptando ao Português) a perspectiva do psicólogo austríaco, Karl Bühler, um dos precursores da psicolinguística moderna, professor da Universidade de Viena e colaborador do Círculo Linguístico de Praga.

Na *Teoria da Linguagem*, publicada em 1934, Bühler procurou demonstrar que havia nas línguas naturais elementos linguísticos que tinham como função primária «apontar» e indicar referentes pessoais, espaciais e temporais, de acordo com determinadas coordenadas enunciativas (*Ego / Tu – Hic e Nunc*) e o contexto situacional. Para esse efeito, encontrou três variantes: *dêixis ad oculos*, *anáfora* e *dêixis am Phantasma*.

Por *dêixis ad oculos* (ou indicial), entende Bühler a mostração verbal dos objectos / pessoas situados no campo mostrativo situacional, ou seja, a sua localização é remetida por via sensorial, em especial os olhos e os ouvidos. A *anáfora* é uma derivação da primeira para o espaço textual (campo mostrativo textual), ou seja, o texto / discurso caracteriza-se por ser linear e extenso e, por isso, há certos elementos linguísticos responsáveis pela articulação discursiva, como os pronomes demonstrativos, os determinantes artigos, os pronomes relativos, as conjunções e alguns advérbios. Por último, para Bühler, a *dêixis am Phantasma* diz respeito à mostração fictiva, ou seja, o locutor e o interlocutor têm a capacidade linguística de alterar as coordenadas enunciativas, de desinserir o eu-aqui-agora da *origo* enunciativa real e se deslocar para uma construção apoiada na memória mediata (Fonseca 1992: 84-96).

Contudo, Bühler não foi o primeiro a reflectir sobre a dêixis e o papel dos deícticos na linguagem. Já no início do século XX, Karl Brugmann (1849-1919), um dos neogramáticos (*Junggrammatiker*), estabeleceu quatro modalidades de dêixis nas línguas indo-europeias: dêixis do eu (*ich-dêixis*), dêixis do tu (*du-dêixis*), dêixis do ele (*jener-dêixis*) e dêixis do (género) neutro (*der-dêixis*). Em 1968, porém, em *The Case for Case*, Charles Fillmore limita a dêixis (linguística) aos três géneros que a TL haveria de adoptar. Contudo, mais recentemente, em 1983, Stephen Levinson, na obra *Pragmatics*, acrescenta a *dêixis social*, para se referir fundamentalmente às relações sociais existentes entre os interactantes, e a dêixis empática (*empathetic dêixis*), para expressar os graus de distância ou proximidade entre o locutor e o(s) referente(s).

2. A Dêixis nos Primeiros Gramáticos Gregos

No entanto, o conceito de *dêixis* não é tão recente como aparentemente pode parecer. Os primeiros gramáticos gregos, em particular Dionísio da Trácia (aproximadamente 170-90 a.C.) e Apolónio Díscolo (séc. I d.C.), foram, contudo, os primeiros a apresentar o conceito.

2.1. Dionísio da Trácia

Dionísio ou Dinis da Trácia, discípulo de Aristarco da Samotrácia, compilou uma «cartilha», um brevíssimo manual, a *Γραμματικὴ Τέχνη*, onde condensa uma taxonomia e uma terminologia gramatical tão elaboradas que não chegaram a ser ultrapassadas nas gramáticas subsequentes. No capítulo 12, acerca do nome (*περὶ ὀνόματος*), divide este em 24 espécies ou classes, de entre as quais apresenta o [nome] anafórico (*ἀναφορικόν*), que também é denominado, segundo o autor, identificativo (*ὁμοιωματικόν*), ou deíctico (*δεικτικόν*) ou correlativo (*ἀνταποδοτικόν*). Aí refere, especificamente, que

Ἄναφορικόν δέ ἐστίν, ὃ καὶ ὁμοιωματικόν καὶ δεικτικόν καὶ ἀνταποδοτικόν καλεῖται, τὸ ὁμοίωσιν σημαίνων, οἷον τοιοῦτος, τοσοῦτος, τηλικούτος¹. (Trácio 1989: 52)

Na apresentação dos pronomes (*περὶ ἀντωνυμίας*), o Trácio, relativamente ao género dos primitivos (por oposição aos derivados), refere que ele não se distingue pela forma / som, mas apenas pela dêixis que efectuam:

Γένη τῶν μὲν πρωτοτύπων διὰ μὲν τῆς φωνῆς οὐ διακρίνεται, διὰ δέ τῆς ὑπ' αὐτῶν δείξεως, οἷον ἐγώ· τῶν δέ παραγώγων, οἷον ὁ ἐμός· ἢ ἐμή· τὸ ἐμόν². (*Ibidem*: 58)

Dionísio da Trácia demonstra, nesta passagem, que tinha a noção e o conceito claros de *dêixis*, e assume que há palavras que podem ser classificadas, neste caso quanto ao género, e actualizadas apenas no contexto situacional e discursivo. Por isso, Dionísio, ao contrário do que alguns afirmam, foi o primeiro gramático a operacionalizar o conceito de *dêixis* e de *deíctico*.

2.2. Apolónio Díscolo

Apolónio Díscolo (séc. I d. C.) era Alexandrino e foi, talvez, o gramático mais importante de toda a antiguidade grega. Segue critérios sintácticos e não tanto morfológicos, como o Trácio. No entanto, a sua obra *Sintaxe* (*περὶ συντάξεως*) é verdadeiramente notável e revolucionária, quer pela quantidade de informação que carrega,

¹ “O [nome] anafórico, porém, que também se chama identificativo e deíctico e correlativo, significa a identificação, como tal [em qualidade] tal [em quantidade] tal [em idade]” (Trácio 1989: 52, tradução portuguesa da nossa autoria).

² “Com efeito, nos [pronomes] primitivos, o género não se distingue pela forma, mas por causa da dêixis dos próprios, como “eu; nos derivados, porém, [distingue-se], como “o meu”, “a minha”, “o meu” (neutro)” (*Ibidem*: 58, tradução portuguesa da nossa autoria).

quer pela metodologia adoptada. Apolónio aplica já, por exemplo, a noção de *coerência linguística*, reconhece sintacticamente a importância do verbo e do nome como sendo essenciais à oração e defende que a elipse é, primeiramente, um fenómeno linguístico e não retórico-literário. Esta noção deriva da consideração da perfeição sintáctico-semântica oracional ou completude de forma e sentido. Para os gregos, perfeição não era a posse do todo, mas a ausência da necessidade. Logo, deve suprimir-se o que for considerado desnecessário à comunicação e deve usar-se a elipse (Bécares Botas 1987: 43). Esta noção está intimamente relacionada com o *princípio de quantidade* defendido por Paul Grice.

Em suma,

con sus errores y deficiencias que cualquiera puede detectar, con su estilo difícil: silogístico, condensado, reiterativo y, a veces, retórico, Apolonio es el padre indiscutible de la sintaxis y firme pilar de la teorización gramatical, en la que alcanzó logros definitivos, tanto por haber hecho el primer gran intento de sistematización, como por la superioridad intelectual que demuestra sobre antepasados y seguidores a la hora de encarar cuestiones lingüísticas. (*Ibidem*: 66)

Relativamente ao tema que perseguimos, Apolónio teve uma concepção ampla e moderna do uso dos deícticos na comunicação e conversação humanas, chegando mesmo a apresentar uma classificação: *dêixis absoluta* e *dêixis contrastiva*; relacionou a dêixis com a anáfora; classificou os pronomes em deícticos e anafóricos; apresentou a função dos pronomes de primeira e segunda pessoas, que era a de substituir os nomes, não por desconhecimento dos mesmos, mas por estes não poderem ser usados; analisou também o valor deíctico dos pronomes de terceira pessoa, apesar de os classificar como anafóricos. Seguem alguns exemplos que gostaríamos de analisar nesta pequena síntese³.

O artigo, para o Díscolo, desempenha uma função anafórica. O alexandrino apresenta três modalidades de anáfora: *por excelência*; *de posse única* e a simples *anáfora*. No capítulo 43 do Livro I, começa por referir a especificidade do artigo e definir a noção de anáfora: “La función del artículo es (...) la anáfora, que es indicativa de la entidad previamente mencionada” (Díscolo 1987: 96). Esta sintética definição de anáfora não deixa de ser actualíssima, porque este gramático já a entendia como referência a algo mencionado. É evidente que a mesma anáfora pode ter função catafórica, i.e., referir-se a elementos ou pessoas referenciadas posteriormente. É claro também, neste momento, que a anáfora não é somente desempenhada pelos artigos. No entanto, podemos compreender esta asserção apoloniana, já que os gregos não estabeleciam a mesma distinção que nós das partes do discurso. Os pronomes relativos, *u.g.*, eram

³ Como não tivemos acesso a uma edição em grego original, todas as citações serão extraídas da edição espanhola, cuja tradução, introdução e notas são da autoria de Vicente Bécares Botas, um notável classicista do nosso país vizinho.

englobados numa subclasse dos artigos.

No mesmo capítulo, Apolónio classifica a anáfora de três modos distintos. Em primeiro lugar,

la anáfora de los nombres puede ser «por excelencia», como cuando decimos: «este es el gramático», queriendo dar a entender: «el que aventaja a todos», como si dijéramos: «el más gramático». Por lo mismo, «el poeta» lleva consigo el artículo como si fuera ya una sílaba más, llevando con ello la excelencia sobre todos los demás y el reconocimiento absoluto por parte de todos los otros. (*Ibidem*)

Sobre a anáfora de posse única, dá o seguinte exemplo: “[un] esclavo tuyo hizo esto” (*ibidem*), supondo uma certa quantidade de escravos, já que não usa o artigo definido. Caso o fizesse, demonstraria precisamente a posse única: “el esclavo tuyo hizo esto” (*ibidem*). Nesta frase, pressupõe-se que X realizou Y; o alocutário possui um escravo apenas. No exemplo anterior (sem a presença do artigo) a primeira pressuposição mantém-se, mas a segunda é alterada para o alocutário, porque possui vários escravos.

Quanto à anáfora simples, Apolónio afirma haver casos onde estas interpretações não são possíveis, já que simplesmente se referem a pessoas anteriormente mencionadas, sem activarem pressuposições especiais. Dá, para o comprovar, os seguintes exemplos: “«El hombre vino a buscarte», «el gramático te buscaba»” (*ibidem*).

No entanto, no capítulo 44 do mesmo livro, classifica ainda a anáfora de duas formas diferentes. Em primeiro lugar, afirma que,

a veces, también, la anáfora es «por anticipación», entonces su significado es indefinido, como cuando decimos: «sea honrado el tiranida», pues la referencia es a una persona encunto futura. (*Ibidem*)

Apresenta, também, como exemplo, uma passagem da *Odisseia* onde faz referência a uma pessoa que ainda não tinha aparecido na diegese. Não usa a lexia *catáfora*, mas engloba-a nesta ampla noção de anáfora. Não deixa também de se referir à anáfora propriamente dita, em que a pessoa está mencionada antes.

No livro II da *Sintaxe*, o alexandrino analisa as características dos pronomes. Começa por explicar a noção de pronome, afirmando que “es lo que se usa en lugar del nombre y lo que representa al nombre, y está claro que el significado del nombre es la persona contenida en él” (*ibidem*: 160). Pretende, com esta análise dos pronomes, explicar as propriedades que lhe são inerentes, “con lo cual se comprenderá mejor la prometida enseñanza de su construcción” (*ibidem*: 161). De seguida, explica as duas

formas de *dêixis* existentes nos pronomes:

También es propia de ellos una deixis de dos tipos: una absoluta, «me pegó» (pues es evidente que hay deixis, pero sin valor intensivo ni opositivo); y otra contrastiva: «me pegó a mí», donde efectivamente hay intensificación en la deixis, como puede observarse cuando se trata de cualidades: «blanco» expresa una cualidade absoluta, pero en «más blanco» está intensificada con relación al objeto cualquier de que se trata. Del mismo modo, «a mí» al tener la deixis intensificada reclama otra persona al a que oponerse. (*Ibidem*)

Apresenta, também, uma classificação inédita dos pronomes e muito interessante. Para este gramático, há duas espécies de pronomes: os deícticos e os anafóricos. Os deícticos são os pessoais de 1ª e 2ª pessoas e os demonstrativos; os anafóricos são os pessoais de 3ª pessoa. Apolônio Díscolo justifica esta classificação, porque

sólo en la medida en que un pronombre pueda ponerse en lugar de un nombre previamente nombrado será portador de la anáfora, puesto que lo peculiar de la anáfora es una segunda mención de la persona anteriormente nombrada, lo que es expresado por el *αὐτός* (él mismo). (*Ibidem*)

A noção metalinguística de *anáfora*, no sentido da asserção usada por Karl Bühler, não evoluiu de sentido, porque este gramático alexandrino já refere que

en la tercera persona [a la deixis] se le añade la anáfora, gracias a la cual se puede hacer referencia a nombres previamente mencionados mediante el pronombre como substituto. (*Ibidem*)

Para justificar esta sua asserção, cita uma frase da *Iliada* de Homero, onde se usa o pronome *αὐτός*, que, nesse contexto específico, poderíamos traduzir por “este” ou “o mesmo” [«Uma vez que Zeus permitiu aos Troianos e a Heitor aproximarem-se das naves (...) *este* (o mesmo) voltou os seus brilhantes olhos»]. É evidente aqui a existência da dêixis anafórica, segundo aquele autor austríaco.

Para a classificação dos deícticos e para que esta sua teoria tenha fundamento e validade, Apolônio acrescenta que, se, por um lado, os pronomes anafóricos substituem os nomes mencionados antes ou eventualmente depois [caso do Óde (este)], os que ele considera como deícticos não substituem o nome, mas usam-se onde não é possível utilizarem-se os nomes, como na conversação, entre o locutor e o alocutário, para usar termos recentes nos estudos linguísticos. Pelas suas próprias palavras:

En lo sucesivo se mostrará que los deícticos, no es que se empleen en sustitución de nombres, sino donde no puedan usarse nombres. Así, se dividen en deícticos e anafóricos, aunque caigan todos bajo la rúbrica de pronombres, pues, a pesar de sus respectivas diferencias, en una cosa coinciden: llamar en lugar del nombre, ya que se usan, bien cuando el nombre no puede ser empleado, o bien cuando, dicho ya una vez, no puede volver a repetirse. (*Ibidem.* 162-163)

É particularmente interessante a referência seguinte do Díscolo, já que dá para estabelecer um paralelo entre a sua classificação dos pronomes anafóricos e a *deixis ad oculos* e a *deixis am phantasma* de Karl Bühler. O gramático analisa dois pronomes que considera como pessoais de 3ª pessoa (οὗτος ε ἐκεῖνος) e, por isso, anafóricos, embora a gramática tradicional os classifique como demonstrativos. Apolónio Díscolo, na sua gramática, considera que a anáfora daqueles dois pronomes pode patentear-se visivelmente ou *in absentia*, através da memória, *scilicet*, da mente:

Ahora bien, cuando ἐκεῖνος (*aquel*) οὗτος (*este*) no señalan algo a la vista, sino que son anafóricos, hay que pensar que su deixis se refiere a algo mental, de suerte que unas deixis son de lo que está a la vista y otras de lo que está en la mente; según esto, al ser ambos deícticos por naturaleza, no pueden construirse con un artículo que les resultaría antitético. (*Ibidem.* 163)

Nesta passagem, Apolónio, intuitivamente, observa os três tipos de deixis, analisados por Karl Bühler, pois refere que estes pronomes são anafóricos, ao se referirem a elementos (pessoas ou objectos) anterior ou posteriormente anunciados (anáfora), podendo também reportar-se a algo visível, presente no momento da enunciação (*deixis ad oculos*) ou ainda a elementos só detectáveis através da memória compartilhada entre os falantes, já que esses elementos se encontram na mente (*deixis am phantasma*).

No momento seguinte, o alexandrino compara o pronome já referido αὐτός, que considera como anafórico, e novamente ἐκεῖνος, distinguindo-os, estes dois finais, pelo alcance da sua deixis, já que um se refere a algo mais distante (ἐκεῖνος) que o outro (οὗτος). Faz também referência, pela única vez, ao pronome pessoal de 3ª pessoa, ὅδε, também considerado pelas gramáticas tradicionais como demonstrativo.

No capítulo 44 do livro II, Apolónio explica novamente que os deícticos (pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas e demonstrativos) se usam na conversação e não têm a função de substituir os nomes, porque não é possível usar os nomes. Quando um “eu” se dirige a um “tu”, não se pode usar nome; por isso, estes pronomes não

têm a função de entrar em sua vez:

Cuando nosotros mismos nos dirijamos a alguien, debemos distinguir las personas; y está claro que no sería posible servirse de nombres, dado que éstos pertenecen a la tercera persona, mientras que el diálogo exige una segunda persona en correspondencia con la primera. Por eso se introdujeron los pronombres: para suplir lo que el nombre no podía realizar, por ejemplo, cuando decimos «yo te escribí». (*Ibidem*. 178)

Apolônio, em conclusão, justifica a existência das três pessoas dos pronomes, não por necessidade de substituição dos nomes, mas por causa do seu poder deíctico, já que os nomes não possuem esta característica.

3. Etimologia da palavra *Dêixis* / *Díxis* e *Deíctico* / *Díctico*

O substantivo *dêixis* / *díxis* é o resultado da transliteração do nome deverbal grego (do nominativo) δειξις, -εως (ή). Traduzida dessa língua, significa «mostração», porque deriva do verbo δείκνυμι, δειξω, ἔδειξα, δέδοχα, que significa «mostrar», «apontar». É um verbo de tema em consoante, com um infixos nasal (-νυ-) e a desinência modotemporal em -μι. Desmembrando a primeira pessoa do singular do presente do indicativo, teríamos o hipotético *δεικ- νυ- μι. O radical é δεικ, do indo-europeu *deik*, com alternância vocálica (cfr. sânscrito *dicāti* e o latim *dico*). Deste radical forma-se também o adjectivo δεικτικός, ή, όν.

Para importar vocábulos gregos para a língua portuguesa, é necessário observar primeiramente a prosódia latina, pois não se pode partir directamente do étimo grego para as línguas novilatinas sem passar por aquela língua clássica, porque estas foram — e são-no continuamente — influenciadas pela sua métrica. Efectivamente, para criar um vocábulo português de origem grega, translada-se a lexia helénica, carácter por carácter, do alfabeto grego para o latino, e aplicam-se-lhe as regras de acentuação latina.

Contudo, uma das diferenças mais marcantes entre as prosódias grega e latina reside na colocação do acento, embora o Latim só mantivesse, na época clássica, o acento de quantidade e não de intensidade, pois o Grego admite o acento nas três últimas sílabas da palavra e o Latim só o acolhe na penúltima e na antepenúltima, restando, na língua latina, excepcionalmente, quatro palavras oxítonas, devido à ocorrência de uma apócope, mantendo-se, porém, o acento original, isto é, na sílaba em que estava antes do fenómeno fonético. Daqui resulta que uma palavra derivada de uma grega eventualmente acentuada na penúltima sílaba só recebe o acento nessa mesma sílaba se a vogal dessa sílaba for longa por natureza ou por posição, ou, ainda, se for um

ditongo. Caso contrário, o acento recua para a antepenúltima.

Outra diferença acentual entre estas duas línguas reside no facto de os ditongos e algumas consoantes não terem uma correspondência exacta, devido à ocorrência de fenómenos fonéticos específicos. Por exemplo: o ditongo grego **αι** passa para o Latim *a* e para o Português *e*; **οι** passa a *a* e, em Português, *e*; **ει** converte-se em *i* no Latim e em Português; **ευ** passa para *eu* ou *ev* se for seguido de vogal, etc..

Especificamente sobre o ditongo **ει**, nuclear nesta nossa análise, há múltiplos exemplos na língua portuguesa que demonstram a tese anterior: por exemplo, a palavra portuguesa *elipse* deriva da latina *ellipsis* que, por sua vez, procede da grega **ἔλλειψις**; a palavra *ironia* deriva de **εἰρωνεία**; a palavra *ídolo*, de **εἶδωλον**; ícone, de **εἰκών**; Irene, de **εἰρήνη**; paradigma, de **παράδειγμα**; e três adjectivos do mesmo radical da palavra *dêixis*, epidíctico, apodíctico e horodíctico, de **ἐπιδεικτικόν**, **ἀποδεικτικόν** e **ὠροδεικτικόν**, respectivamente.

Em todos estes exemplos, o filólogo que os importou e adaptou ao Português respeitou as regras gramaticais, trasladando o ditongo grego **ει**, em todas as posições acentuais, pré-tónica, tónica e pós-tónica, para *i*. Até as palavras *epidíctico* (género discursivo partidário da retórica clássica, que tinha por função louvar ou censurar alguém, cujo paradigma é o festivo, onde se homenageia alguém, louvando os seus feitos), *apodíctico* (demonstrativo) e *horodíctico* (análise com base num instrumento astronómico para indicar as horas), bem como o substantivo *paradigma*, que derivam do mesmo radical que a lexia *dêixis*, *deik*, obtiveram o ditongo *ei* monotongado em “*i*”, em Português.

Por isso, aplicando as regras e seguindo a analogia, as formas correctas, em Português, derivadas do substantivo grego **δείξις**, - **εως** (ή) e do adjectivo **δεικτικός**, ή, όν, seriam as lexias *dêixis* e *díctico*, respectivamente.

No entanto, a regra da passagem do ditongo grego **ει** para “*i*” latino e “*i*” português não tem aplicação total, como o demonstram os seguintes exemplos, oriundos por via erudita: panaceia deriva de **πανάκεια**; Pléiades, de **Πλειάς**, - **άδος**; eidetismo, de **εἶδος**; eidético, de **εἰδητικόν**.

Por outro lado, o introdutor da lexia *dêixis* no Português parece ter sido Herculaniano de Carvalho, por influência directa do austríaco Karl Bülher. Em muitas línguas europeias, como o Alemão (*deixis*), o Espanhol (*deixis*), o Francês (*deixis*) e o Inglês (*deixis*), as lexias correspondentes mantêm sempre o ditongo e nunca a monotongação.

Por isso, no caso das lexias *dêixis* e *deíctico* o *usus* parece ter-se sobreposto à *ratio*, ainda que não definitivamente, e, deste modo, podem considerar-se correctas estas formas ditongadas. Contudo, porque a *ratio* justifica as formas monotongadas

dêixis e *dêitico* e ainda há quem as aceite e use na comunidade científica, também parece correcta a sua utilização. Assim, a opção entre as formas ditongadas, mais comuns, e as monotongadas, menos frequentes, depende apenas da vontade do locutor, como prevêem, por exemplo, quer o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa (2001: 1089 e 1251), quer o *Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio Século XXI* (2003: 616, 617, 679 e 698).

Relativamente à acentuação do substantivo *dêixis*, apesar de, muitas vezes, se ver escrito sem qualquer sinal ou acento, tem de ser acentuado graficamente na penúltima sílaba com um acento circunflexo, uma vez que se trata de uma palavra grave, ou paroxítona, terminada na vogal palatal “i”, seguida do grafema <S>, e a sílaba tónica é um ditongo. Se a opção for a forma monotongada, *dêixis*, esta também tem de ser acentuada graficamente com acento agudo na penúltima sílaba, em virtude de ser, de igual modo, uma palavra grave ou paroxítona terminada na vogal palatal “i”, seguida do grafema <S>. Quanto ao adjetivo, «dêitico» ou «dítico», porque é uma palavra esdrúxula ou proparoxítona, tem de ser sempre acentuado graficamente com acento agudo na antepenúltima sílaba. Contudo, na forma ditongada, também é possível acentuar graficamente com acento circunflexo, «dêitico».

4. Conclusão

A *dêixis* é um dos conceitos metacomunicativos dos estudos linguísticos muito utilizados e estudados nos últimos anos, em especial depois da sua introdução por Herculano de Carvalho e das análises de Fernanda Irene Fonseca, de tal modo que começou a vigorar na Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. No entanto, não parece possível fazer uma análise completa sem recorrer aos “criadores” do termo e “fundadores” da gramática no Ocidente. Por isso, regressámos às fontes e consultámos os textos de Dionísio da Trácia e de Apolónio Díscolo, que são, de facto, surpreendentes pelo carácter analítico, em especial os de este último. Por último, fizemos uma análise etimológica da palavra *dêixis* e constatámos que o *usus* já superou a *ratio*, mas ainda não de forma definitiva. Por isso, pensamos que ambas as formas, quer a ditongada quer a monotongada, são correctas e podem ser usadas, ficando o critério de escolha à responsabilidade do locutor.

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa (2001): *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Atienza, D. Blas Goñiy (1951): *Gramática Griega Teórico-Práctica*. Pamplona: Editorial

- Aramburu, 12^a edição.
- Campos, Henriqueta Costa, Lopes, Ana Cristina Macário e Correia, Clara Nunes (2002): *B 6 – Semântica Frásica*. In: *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, CD ROM, M.E. D.E.S. PRODEP III.
- Dionísio da Trácia (1989): *Τέχνη Γραμματική*. Tradução francesa de Jean Lallot, *La grammaire de Denys le Thrace*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Díscolo, Apolónio (1987): *Περὶ Συντάξεως*. Tradução espanhola por Vicente Bécarea Botas. Madrid: Editorial Gredos.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (2003): *Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Fonseca, Fernanda Irene (1992): *Déixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Eng.º António de Almeida.
- Lopes, Ana C. Macário e Fonseca, Fernanda Irene (2003): *B 7 – Pragmática e Linguística Textual*. In: *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, M.E. D.E.S. PRODEP III.

Heterogeneidade e mudança linguísticas no discurso metalinguístico de Francisco Adolpho Coelho

Maria Helena Santos

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

hpessoa@utad.pt

Resumo

Pretendeu a autora do presente artigo sublinhar a importância da obra glotológica de Francisco Adolpho Coelho, em vista do facto de, por influência eminentemente germânica, haver inaugurado, no século XIX, em Portugal, o delineamento e a aplicação, a nível dos estudos linguísticos, de vectores metodológicos de cariz histórico-comparativo que lhe permitiram interrelacionar o estudo de um dado momento histórico da sistematização da língua portuguesa com o estudo da sua génese e do seu desenvolvimento histórico, tendo associado, desse modo, uma vertente descritiva, ainda pontualmente marcada pelo prescritivismo, a uma vertente explicativo-preditiva do funcionamento linguístico, a que ineriu, inevitavelmente, o tratamento pré-teorético quer da questão da variação e das atitudes linguísticas, quer da questão do contacto de línguas.

Abstract

The author of the current paper underlines the significance of Francisco Adolpho Coelho's glottologic essays. Predominantly inspired by Germanic insight, F. Adolpho Coelho was a pioneer in linguistic studies in 19th century Portugal by outlining and implementing historic-comparative methodological guidelines, thus enabling the combination of the analysis of a given moment in Portuguese-language systematisation with the analysis of the genesis and historical development of that language. Therefore, he combined descriptivism, still somewhat marked by prescriptivism, with an explanatory-predictive component of linguistic activity, which he construed on a pre-theoretical backdrop of both linguistic variation and attitudes and the issue of the language contact.

Numa altura em que a Linguística se nos apresenta como um fenómeno «marcado pela coexistência de trabalho intradisciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar» (Faria *et al.* 1996: 20), não podemos deixar de tomar em consideração, em breves notas, alguns aspectos da perspetivação glotológica, psicológica e etnologicamente informada da heterogeneidade e evolução linguísticas no discurso metalinguístico de Francisco Adolpho Coelho.

F. Adolpho Coelho foi, no século XIX, um dos ilustres membros de uma geração – a “geração de 70” – que, numa altura em que a ordem política portuguesa se encontrava em crise, filtrou, de forma heterogénea, a nível da filosofia e da ciência moderna, um conjunto substancial de influências de origem eminentemente germânica e francesa, a saber, as exercidas por Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Pierre-Joseph Proudhon, Auguste Comte, Herbert Spencer, Ernest Haeckel, Schleicher e Corssen, entre outros. A influência germânica foi, entretanto, a mais ponderosa em F. Adolpho Coelho, que se tornou no responsável pela introdução, em Portugal, no ano de 1868, de metodologia científica de análise da(s) língua(s).

As primeiras ligações de natureza interdisciplinar da Linguística com outras disciplinas datam precisamente do século XIX e estão na base, por exemplo, segundo Paiva Boléo, da precursão de F. Adolpho Coelho, por via do trabalho que publica, em 1902, sobre a «Alfaia Agrícola Portuguesa - Exposição da Tapada da Ajuda em 1898»¹, relativamente à escola que viria a ser designada pelo nome do seu órgão principal, a saber, *Wörten und Sachen*, publicação vinda a lume em 1909 (cf. Boléo 1947: 683). O fundador desta corrente – Hugo Schuchardt –, referenciado por F. Adolpho Coelho no seu *Curso de litteratura nacional [...]*, publicado quer em 1881, quer, numa edição revista e aumentada, em 1887, considerava a língua como criação do indivíduo, reflectindo a vida e o seu carácter, a sua cultura, o seu humor, etc., factores que imporiam o estilo individual, generalizado, posteriormente, por imitação de outros membros da mesma comunidade. Assim, tinha por indispensável o exame da história das coisas, já que as palavras existiam na sua dependência. Para F. Adolpho Coelho, a vida inteira de um povo – os costumes, as crenças, o grau de cultura, as relações comerciais, as vicissitudes de domínio sobre outro povo ou de submissão a estranhos – revelava-se no seu vocabulário, razão por que o considerava «um dos ramos mais importantes da glottologia^[2] applicada» (Coelho 1887: 56).

¹ No âmbito desse trabalho, que fora publicado no tomo I da Revista *Portugália*, F. Adolpho Coelho «estuda as diversas espécies de enxada, e as partes do arado e da charrua, procurando, neste caso, fazer um pouco de história do objecto» (Boléo 1947: 683).

² F. Adolpho Coelho designava, em sentido estrito, por *glottologia*, que distinguia de *filologia*, a «ciencia da linguagem propriamente dicta» (Coelho 1887: 10), que «estuda as linguas por ellas mesmas» (Coelho 1887: 12), ocupando-se «de palavras e construcções syntacticas reaes, de typo determinado, que estuda nas suas transformações históricas» (Coelho 1887: 20-21).

É provável que, juntamente com o fundador da dialectologia românica com carácter científico, Ascoli, com o qual F. Adolpho Coelho se correspondia, tenha sido Hugo Schuchardt um dos estimuladores do seu interesse pela dialectologia e pelo que hoje denominaríamos de pré-crioulística. O linguista austríaco opôs-se ao princípio, veiculado por aqueles que se apelidavam a si próprios de «Junggrammatiker» e que o dialectólogo italiano chamava de «Neo-grammatici», de que as mudanças linguísticas dependiam da disciplina ou acção mecânica das leis fonéticas, desviáveis do seu rumo apenas pela actuação da força da analogia³. Com efeito, os Neogramáticos, emergentes no final da década de Setenta do século XIX, «professavam, consciente ou inconscientemente, um imanentismo naturalista, i. é, atribuíam a evolução das línguas a causas puramente internas, esquecidos de que as línguas são instituições sociais e que, portanto, na sua evolução influem factores de ordem histórico-cultural» (Elia 1972: col. 1835-1836).

Aliás, é o próprio F. Adolpho Coelho quem mostra, a propósito da distinção, na história geral das línguas, de três períodos (que reconhece aplicáveis sobretudo às chamadas línguas indo-germânicas) – o período de desenvolvimento embrionário ou «pathognomico»⁴, o período de desenvolvimento gramatical, ou sintético⁵, e o período de decadência morfológica, ou analítico⁶ –, que a história das línguas tem de levar em linha de conta, por um lado, o estudo dos factores externos das modificações das línguas e, por outro lado, o estudo dos seus factores internos, que considera serem psicológicos, neles radicando o fenómeno da etimologia popular, ocorrente, segundo o glotólogo, «quando inconscientemente uma palavra ou parte d'uma palavra nova é confundida com outra já conhecida que se substitue áquella» (Coelho 1887: 57).

³ Não poderemos olvidar o facto de que os Neogramáticos «dedicaron mucha atención también a la psicología, que al final del siglo XIX gozaba de un florecimiento sin precedente» (Černý 1998: 111): «Se interesaban sobre todo por la relación que hay entre la lengua y el pensamiento. Esperaban que la lingüística histórica en cooperación con la psicología podrían aportar resultados muy positivos en este sentido. Con frecuencia hacían referencia a Wilhelm Wundt (1830-1920), notable representante de la psicología experimental de entonces, de tendencias idealistas, que estaba trabajando, al igual que la mayoría de los neogramáticos, en la Universidad de Leipzig.» (Černý 1998: 111.)

⁴ F. Adolpho Coelho procede ao seguinte esclarecimento sobre o que representaria esse dito 'período', remetendo-nos, tácita mas inevitavelmente, para o pensamento condillaciano: «as expressões puramente emocionaes (pathognomicas), surgindo por um mecanismo analogo ao dos actos reflexos, vão a pouco e pouco subindo á dignidade de expressões d'ideias, por um progresso psychologico resultante da influencia reciproca da expressão e do pensamento» (Coelho 1887: 52). É então que, de acordo com o estudioso, se fixa a maior parte dos elementos materiais da linguagem, as formas radicais (cf. Coelho 1887: 52).

⁵ Chegar-se-ia, então, à «construcção de systemas morphologicos mais ou menos complexos, taes como o que vemos reflectido no sanskritto, no grego e ainda no latim», predominando o processo morfológico sobre o sintáctico (Coelho 1887: 52).

⁶ «[A]s fôrmas fixadas pelo uso no periodo anterior [obscurecem-se] por alterações diversas, que pouco e pouco vão exigindo, para que a expressão seja clara, o emprego de processos syntacticos ou periphrasticos[.]» (Coelho 1887: 52.)

Interessar-nos-á, particularmente, o primeiro grupo de factores mencionado. A esse respeito, F. Adolpho Coelho refere que o seu estudo «tem que determinar até que ponto as diferenças adquiridas das linguas (a sua estructura primitiva e as suas alterações) dependem da raça, do clima, das condições sociaes, das conquistas, da existencia ou não existencia d'uma litteratura, das relações dos povos, etc.» (Coelho 1887: 54). De entre todos esses factores, o estudioso destaca a importância das condições sociais, das conquistas, da existência ou não existência de uma literatura, das relações entre os povos, por constituírem o conjunto de factores externos susceptível de exercer maior influência na história das línguas (cf. Coelho 1887: 55), dado que, segundo aponta, «[a]s alterações d'uma lingua estão em razão directa das alterações nas condições sociaes, do gráo de intensidade de vida historica do povo que as falla» e «em razão inversa da cultura litteraria»⁷ (Coelho 1887: 55). F. Adolpho Coelho releva, ainda, a importância do factor concernente à mistura de povos, pela conquista, pela colonização, «porque – assinala – as linguas dos povos em contacto influem-se muitas vezes reciprocamente até nos systemas grammaticaes respectivos, passando d'uns para outros sons, typos de derivação, fórmias verbaes, numeraes, pronomes, construcções syntacticas, etc.» (Coelho 1887: 56). Não estranha, assim, o seu interesse pelos crioulos, manifestado, pela primeira vez em Portugal, em 1880, com a publicação, no *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, do seu primeiro artigo sobre «Os dialectos românicos ou neo-latinos na África, Ásia e América». F. Adolpho Coelho estava, então, ciente da novidade do seu trabalho: «Por mais incompleto que fique o nosso trabalho estamos certos que vem preencher uma lacuna no quadro da glotologia. Fr. Pott no quadro sistemático-bibliográfico da glotologia que serve de prefácio ao tomo II, 4 das suas *Etymologische Forschungen* (1870) nem sequer menciona os dialectos crioulos; nos livros gerais de Whitney, Max Müller e outros sobre a glotologia em vão se busca uma notícia desses tão interessantes produtos; as opiniões expressas por alguns linguistas sobre o carácter desses dialectos são [...] indecisas e erróneas, ou não apontam os lados por que esses dialectos são mais importantes para o observador.» (Coelho 1967: 4.) No entanto, por haver trabalhado, nesse domínio, com materiais recolhidos, por exemplo, na ilha de Santo Antão de Cabo Verde, por alguns colaboradores, nomeadamente por César Augusto de Sá Nogueira, que o registavam, tentando representá-lo na grafia dominada, a portuguesa, os textos obtidos não passavam, de acordo com Dulce Pereira, de «bons documentos de uma faixa do Crioulo que, no contínuo, está mais

⁷ F. Adolpho Coelho fornece um exemplo: «Durante os reinados de D. Pedro I e D. Fernando e parte do de D. João I a litteratura portugueza esteve em decadencia; mas tivemos então as luctas com Castella, que excitaram a nossa actividade historica: a lingua portugueza experimentou nesse periodo assaz notáveis alterações.» (Coelho 1887: 56.)

próxima do Português, é mais “leve”, ou, na terminologia linguística, mais *acrolectab*⁸ (Pereira 1996: 556).

Atentemos, agora, na análise que F. Adolpho Coelho tece da história da língua portuguesa escrita, «isto é, – conforme esclarece – a historia da lingua portugueza desde a epocha em que nos apparece nos primeiros documentos (seculo XII)» (Coelho 1887: 173), ou seja, numa «*noticia particular* sem data, mas que é considerada como remontando ao reinado de D. Sancho I (de Portugal) e [n]uma *noticia de partilhas* datada do mez de março da era MCCXXX (anno 1192)»⁹ (Coelho 1887: 128-129). Detendo-nos na «renovação que a questão dos mais antigos textos não-literários experimentou nas últimas décadas [de Novecentos]» (Maia 1995: 6), não deixa de ser curioso verificarmos que, se de dois importantes e independentes contributos decisivos, designadamente, de Avelino de Jesus da Costa, desde 1957/1959¹⁰ (cf. Martins 1999: 491 n5, 528-529), e de Luís Filipe Lindley Cintra, desde 1961/1963¹¹, resultou o soerguimento ao estatuto dos mais antigos documentos escritos em Português de um documento particular, a *Notícia de Torto*, que Avelino de Jesus da Costa data de cerca de 1214-1216, e de um documento régio, o *Testamento de Afonso II*, de 1214, a verdade é que a descoberta recente de outros documentos inflectiu a baliza temporal ducentista. Com efeito, Ana Maria Martins pôde localizar «uma “notícia de fiadores” de *Pelagio Romeu*, ou seja, Paio Soares Romeu» (Martins 1999: 492), do ano de 1175, havendo encontrado outros documentos não datados, igualmente escritos em Português, alguns dos quais datáveis de antes mesmo do final do terceiro quartel do século XII.

Veiculando o conhecimento da quase totalidade dos estudiosos da época, a quem faltava, afinal, apenas a base documental sustentadora de uma hipótese que fixava o *terminus a quo* da tradição escrita da língua precisamente no século XII, F. Adolpho Coelho sugere duas hipóteses de divisão da história da língua portuguesa escrita que

⁸ A autora aponta que, por um lado, o Crioulo de Cabo Verde nunca foi dotado de uma grafia normalizada e, por outro lado, «não havendo instrução em Crioulo, o simples facto de saber escrever [Crioulo] revela que o falante em causa teve um contacto privilegiado com outra língua, o que torna o seu crioulo, sobretudo quando em situação de escrita, vulnerável à influência dessa língua» (Pereira 1996: 555).

⁹ O autor baseia-se em informações pesquisadas numa obra de João Pedro Ribeiro, *Dissertações cronológicas e críticas*, I, n.º 60 e 61 – que, inexplicavelmente, não consta da bibliografia final que F. Adolpho Coelho apresenta –, da qual reproduz extractos quer do primeiro documento referido, quer do que se nos afigura ser a totalidade do segundo documento.

¹⁰ Em discurso epistolar, Avelino de Jesus da Costa deu a conhecer o resultado da sua pesquisa relativamente ao *Auto de Partilhas*, em 1957, a Manuel de Paiva Boléo, que o fez divulgar no volume XVII da *Revista Portuguesa de Filologia*, e, em 1959, a Feliciano Ramos, que elimina o *Auto de Partilhas* e o *Testamento de Elvira Sanches* da obra de carácter histórico que viria a publicar, numa quarta edição, supondo, por isso, Ana Maria Martins «que Avelino de Jesus da Costa tenha transmitido a Feliciano Ramos a opinião de que também este [último] documento seria uma cópia tardia» (Martins 1999: 529).

¹¹ Os resultados da investigação de Luís Filipe Lindley Cintra foram apresentados, publicamente, em duas conferências proferidas, em 1961, na Universidade de Estrasburgo e publicadas, dois anos mais tarde, no volume XXVII da *Revue Linguistique Romane*.

acaba por correlacionar.

Assim, tomando por base «um facto exterior, de caracteres [...] mal definidos» (Coelho 1887: 177), ou seja, «a existencia d'uma litteratura grammatical e lexicologica, que tem necessariamente como resultado fixar e determinar d'um modo mais ou menos consideravel as fórmas e typos syntacticos da lingua» (Coelho 1887: 173), apresenta a divisão em período de sincretismo e período de disciplina gramatical; e, baseando-se em factos que considera serem internos à língua, ou seja, em «factos organicos», em «algumas alterações mais ou menos consideraveis por que a lingua tenha passado», sustentadores do que chama de «verdadeira divisão histórica», propõe a distinção de dois períodos inadjectivados, o primeiro dos quais acabaria pelo começo do século XV, embora, juntamente com uma fase de transição que antecederia o início do segundo período (prolongado até ao século XIX), correspondesse ao período de sincretismo da primeira divisão, que se fecharia, «[c]om restrições», com o aparecimento da literatura gramatical portuguesa¹² (Coelho, 1887: 177). Constatamos, deste modo, que a análise de F. Adolpho Coelho se aproxima, de alguma forma, da distinção que Evanildo Bechara faz entre a fase arcaica da língua portuguesa escrita, que baliza entre o século XIII e o final do século XIV, e a fase arcaica média da mesma, que situa entre o século XV e a primeira metade do século XVI (cf. Bechara 1991: 68-72).

É interessante verificar, entretanto, que F. Adolpho Coelho, a propósito do que designa de período de sincretismo da história da língua portuguesa escrita, que diz ser «characterizado essencialmente pelo emprego de duas ou mais fórmas d'uma mesma palavra, de dois ou mais processos syntacticos de igual funcção, concorrentemente, ou por escriptores da mesma epocha ou pelo mesmo escriptor» (Coelho 1887: 174), refere que essas formas duplas são, em geral, «ou fórmas antigas, populares, ao lado de fórmas eruditas, ou fórmas novas alteradas das populares» (Coelho 1887: 174 – o sublinhado é da nossa responsabilidade).

Confrontemos essa observação com o expendido, a propósito da mudança linguística, nos “Preliminares” da sua primeira obra, intitulada *A lingua portugueza: phonologia, etymologia, morphologia e syntaxe*: «As modificações que se produzem na linguagem são um resultado de suggestões da razão espontanea e da actividade das leis fataes do organismo physico do homem, e numa e noutras se manifestam as tendencias regularisadoras da natureza, não o capricho do acaso. [...] É na bocca do povo, da massa

¹² «Se [...] passarmos em revista os critérios em que se apoiam os autores das várias tentativas de delimitação de fases históricas na trajectória da língua, verificamos que as divisórias estabelecidas entre os diferentes períodos se fundam, ora de forma exclusiva ou predominante em critérios internos, ou seja, na evolução da língua propriamente dita, ora em critérios (preponderantemente) externos, ora na combinação de critérios dos dois tipos.» (Maia 1999: 28.) Ora, a divisão periodística adolphista resulta, precisamente, da combinação de critérios externos com critérios internos.

rude e ignorante, que ellas se formam, e por isso trahem a cada passo as concepções ingenuas d'esse poeta sem artificio. Renegadas a principio pela classe sabia, chega porem sempre o dia do seu triumpho. Assim o latim barbaro da idade media teve que ceder o logar por toda a parte ás linguas romanas como superiores a elle, que pretendia ser imitação d'um idioma cuja tradição se perdera.» (Coelho 1868: 26.)

Por isso considera curioso «observar como modos de pronunciar condemnados numa epocha], designadamente, no século XVIII, por Francisco José Freire, nas suas *Reflexões sobre a lingua portugueza*, ainda que esta obra, pronta em 1765, só tenha sido publicada, postumamente, em 1842,] são os correntes e adoptados por todos dentro d'um espaço de tempo pouco consideravel [– na linguagem culta e na literatura do século XIX –], e como os modos de pronunciar primeiramente propostos para substituir os que se julgavam viciados são depois os que se condemnam» (Coelho 1887: 80-81). Como ele próprio conclui: «[o] que elle [– o gramático –] hoje approva amanhã é condemnado pelo uso; o que elle hoje suppõe morto, amanhã reaparece vivo na linguagem» (Coelho 1887: 63). Não podem os gramáticos, portanto, como adverte, «formular regra á lingua» (Coelho 1887: 63).

Aliás, o autor considera que nem sequer o aparecimento de uma cultura gramatical trava a mudança linguística, pelo que «uma fixação completa de fórmãs não é possível» (Coelho 1887: 176). Isso, porque, como assevera, noutro ponto, «a criação nunca termina na linguagem, pois, d'um lado, quando não ha (e ainda hoje a ha) criação de elementos novos, há criação de combinações novas, novas adaptações, e, d'outro lado, a alteração attingiu sem duvida o periodo mesmo de mais completa criação» (Coelho 1887: 53). F. Adolpho Coelho adianta mesmo que, ainda no seu tempo, a língua portuguesa apresentava numerosas formas duplas com a mesma função sobre cujo emprego poderia hesitar-se. E dá o seguinte exemplo: «escreve-se e diz-se ideia e idea», «noute [e] noite», «cousa [e] coisa», «constroes [e] construes» (Coelho 1887: 176).

Apesar de «os trabalhos dos grammaticos e lexicologos [tenderem] principalmente a exercer sobre a lingua uma influencia uniformisadora» (Coelho 1887: 175-176), essa uniformização «offerece sempre grandes difficuldades, porque nenhuma regra geral ha a que ella se possa submeter» (Coelho 1887: 176). «Qual é – questiona o glotólogo –, por exemplo, preferivel das duas formas: *fructo* e *fruito*? qual das duas construcções *começar de dizer* e *começar a dizer*? Quaes os casos em que se deve empregar o infinito pessoal, se nenhuma regra constante se vê observada pelos melhores clássicos? São as questões d'essa natureza – continua – que os grammaticos teem que resolver, sem que nenhum critério verdadeiro, seguro, os guie na maior parte dos casos, tendo pois

que dar soluções dogmaticas nesses casos»¹³ (Coelho 1887: 176).

Tratar-se-á, porém, apenas, do processo de mudança em curso, como ele próprio reconhece, ao afirmar que «[u]ma fôrma não cede nunca imediatamente o logar a outra nascida d'ella: as duas são empregadas algum tempo simultaneamente, até que uma seja eliminada» (Coelho 1887: 175). E acrescenta: «Succede que algumas vezes a fôrma eliminada é a mais moderna; assim *antre* cedeu o logar a *entre*.» (Coelho 1887: 175.)

Lembra esta passagem de F. Adolpho Coelho a fundamental distinção co-seriana entre *inovação*, verificável a nível da actuação discursiva, e a *mudança*, no seio já do sistema linguístico. Com efeito, Coseriu afirma que «entre el punto de partida (*innovación*) y el de llegada (*mutación*) está el *cambiar* mismo, como “difusión”, es decir, como adopción interindividual de la innovación, proceso histórico sumamente complejo» (Coseriu 1958: 125).

Aliás, o próprio F. Adolpho Coelho notou, na sua época, que, «em portuguez[,] o emprego do imperfeito pelo condicional na linguagem popular [podia] vir a produzir o desaparecimento do condicional» (Coelho 1887: 87).

Ora, este facto traz-nos, necessariamente, à memória o texto programático da Sociolinguística, «Empirical Foundations for a Theory of Language Change», escrito, entre 1966 e 1968, por Uriel Weinreich, William Labov – que, em 1982, sobre ele volta a reflectir – e Marvin I. Herzog, os quais, ao ilustrarem a incapacidade de fornecimento de resposta, por parte da linguística estruturalista, incluindo a estruturalisto-funcional e a gerativista, para o entendimento da grande questão da mudança linguística, pretendiam criar um novo modelo teórico-epistemológico que permitisse entender e tratar essa questão, a partir de uma base empírica significativa, consubstanciada nos resultados dos estudos de William Labov sobre Martha's Vineyard e Nova York, nos resultados dos estudos de Herzog sobre a dialectologia do iídiche no norte da Polónia, e no trabalho de Weinreich em *Language and Culture Atlas of Ashkenazic Jewry*. Na “Introdução” daquele texto, Uriel Weinreich aduzia o seguinte: «A “theory” of language change in the rigorous sense can be visualized in a relatively strong form and in a weak form.

¹³ Em relação às duas variantes sintácticas *começar de* + “Infinitivo” e *começar a* + “Inf”, o autor refere, em outro momento, a propósito das alterações na Sintaxe de uma língua, que a variante *começar a* + “Infinitivo” se encontrava generalizada na sua época, sendo, então, «muito raramente» actualizada a variante *começar de* + “Infinitivo”. Quanto à variante *começar* + “Infinitivo”, adoptada, juntamente com as mencionadas primeiramente, por escritores do século XVI, conforme atesta F. Adolpho Coelho, não era em Oitocentos actualizável, «a não ser por affectação» (Coelho 1887: 89). O estudioso apresenta, adicionalmente, o resultado da evolução linguística no concernente ao uso da construção *em* + “gerúndio”: «o gerúndio d'um verbo precedido da preposição *em* equivalia no portuguez antigo a *logo que*, seguido do verbo no futuro do conjunctivo, e exprimia também a mesma relação que o simples gerúndio [...]; hoje porém só é empregado com preposição para exprimir a primeira relação, e só por affectação de archaismo o será para exprimir a segunda» (Coelho 1887: 89-90).

In its strong form, the theory would predict, from a description of a language state at some moment in time, the course of development which that language would undergo within a specified interval¹⁴. [...] In a more modest version, a theory of language change would merely assert that every language constantly undergoes alteration, and it would formulate constraints on the transition from one state of a language to an immediately succeeding state.» (Weinreich *et al.* 1975: 99-100.)

Ora, F. Adolpho Coelho incorre, exactamente, numa predição relativamente ao resultado – sempre dinâmico – do que lhe parecia ser uma mudança em curso. Todavia, como salienta Francisco Gimeno Menéndez, nem toda a variabilidade ou heterogeneidade envolve, necessariamente, mudança (cf. Gimeno Menéndez, *apud* Maia 1995:18).

A esse propósito, é digno de realce o facto de que F. Adolpho Coelho chegou a detectar, em 1891, a existência, em co-variância, de duas construções sintácticas para a expressão da “*voz passiva*” *sintética*, condenando, por *solecismo*, uma das variantes (entendidas, diríamos hoje, como co-variantes sócio-sintácticas), a saber, nas suas palavras, «o emprego no singular de verbos na forma reflexa exprimindo a passiva, com sujeitos no plural, como *vende-se casas* por *vendem-se casas*» (Coelho 1891: 127). Curiosamente, Jorge Morais Barbosa, que atesta a condenação desse uso em Moraes Silva¹⁵ e em A. A. Cortesão¹⁶, assinala que, actualmente, «tais construções são cada vez mais comuns, mesmo em registos de falantes e escritores “cultos”» (Barbosa 1999: 26), não considerando, porém, tratar-se de duas variantes sintácticas da “*voz passiva*” *sintética*¹⁷. No entanto, uma vez que «el punto de vista de la variación lingüística no es el mismo que el de la gramática» (Martín Butragueño 1994: 67), a questão que fica por esclarecer é, partindo da perspectiva de William Labov, para quem as variantes sintácticas de uma variável, em conformidade com a Lógica Proposicional Clássica, devem encerrar um mesmo valor de verdade¹⁸, se esses dois tipos de construções

¹⁴ Não podemos deixar de advertir que Uriel Weinreich – único responsável pela formulação do extracto de texto que transcrevemos *supra* – entendia que, «[l]ong before predictive theories of language change [could] be attempted, it [would] be necessary to learn to see language [...] as an object possessing orderly heterogeneity» (Weinreich *et al.* 1975: 100).

¹⁵ Localizámos a expressão da atitude linguística de rejeição desse uso em Antonio Moraes Silva, numa nota ao § 25 do Capítulo V, “Do verbo, e seus modos, attributos, tempos, e pessoas”, do Livro I, “Das palavras por si sós, ou partes da sentença” (cf. Moraes Silva 1806: 58-59). Essa indicação data, no entanto, como atesta Jorge Morais Barbosa, de 1802 (cf. Barbosa 1999: 24).

¹⁶ Localizámos, igualmente, a manifestação atitudinal negativa de A.A. Cortesão, relativamente ao uso em causa (cf. Oliveira 1904: 130, § 140).

¹⁷ «Encontram-se, pois, em português, pelo menos desde princípios do século XV, dois *se*. Um é pronome e ocupa a posição de “complemento directo” em [...] *Vendem-se casas* [...]. O outro, sem dúvida derivado dele, é um monema alheio à sintaxe que manifesta um argumento semântico (agente, experimentador, beneficiário, paciente, etc.): é o de *Vende-se andares* [...]» (Barbosa 1999: 25.)

¹⁸ William Labov considerava que o resultado final dos estudos sobre variação sintáctica consistiria em

– por um lado, uma construção na voz activa e, por outro, uma construção na “voz passiva” sintética –, em Português, apresentando muito embora valores de verdade idênticos, constituem, efectivamente, duas variantes de uma mesma variável, ou seja, se se tratará, efectivamente, de alternativas que *comunicam* ‘o mesmo’, o que traz à tona a necessidade, revelada por Suzanne Romaine, de «an extension of variation analysis to the level of discourse, or even beyond syntax into semantics and pragmatics» (Romaine 1984: 425). Como acentua Silva Corvalán, «[es] solamente cuando se hace una elección libre entre alternativas que comunican “lo mismo”, que no responden a intenciones diferentes del hablante ni son interpretadas diferentemente por el oyente, cuando podemos establecer correlaciones directas con factores sociales» (Silva Corvalán 1997: 119), muito embora Labov e Weiner tenham defendido, em relação ao Inglês, de acordo com o exposto por Suzanne Romaine¹⁹, que «the choice between the agentless passive and the active under certain conditions [has been] constrained entirely by syntactic factors», tornando-se a variação entre a voz activa e a “voz passiva” «meaningless in terms of three dimensions, referential (in the sense of ‘cognitive’ or ‘descriptive’), social and stylistic» (Romaine 1984: 413).

Esta é apenas uma sucinta apreensão do carácter fecundo da produção metalinguística adolphista, que apresenta, a nível do tratamento da língua portuguesa, alguns esboços nocionais pré-teoreticamente antecipantes de instrumentos científicos emergentes no âmbito de aparelhos teóricos que têm vindo, incessantemente, a procurar soluções mais adequadas ao tratamento do seu objecto de estudo.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, Jorge Morais (1999): «Lêem-se livros? Lê-se livros?». In: Jorge Morais Barbosa *et al.*(orgs.): *Gramática e ensino das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina: 19-26.
- Bechara, Evanildo (1991): «As fases da língua portuguesa escrita». In: *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, vol. III. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 68-76.
- Boléo, Manuel de Paiva (1947): «Adolfo Coelho e a filologia portuguesa e alemã no século XIX». In: *Biblos*, vol. XXIII: 607-691.
- Catroga, Fernando (1982): «Filosofia e sociologia: A ideia anterioriana de Socialismo». In: *Vértice*, vol. XLII, n° 448: 1982.
- Černý, Jiří (1998): *Historia de la lingüística*, versión española, traducida por el autor. Cá-

«atribuir un sentido o una significación a cada transformación, es decir, un determinado peso funcional con ele que podamos distinguirlo del sentido como representación» (Labov 1983: 241 n7).

¹⁹ Suzanne Romaine remete para um artigo mimeografado de 1977, que veio a ser publicado, em 1983, a saber, «Constraints on the Agentless Passive».

- ceres: Universidad de Extremadura.
- Coelho, Francisco Adolpho (1868): *A língua portuguesa: phonologia, etymologia, morphologia e syntaxe*. Coimbra: Universidade.
- _____(1887): *Curso de litteratura nacional. I – A língua portuguesa: noções de glottologia geral e especial portuguesa*, 2ª edição, emendada e augmentada. Porto: Magalhães & Moniz, Editores.
- _____(1891): *Noções elementares de grammatica portuguesa*. Porto: Lemos & C^a - Editores.
- _____(1967): «Os dialectos românicos ou neo-latinos na África, Ásia e América». In: Jorge Morais Barbosa: *Estudos linguísticos-crioulos*, Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa.
- Coseriu, Eugenio (1958): *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias da Universidad de la Republica.
- Costa, Avelino de Jesus da (1979): «Os mais antigos documentos escritos em português: revisão de um problema histórico-linguístico». In: *Revista Portuguesa de História*, tomo XVII: 263-341.
- Elia, Sílvio (1972): «Neogramáticos». In: *Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, vol. 13º. Lisboa: Editorial Verbo: col. 1836-1838.
- Faria, Isabel Hub *et al.*(1996): «Introdução». In: Isabel Hub Faria *et al.*(org.): *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho: 11-23.
- Labov, William (1982): «Building on Empirical Foundations». In: Winfred P. Lehmann e Yakov Malkiel (eds.): *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam THE NETHERLANDS & Philadelphia USA: John Benjamins Publishing Company: 17-92.
- Maia, Clarinda de Azevedo (1995): «Sociolinguística histórica e periodização linguística. Algumas reflexões sobre a distinção entre português arcaico e português moderno». In: *Diacrítica* 10: 3-30.
- _____(1999): *Periodização na história da língua portuguesa: “status quaestionis” e perspectivas de investigação futura*. Separata de Eberhard Gärtner *et al.* (eds.): *Estudos de história da língua portuguesa*. Frankfurt am Main: TFM: 21-39.
- Marquilhas, Rita (1996): «Mudança linguística». In: Isabel Hub Faria *et al.* (org.): *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho: 563-588.
- Martí Sanchez, Manuel (1998): *En torno a la cientificidad de la lingüística: aspectos diacrónicos y sincrónicos*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Martín Butragueño, Pedro (1994): «Hacia una tipología de la variación gramatical

- en sociolingüística del español». In: *Nueva Revista de Filología Hispánica*, tomo XLII, nº 1: 29-75.
- Martins, Ana Maria (1999): «Ainda “os mais antigos textos escritos em português”». Documentos de 1175 a 1252». In: Isabel Hub Faria (org.): *Lindley Cintra. Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*. Lisboa: Edições Cosmos e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: 491-534.
- Moraes Silva, Antonio (1806): *Epitome da grammatica da lingua portuguez*. Lisboa: Off. De Simão Thaddeo Ferreira.
- Oliveira, Bento José de (1904): *Nova gramática portuguesa*, 26ª edição (6ª ed. póstuma), emendada e acrescentada por A. A. Cortesão. Coimbra: Francisco França Amado.
- Pereira, Dulce (1996): «O Crioulo de Cabo Verde». In: Isabel Hub Faria *et al.*(org.): *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho: 551-559.
- Romaine, Suzanne (1984): «On the Problem of Syntactic Variation and Pragmatic Meaning in Sociolinguistic Theory». In: *Folia Linguistica Historica*, tomo XVIII: 409-437.
- Silva, António Carvalho da (1997): «F. Adolfo Coelho (1847-1919): o primeiro ‘linguista’ português». In: *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. II, *Linguística Histórica/História da Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística: 549-558.
- Silva Corvalán, Carmen (1997): «Variación sintáctica en el discurso oral: problemas metodológicos». In: Francisco Moreno Fernández (ed.): *Trabajos de sociolingüística hispánica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones -Universidad de Alcalá: 115-135.
- Weinreich, Uriel *et al.* (1975): «Empirical Foundations for a Theory of Language Change». In: W. P. Lehmann & Yakov Malkiel (eds.): *Directions for Historical Linguistics. A Symposium*, 3rd printing. London UK & Austin USA: University of Texas Press: 97-195.

Reflexos de Prisciano na *Gramática da língua portuguesa* de João de Barros¹

Joaquim da Costa Almeida
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
joaquima@utad.pt

Resumo

João de Barros demonstra, no conjunto da sua obra, ser possuidor de uma sólida formação cultural, de feição humanista, mas a *Gramática da língua portuguesa* talvez seja a obra mais representativa do espírito renascentista do autor. Com efeito, ela configura-se como núcleo central de um projecto alicerçado em materiais que o autor achava necessários à consecução do seu programa pedagógico de aprendizagem da língua portuguesa.

No início da Idade Média, a gramática tinha um carácter enciclopédico, era uma colecção de saberes que os gramáticos tinham dificuldade de enumerar, e, porque a ênfase era posta nas *partes orationis*, a análise centrava-se essencialmente na palavra. Porém, à medida que avançamos no tempo e que a influência de Prisciano se vai reforçando, a análise gramatical estende-se à oração. Assim, na segunda metade do século XII, liberta-se definitivamente das disciplinas auxiliares, fixando-se em quatro conteúdos: *littera*, *syllaba*, *dictio*, *oratio*, que são, aliás, as quatro secções consideradas por Prisciano.

Seguindo a tradição latina, João de Barros desenvolve sobretudo a morfologia (etimologia), apresentando, no entanto, o essencial de cada uma das outras parcelas da gramática, embora a sintaxe tenha um peso pequeno no conjunto da obra, o que sucede também em Prisciano.

¹ Este artigo é fruto da investigação que o autor desenvolveu com vista à realização de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Doutor Carlos Assunção e já defendida.

Nos finais do século XV e na primeira metade do século XVI, as variedades linguísticas dos estados ocidentais – as línguas vulgares – passam a ter as suas gramáticas escritas, embora sob o molde das gramáticas das línguas clássicas, o grego e o latim. Assim, o momento do florescimento linguístico-filológico da época renascentista, que visava a revitalização das línguas e culturas grega e latina, representa igualmente o início da valorização das línguas vulgares.

Os gramáticos portugueses do Renascimento associam-se pois a este movimento cultural europeu do século XVI e as suas obras gramaticais acompanham as tentativas dos gramáticos italianos, castelhanos e franceses e surgem, então, quatro gramáticas quinhentistas do português: a *Gramática da linguagem portuguesa* (1536) de Fernão de Oliveira; a *Gramática da língua portuguesa* (1540) de João de Barros; as *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa* (1574) de Pêro de Magalhães de Gândavo e a *Ortografia e origem da língua portuguesa* (1576) de Duarte Nunes de Leão.

Com a publicação da *Grammatica da lingoagem portuguesa* em 1536, Fernão de Oliveira é o criador da filologia portuguesa² e, na opinião de Coseriu,

merece um lugar de considerável destaque na história da linguística românica e na da linguística em geral. Ele é, depois de Nebrija, um dos gramáticos mais originais, em certo sentido o mais original, e, antes de Rhys e de G. Bartoli, o mais importante foneticista da Renascença na România. As suas idéias na lexicologia e naquilo que hoje se chama 'sociolinguística' são notáveis e a sua contribuição para o tratamento funcional das línguas na linguística descritiva é a de um grande precursor. (Oliveira 2000: 60)

Na verdade, Oliveira deu o primeiro impulso à escola linguística que se criou no Portugal renascentista, que se desenvolveu depois com João de Barros, Pêro de Ma-

² O facto de Fernão de Oliveira ter classificado a sua obra, na dedicatória a D. Fernando de Almeida, como «uma primeyra anotação da Lingua Portuguesa» e também por João de Barros, em certo passo da sua *Gramática da Língua Portuguesa* (1540), afirmar sobre si próprio que «foi o primeiro que pôs a nossa linguágem em arte» (Cf. João de Barros, *Gramática da Língua Portuguesa*, edição facsimilada por Maria Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, 1971) tem levado alguns autores a classificarem o compêndio de Fernão de Oliveira como uma miscelânea de conhecimentos gramaticais e linguísticos e não como uma Gramática. Assim o entende Carvalhão Buescu na introdução à edição facsimilada da Gramática de João de Barros, p. LXXVII:

A obra de Oliveira, notável a muitos títulos quanto à originalidade e clara antevisão de muitos problemas linguísticos, não pode, de modo algum, considerar-se, apesar disso, como uma *arte* no sentido em que Barros o entende, nem sequer, talvez, uma Gramática. Trata-se de um conjunto de curiosas e judiciosas reflexões de tipo ensaístico, mas em que se notam repetições (por três ou quatro vezes se refere ao uso do *til*, do *m*, e do *n*) e incongruências inexplicáveis numa obra de carácter sistemático como será a de João de Barros.

Temos que dizer que não nos parece assim tão óbvio que este tipo de argumentação sirva para beliscar a posição dianteira do tratado de Fernão de Oliveira. Na verdade, embora se possa reconhecer que a *Gramática da Linguagem Portuguesa* seja incompleta e um tanto assistemática, parece-nos que a ausência de sistematização, algumas repetições e a omissão de secções tradicionais em obras do género, podem ser observadas em obras de outros autores consagrados na época. Aliás, somos de opinião que Amadeu Torres e Carlos Assunção colocam um ponto final nesta discussão, desmontando, um a um, os argumentos daqueles que desfizeram na obra de Oliveira (Cf. Oliveira 2000: 21-23). Assim a denominação de «primeyra anotação» que Fernão de Oliveira quis atribuir ao seu Compêndio tem que ser analisada como figura de humildade retórica, da qual o autor possuía profundo conhecimento.

galhões de Gândavo e Duarte Nunes de Leão, escola que resolveu muitos problemas característicos para a época: os problemas de apologia da sua língua, os de codificação de uma norma, de descrição de fonologia, morfologia e sintaxe, de história da língua (cf. Assunção 1997: 43).

Um dos traços fundamentais da vasta e variada obra de João de Barros é o humanismo de pendor linguístico cujo expoente máximo é a sua Gramática da língua portuguesa, obra de cariz pedagógico-didático, que constitui o núcleo de um conjunto de quatro obras aglutinadas numa só. O seu projecto gramatical, que assenta precisamente na necessidade de procura de um método, está cimentado em materiais que o autor acha necessários à consecução do seu programa pedagógico de aprendizagem da Língua Portuguesa: a *Cartinha para aprender a ler* (1539) como primeiro livro; a *Gramática da Língua Portuguesa Gramática* (1540) seria um segundo livro; o *Diálogo da Viciosa Vergonha* (1540) funciona na perspectiva de que o educador deve ensinar não só as letras mas também as normas da boa conduta; o *Diálogo em Louvor da nossa linguagem* (1540) contém um conjunto de reflexões que ajudam a esclarecer as ideias linguísticas e gramaticais do autor, especulações que o propositado carácter marcadamente normativo da *Gramática* não podia contemplar.

1. Definição e Partes da Gramática

A definição, estabelecida por Dionísio da Trácia, que concebe a gramática como prática obtida da leitura de poetas e escritores, fazendo-a coincidir com a filologia, no sentido restrito do termo, de disciplina que estuda os textos, tornou-se paradigmática entre os autores latinos. Varrão não faz mais do que traduzi-la. Donato e Prisciano não sentiram sequer a necessidade de defini-la tal era a fortuna que a definição de Dionísio tinha alcançado. No entanto, é justo que se diga que os latinos desenvolveram algumas aporções complementares à velha definição de Dionísio, que poderemos sintetizar da seguinte forma: da leitura dos poetas e historiadores, obtém-se o método (*ratio*) para falar e escrever correctamente (*recte*). Então, ganhou forma a definição que podemos observar, por exemplo, em Sérgio (séc. IV d. C.), que é um comentador de Donato: “Ars grammatica praecipue consistit in intellectu poetarum et in recte scribendi loquendive ratione” (Keil IV 1981: 486). Estes serão necessariamente os ingredientes da definição de João de Barros:

GRAMÁTICA é vocábulo grego: quer dizer ciência de letras. E, segundo a definição que lhe os Gramáticos deram, é um modo certo e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos. Nós podemos-lhe chamar artefício de palavras postas em seus naturais lugares, para que, mediante elas, assi na fala como na escritura, venhamos em conhecimento das tenções alheas. Porque bem assi entram as letras pela vista como as palavras pelos ouvidos – instrumento com que o nosso entendimento recebe as más das cousas (Barros 1971: 293).

No prólogo, o autor assinala três propósitos fundamentais que tinha em mente: estabelecer os preceitos da nossa língua portuguesa, ajudar aqueles que queiram estudar a gramática latina e grega, ensinar o português aos povos conquistados:

Qual será, logo, a linguagem que nesta tenra e delicada idade de vossa Alteza más natural e más obediente vos deve ser, senão a vossa portuguesa, de que vos Deos fez príncipe e rei

em esperança? Aquéla que em Európa é estimáda, em África e Ásia por amor, armas e leis tam amáda e espantósa, que per justo título lhe pertence a monarquia do már e os tributos dos infiéis da terra; (...) Com zelo de aprender a qual língua, quátro dos principães deste [do Malabár] veeram este ano, por, máis sem pejo dos empedimentos da pátria, cá nestes reinos â podêsem milhór praticár e, per éla, aprender os preçeitos da lei em que espéram acabár. (...) e os mininos destes reinos por lhe ser mádre e nam ama, nóssa e nam alhea, com tanto amor receberám os preçeitos déla, que, quando forem aós da gramática latina e grega, nám lhe serám trabalhósos ôs que cada hua déstas tem, por a conformidáde que antre élas [h]á, como se póde ver nestes preçeitos da gramática da nóssa língua portuguesa que ofereço a vóssa Alteza a quem sam devidas as primícias de todolos nóvos e proveitósos frutos (Barros 1971: 239-240).

Apesar de esta passagem não deixar dúvidas sobre o carácter preceptivo do compêndio gramatical de Barros, o autor sentiu necessidade de o afirmar explicitamente:

E, porque a máis pequena déstas pártes é a lêtera, donde se totalas dições compõem, vejamos primeiro déla e desi das outras três, nam segundo convém à ordem da Gramática especulativa, mas como requére a preceptiva, usando dos termos da Gramática latina cujos filhos nós somos, por nam degenerár déla (Barros 1971: 294).

Mas, outro aspecto merece ser destacado nestas considerações do autor: o apego aos preceitos da gramática latina, que irão ser aplicados à língua portuguesa. Esta fidelidade à tradição gramatical manifesta-se também na divisão das partes da gramática. Na verdade, a partir da segunda metade do século XII, os conteúdos da gramática são fixados em quatro: *littera*, *syllaba*, *dictio*, *oratio*. Assim tinham sido enumerados por Prisciano, convertendo-se respectivamente em *orthographia*, *prosodia*, *etimologia* e *diasynthetica*. Esta nomenclatura transmitir-se-á ao Renascimento, generalizando-se assim a divisão de Prisciano.

Temos então que a gramática preceptiva ou metódica compreendia o estudo da *littera*, da *syllaba*, da *dictio* e da *oratio*, tal como aparecia nas *Institutiones* de Prisciano. Barros, que, como vimos, qualifica de preceptiva a sua *Gramática da língua portuguesa*, reúne o essencial de cada parcela da gramática, à luz da tradição latina:

Os quães [os latinos] pártem a sua Gramática em quátro pártes: em Ortografia, que tráta de lêtera; em Prosódia, que tráta de sílaba; em Etimologia, que tráta da diçâm, e em Sintáxis, a que responde a construçâm. À imitaçâm dos quães (por termos as suas pártes), dividimos a nóssa Gramática (Barros 1971: 294).

Continua portanto a tradição greco-latina, desenvolvendo sobretudo a morfologia (etimologia). A sintaxe tem por isso um peso pequeno no conjunto da obra, o que sucede também em Prisciano.

No século XVI, o problema ortográfico emergiu como a questão gramatical mais controversa decorrente da necessidade de codificação das línguas vulgares. À medida que a pronúncia do latim se foi modificando de forma diferente nas diversas partes do Império Romano, durante a Idade Média, vai-se tomando consciência de que o italiano, o francês, o espanhol e o português são diferentes mas não têm ainda uma pronúncia que se possa considerar como modelo. Cada língua apresenta problemas

de natureza diferente o que explica que muitas gramáticas do século XVI se dediquem em grande parte à ortografia (cf. Kukenheim 1974: 12).

Em Portugal, quem empreendeu uma minuciosa análise fonética da língua portuguesa, sobressaindo como o mais inovador dos nossos gramáticos quinhentistas na ortografia, foi Fernão de Oliveira.

A *Ortografia* de João de Barros constitui o último capítulo da *Gramática da língua portuguesa* e, desde já, há que referir que, ao encerrar o seu compêndio com a ortografia, o autor adopta um critério diferente do que é seguido pelos modelos latinos e também por Nebrija e Oliveira, que tratam do assunto logo no início das suas obras. Apesar disso, Barros refere-se brevemente a aspectos ortográficos no princípio da gramática, apresentando a definição, os acidentes e o número das letras.

Assente este dado, constata-se facilmente que o espaço dispensado à ortografia é restrito, contrastando claramente com o destaque dado aos aspectos ortográficos quer por Oliveira quer por Nebrija. E, mais uma vez, o autor explica esta parcimónia por imperativos de ordem pedagógica e metodológica:

(...) quisémos levár a órdem dos artistas e nam dos gramáticos especulativos, porque nóssa tençãm é fazer algum proveito aos mininos que por ésta árte aprenderem, levando-ós de léve a gráve e de pouco a mais.

Aqui, por cáusa deles, trabalharei ser o máis bréve e cláro que poder cá, se [h]ouvésse de tratár da Ortografia da nóssa linguágem como fez Tortélio da latina, máis éra fazer vocabulário que arte (Barros 1971: 369).

2. As Partes da Oração

A tradição gramatical greco-latina, à excepção de Varrão, legou-nos um esquema de classificação das partes da oração de oito partes: nome, pronome, verbo, advérbio, participio, conjunção, preposição e interjeição.

João de Barros seguiu-o também, incluindo o artigo, por razões óbvias, e, assim, enumera nove partes, hierarquizando-as, recorrendo a uma original e interessantíssima imagem, através da qual estabelece um paralelo entre as diversas partes da oração e as peças do jogo de xadrez:

E como pera o jogo de enxedrez se requérem dous reies, um de hua cor e outro de outra, e que cada um deles tenha suas peças póstas em cásas próprias e ordenádas, com leies do que cada hua déve fazer (segundo o ofício que lhe foi dádo): assi todalas linguágens tem dous reis, diferentes em género, e concórdes em ofício: a um chamam Nome e ao outro Vérbo. / Cada um destes reies tem sua dama: â do Nome chamam Pronome e â do Vérbo, Avérbio. Particípio, Artigo, Conjunçãm, Interjeiçãm, sam peças e capitães prinçipâes que debaixo de sua jurdiçãm tem muita pionágem de dições, com que comummente sérvem a estes dous poderosos reies, Nome e Vérbo. Assi que podemos daqui entender ser a nóssa linguágem compósta déstas nóve pártes: Artigo – que é próprio dos Gregos e Hebreus -, Nome, Pronome, Vérbo, Advérbio, Particípio, Conjunçãm, Preposiçãm, Interjeiçãm – que tem os latinos (Barros 1971: 293-294).

Barros coloca-se claramente na senda de Prisciano. *Da Diçãm* é o título da terceira parte da *Gramática da língua portuguesa*, à semelhança de Prisciano. Refere que, a esta parte da gramática, os Latinos chamam “Etimologia, que quer dizer naçimento da diçãm”, dizendo, logo a seguir, que “se quisésemos buscár o fundamento e raiz donde veéram

os nossos vocábulos, seria ir buscár as fontes do Nilo”. Por isso, limita-se a dizer que na nossa língua temos vocábulos “latinos, arávigos e outros de divérsas nações que conquistámos e com quem tivémos comércio – assi como eles tem outros de nós” (Barros 1971: 298). Assim, dando a entender que os aspectos relativos à Etimologia dos vocábulos são simples curiosidades e questões sem fruto, passa de imediato ao tratamento dos Nomes e das suas espécies. Barros não se preocupa sequer em definir dicção e oração, ao contrário de Prisciano, que inicia esta parte das suas *Institutiones* com as definições de *dictio* e de *oratio*, dando também uma primeira noção de cada uma das *partes orationis*.

Assim, enquanto os aspectos relativos à fonética e à ortografia constituem o conteúdo fulcral da gramática de Oliveira, a primeira gramática do português, ocupando vinte e quatro dos cinquenta parágrafos que a integram, João de Barros, seguindo a tradição dos gramáticos latinos, assente no legado das *Institutiones Grammaticae* de Prisciano, dá primazia à descrição das *partes orationis*.

Na verdade, Barros apresenta a classificação das oito partes da oração de Prisciano, acrescentando o artigo que não existia em latim, e divergindo, claramente, de Nebrija, neste ponto, pois o mestre salmantino estabelece um esquema de dez classes de palavras para o castelhano, identificando o gerúndio e o nome participial infinito como classes autónomas, e integrando a interjeição no advérbio, seguindo Dionísio da Trácia.

Prisciano ordena hierarquicamente a descrição das partes da oração, começando pelas classes nucleares, o nome e o verbo, que preenchem praticamente nove dos quinze livros dedicados à morfologia. Ainda, assim, a descrição do nome é predominante já que é desenvolvida em seis desses nove livros. Esta predominância justifica-se pois, na opinião do gramático, o nome *principalis est omnium orationis partium* (cf. Keil III 1981: 24).

A sequencialização adoptada na descrição das oito classes de palavras baseia-se no critério, estabelecido por Dionísio da Trácia e seguido por Apolónio, autoridade máxima para Prisciano, da distinção entre classes que têm flexão (*nomen, verbum, participium, pronomem*) e classes não flexionadas (*praepositio, adverbium, interiectio, coniunctio*). É este critério que determina que cada classe de palavras ocupe um lugar determinado no sistema. Primeiro, o grupo das palavras flexionadas, depois, o das que não têm flexão, umas e outras pela ordem assinalada. Esta rigorosa ordenação é explicada por Prisciano nestes termos:

Quoniam de omnibus, ut potui, declinabilibus supra disserui, id est de nomine et verbo et participio et pronomine, nunc ad indeclinabilia veniam, quae iure extrema ponuntur: ea enim sine illis sententiam complere non possunt, illa vero sine istis saepissime complent. itaque cum mihi bene videantur praepositionem ceteris indeclinabilibus Graecorum doctissimi praeposuisse, et maxime Apollonius, cuius auctoritatem in omnibus sequendam putavi, ego quoque ab ea incipiam (Keil III 1981: 24).

As nove partes da oração que integram a classificação proposta por João de Barros (não esqueçamos que é a de Prisciano acrescida do artigo) são objecto de uma ordenação sistemática que não coincide com a do gramático latino. O estudo do artigo surge intercalado no tratamento do nome, o que logicamente se compreende já que é ele que

lhe permite estabelecer um sistema de declinação dos nomes para o português. Além disso, a seguir ao nome e ao artigo, coloca o pronome, antes do verbo, e o advérbio antecede a preposição, rematando o seu estudo com a interjeição.

Por outro lado, Barros limita-se a colocar no topo da hierarquia das classes de palavras o nome e o verbo, os dois reis da linguagem, mas não explica a posição ocupada pelas outras dicções na escala hierárquica até porque não se refere explicitamente à divisão das dicções em flexionadas e não flexionadas, critério que permitiu a Prisciano estabelecer a sequência do seu sistema classificatório.

É que, na *Gramática da língua portuguesa*, há uma quase completa ausência de reflexão teórica que nos permita identificar as ideias do autor sobre a linguagem. Na verdade, Barros contempla apenas a componente filológica, resumindo-se o seu compêndio a um conjunto de preceitos, que não tem em linha de conta a consideração da gramática como ciência mas apenas como arte (*ars*), destinado aos meninos do Reino que têm a língua portuguesa como mãe e às pessoas dos povos conquistados que percorrem milhares de léguas para a aprenderem.

Aqui está uma possível explicação para o carácter pouco discursivo do estilo usado na descrição das partes da oração por parte de João de Barros. Aliás parece que o gramático tinha precisamente a preocupação de ser pouco exaustivo nas suas exposições, ou seja, tendo em conta aqueles a quem destina a gramática, o seu objectivo seria o de apresentar apenas os preceitos e exemplos essenciais, relativos a cada uma das classes de palavras.

Referências Bibliográficas

- Assunção, Carlos da Costa (1997): “Ponto de situação da gramática no nascimento da primeira gramática portuguesa”. In *Anais. Revista de Letras* 1. Vila Real: UTAD: 35-47.
- Barros, João de (1971): *Gramática da língua portuguesa*. [Introdução e notas de Maria Leonor Carvalhão Buescu]. Lisboa: Publicações da Faculdade de Letras.
- Caño, Antonio Ramajo (1987): *Las Gramáticas de la Lengua castellana desde Nebrija a Correas*. Salamanca: Ed. Univ. de Salamanca.
- Esparza Torres, Miguel Ángel (1995): *Las ideas lingüísticas de Antonio de Nebrija*. Münster: Nodus Publikationen.
- Keil, Henry (1981) : *Grammatici Latini* III, IV. New York: Georges Olms Verlag Hildesheim.
- Kukenheim, Louis (1974): *Contributions à l’Histoire de la Grammaire italienne espagnole et française à l’époque de la Renaissance*. Utrecht-Netherlands.
- Martins, José V. de Pina (1973): *Humanismo e erasmismo na cultura portuguesa do século XVI*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nebrija, Elio Antonio de (1992): *Gramática Castellana*. [Introducción y notas: Miguel Ángel Esparza, Ramón Sarmiento]. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Oliveira, Fernão de: (2000). *Gramática da Linguagem portuguesa*. [Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção]. Lisboa: Academia das Ciências.
- Torres, Amadeu (1998): *Gramática e Linguística*. Braga: Univ. Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia.
- Vasconcelos, J. Leite de (1929): *Opúsculos* IV. In: *Filologia (Parte II)*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Reflexão sobre a língua em *Que Estupidez!* de Silva Carvalho

José Barbosa Machado
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
jleon@utad.pt

Resumo

Na obra *Que Estupidez!* de Silva Carvalho (2003), o narrador, que se confunde com o autor devido à indefinição do género literário em que o livro se desenvolve, relata pensamentos, considerações e acontecimentos do seu dia-a-dia. A obra, entre muitas outras coisas, é uma vasta e suspensa reflexão sobre o processo da escrita, o fim do romance e a sua transformação numa outra coisa que não seja contar uma história; uma reflexão ressentida sobre as causas da falta de leitores, da injustiça e do silêncio da crítica; uma reflexão sobre a cultura, lugar ou lugares onde o sujeito da enunciação se insere e com o qual se procura ou não identificar; uma reflexão sobre a língua e a linguagem, matéria da escrita. No nosso estudo, centrar-nos-emos na questão da língua e da linguagem, procurando explorar algumas temáticas a ela ligadas, como: a estética pela língua; a língua que se cria e se reinventa; a impossibilidade ou a dificuldade de a língua representar o pensamento e o real; o problema do sentido; a reflexão sobre o uso da língua em particular; e o vocabulário preferencial.

Abstract

In the work *Que Estupidez!* by Silva Carvalho (2003), the narrator, easily mistaken with the author due to the impreciseness of the literary genre in which the book is developed, portrays thoughts, reflections and events of his daily life. The work, among several other things, is a vast and unfinished reflection on the process of writing, the end of the novel and its transformation into nothing more than simple storytelling; a resented reflection on the causes for the lack of readers, on the injustice and the silence of the critics; a reflection on the culture, place or places where the subject of enunciation sets and with whom he tries (or not) to identify himself; a reflection on language and tongue, the substance of writing. In our study, we will centre ourselves on the question of language and tongue, aiming to explore some themes related to it, as: the aesthetic for the language; the language which creates and reinvents itself; the impossibility or the difficulty of the language to represent the thought and the reality; the problem of sense; the reflection on the particular use of the language; and the preferential vocabulary.

1. Introdução

A obra *Que Estupidez!* de Silva Carvalho foi publicada em 2003 mas redigida entre Fevereiro de 1999 e Setembro do mesmo ano. O narrador, que se confunde com o autor devido à indefinição do género literário em que o livro se desenvolve, relata em capítulos de uma a três páginas pensamentos, considerações e acontecimentos do seu dia-a-dia como professor na Universidade de Dartmouth-Massachusetts em New Bedford, Estados Unidos. A indefinição do género surge amiúde: «este fragmento emanado dos dias» (p. 75); «autobiografia [...] é o género mais identificável com o que aqui se passa» (82); «Será que todo este romance é um monstruoso comentário de um narrador que nem se esconde atrás de um autor?» (pp. 111-112); «isto, é preciso que se compreenda, não é um diário» (p. 141); «acho que é tempo de abandonar este derrame duplamente linguageiro» (p. 156); «Isto anda a descambar para o diário» (p. 170); «este é um romance de chacha» (p. 181).

A obra, entre muitas outras coisas, é uma vasta e suspensa reflexão sobre o processo da escrita, o fim do romance e a sua transformação numa outra coisa que não seja contar uma história; uma reflexão ressentida sobre as causas da falta de leitores, da injustiça e do silêncio da crítica; uma reflexão sobre a cultura, lugar ou lugares onde o sujeito da enunciação se insere e com o qual se procura ou não identificar; uma reflexão sobre a língua e a linguagem, matéria da escrita.

No nosso estudo centrar-nos-emos na última questão: a língua e a linguagem.

O problema da língua e da linguagem atravessa toda a obra do autor. É uma das suas principais preocupações, senão mesmo a principal. É através da linguagem e da reflexão sobre ela que é possível avançar na aporia, ou seja, abrir caminho «onde não há caminho». Esta capacidade de abrir caminho onde ele não existe é o cerne da linguagem porética, teoricamente formulada por Silva Carvalho no livro com o mesmo título e publicado em 1996. Linguagem porética é uma concepção pós-modernista da linguagem literária, onde, como o próprio autor refere, «se apagam, exauridas, as últimas cinzas logocêntricas» (Carvalho, 1996: 50).

A linguagem porética é babélica, «na medida que aceita a coexistência das línguas e das linguagens mais diversas (legado de Joyce, mas também de Pessoa, que escrevia “inglês”, e de Wallace Stevens, que escrevia “francês”) como formadoras da língua» (p. 52). A enunciação desta característica é uma tentativa de explicar as estruturas de línguas estrangeiras que «tomam posse da pureza e do vernáculo» no discurso porético. A etimologia, «que vive ttonicamente no esquecimento da memória, vem ao de cima, como se o grego e o latim fossem ainda viáveis para o discurso que procura o futuro» (*Ibidem.* 51-52)

Em *Que Estupidez!*, ligados a esta problemática, sobressaem alguns pontos de reflexão que trataremos individualmente: a estética pela língua; a língua que se cria e se reinventa; a impossibilidade ou a dificuldade de a língua representar o pensamento e o real; o problema do sentido; a reflexão sobre uso da língua em particular.

2. A estética pela língua

As primeiras palavras da obra remetem para o problema da língua e da linguagem. O autor/narrador parte para a aventura da escrita ignorando o caminho ou abrindo-o através da aporia: «Que estupidez!, começar como estou a começar isto que ignoro o que

é, esta coisa, esta linguagem saindo da própria língua em que um ser humano nasceu e vive, e viverá ainda e sempre até ao momento da sua morte. Isto que se ignora» (p. 9). Esta língua que se sabe, mas que ao mesmo tempo se ignora pela sua imprevisibilidade no uso estético, levam o autor a um estado de dúvida e de maceração constantes: «não está a correr bem esta escrita que decorre muito naturalmente como linguagem que é, de quem é esta língua, onde se encontra, onde existe realmente? Realmente não sei responder» (222). De facto, «viver-se numa língua não é coisa fácil» (p. 10).

Tomás Maia, num importante artigo intitulado «Elipsexcrever – Silva Carvalho: o princípio do eco, o fim da poética», coloca a seguinte questão que é, a nosso ver, o problema central da criação estética pela língua perseguida por Silva Carvalho em toda ou quase toda a sua obra: «Mas que língua é esta que faz falar a anterioridade à posse da língua – pela língua?» (1994: 156).

Em *Que Estupidez!*, a língua como matéria plástica, base de uma estética da palavra escrita, mais do que dita, transforma-se numa busca constante e ofuscante. O autor/narrador esforça-se por tentar encontrar uma definição e uma explicação que fundamente aquilo que ele próprio já conhece. «O que é uma língua, para lá do código que é?», pergunta ele. «O que são essas palavras dispostas umas atrás das outras, que significam, que dizem, que propagam, que prolongam? Pena o mistério ter deixado de ser mistério. Poderia ser ainda uma resposta. Mas hoje dificilmente se poderá constituir em resposta» (p. 55).

A língua, lugar de encontro e de reencontro do sujeito consigo próprio, tem propriedades próximas daquilo a que os ascetas medievais chamavam o gozo dos mistérios divinos: «este gozo da língua sentido como um abraço iniludível, este gozo por me sentir feliz com a exiguidade lexical que agora experimento, a sensação nova e quase revolucionária» (p. 215). Basta falar, escrever, lançar sobre a língua «esta linguagem balbuciante e claudicante, de quem sente em sentir uma alegria impossível, uma dor intolerável» (p. 223). É neste sentido que o exercício da língua e a prática escrita se tornam uma esperança (cfr. p. 75). Contraditoriamente, «a língua que sempre nos domina inopinadamente desdomina-se, arqueja com um prazer inaudito, irrompe sem comparação nem metáfora, contígua de si própria na impropriedade de um menos que raciocínio, esta raciocinação sem coordenadas, esta deflagração ontológica ilimitando o universo das possibilidades humanas ou simplesmente reais» (p. 188).

O autor, em aparente contradição com a linguagem porética, procura domar a língua que, como a natureza vegetal, se torna esquiva e insubmissa. «O raio da língua parece que está a fazer pouco de mim», diz o autor. «Vocês não sentem qualquer coisa nesta prosa, nesta facúndia um pouco desorbitada, um pouco extrovertida, um pouco extravagante?» (p. 229). E tenta domá-la como pensa fazer com as árvores do terreno que tem em Sintra, servindo-se da moto-serra que comprou nos Estados Unidos, «instrumento de trabalho que me será muito útil na minha quinta, pois algumas árvores estão a atingir proporções indomáveis».

A língua assume «uma necessidade de experiência, não só de dar ou de devolver a experiência vivida, como também de viver a experiência que poderá oferecer a quem quiser conviver um momento ou uma ocasião ou uma época da história de um homem» (p. 146).

3. A língua que se cria e se reinventa

Arrancar uma língua à língua, «uma língua onde se possa sobreviver» (p. 136) tem sido a principal preocupação do autor. Esse trabalho impõe a reinvenção. É a reinvenção da língua que permite avançar na aporia. Há «todo um vocabulário a inventar», há todo um trabalho a percorrer» (p. 194). A escrita avança tateando na escuridão da linguagem. «Há alguém que procura palavra após palavra viver um período da sua vida, desconhecendo como ou como proceder. Não, nada se clarifica no que fica inscrito em língua, nenhum sentido se acende num repente epifânico de descoberta e de inteligência, antes se procura, com as palavras expostas ao sofrimento dos homens e das mulheres, esses desconhecidos, delimitar um pensamento, vislumbrar um quotidiano, ouvir uma respiração» (p. 196). O autor sente-se como que despossuído «de uma viabilidade linguística» (*Ibidem*).

Reconhece que a sua relação com as línguas e as palavras «é complexa e enigmática» (p. 32). Confessa sentir muitas vezes «uma estranha atracção pelas palavras, pelas suas possibilidades semânticas e aliterantes, um fascínio, é verdade, uma disponibilidade para o desconhecido que se pode, muitas vezes, tecer com elas, mas nunca soube o que era a forma» (*Ibidem*). Todavia, nunca lhe interessou fazer da língua um corpo. Interessou-se mais por «abrir uma língua na língua, não uma linguagem, não uma idiossincrasia, não uma estética, não uma ideologia. Uma coisa dentro da coisa, uma coisa paralela à coisa, uma coisa evocando a coisa. Um outro mundo com outras regras e outras leis» (*Ibidem*).

A língua inventa-se enquanto se escreve (cfr. p. 151). Mas as palavras, por mais que se reinventem outras formas de as conjugar, «são sempre dos outros. As poucas nossas, essas passam despercebidas ou inassinaláveis no meio da confusão e profusão das palavras de uma língua» (p. 136). Para quê escrever, juntar palavras e publicá-las, «se não se tem nada a dizer, isto é, nada que não exista já na língua?» (*Ibidem*).

A escrita é uma experimentação da língua numa procura da melhor forma de exprimir o mundo: «eis-nos vivendo e experimentando a palpitação que as frases nos concedem, deturpando-as, desviando-as para o que nos interessa» (p. 93).

É estranha a língua que «irrompe sem preconceitos nem espaço» e que «só o tempo limita (cfr. p. 14). A língua é uma espécie de mistério impossível de desvelar: «sou apenas um homem, acreditem em mim, um homem que muito simplesmente escreve, e enquanto escreve vive, e enquanto vive, pelas palavras, pela língua que é um quase mistério» (p. 180).

O maior prazer do autor seria o de ficar a escrever toda a vida, «sem finalidade, sem porquê. Só pelo prazer de escrever, de ver como as palavras emergem na tela, esses signos polvilhando de imanência a presença do que se é. Um prazer inaudito, sensual, sentir em cada palavra que aflora um espasmo ou um rompimento, uma laceração boa, uma língua abrindo caminho onde não há caminho, nesse futuro sem linhas» (p. 44).

4. A impossibilidade ou a dificuldade de a língua representar o pensamento e o real

Para o autor, e numa concepção que remete para as reflexões de W. V. Quine

e de outros filósofos da linguagem, «nenhuma linguagem figurada poderá figurar o que acontece» (p. 25). O autor sente duas dificuldades: por um lado a incapacidade pessoal de dominar a língua e colocá-la a seu favor: ou porque falha a inspiração, ou porque não há vontade escrever, ou porque simplesmente se não é capaz de encontrar a melhor forma de expressão. «Falha a inspiração, a palavra não irrompe, não sai de onde deveria sair, que é a língua interiorizada ao ponto de ser tida como um expoente do ser ou do estar sendo. Que inventar para adjectivar ou concretizar essa atmosfera que ficou perdida nas reticências de uma insuspeita, ou talvez suspeita, suspensão? Deixá-la assim, à atmosfera que agora se vive, sem língua nem necessidade dela» (p. 45). Por outro lado, há uma grande dificuldade de fazer com que a língua se deixe dominar, ora porque está demasiado estafada e gasta, ora porque ainda não dispõe de termos e propriedades que possibilitem a melhor expressão, ora porque não permite a reinvenção dentro dos seus esquemas gramaticais rígidos. «Já Garret», diz o autor, «se queixava da anquilose das línguas, do tempo que elas levam a ser contemporâneas, carregando com elas fósseis que resistem à corrupção do tempo» (pp. 114-115); «A própria linguagem, subitamente, envelhece, fica caquética, repetitiva, sem soluções criativas, tautologicamente circunscrevendo-se em círculos que nem sequer chegam a pronunciar-se ou a esboçar-se como círculos» (p. 174).

«A sintagmaticidade da escrita», diz o autor, não «permite reproduzir a multiplicidade polifónica do que evolve e se desenrola à nossa volta. Mas a verdade é que, uma vez privilegiando a vista, outra o ouvido, outra o olfacto e etc., pela repetição dos factos que vão tendo lugar, se poderá ficar com uma boa ideia da realidade como ela é vivida por quem escreve» (p. 76). O que de facto acontece é que não há palavras para definir o que se vive (cfr. p. 144). «Onde estão as palavras para se poder dizer os acontecimentos, onde estão as palavras para denotarem um mundo?», pergunta-se o autor. «As palavras que não se encontram em nenhum lugar irrompem quando a necessidade as obriga a emergir na consciência ou no texto, às vezes suspira-se por outras palavras como quando se suspira por outro mundo» (p. 133). Mas o mundo, considera, «depende de um eu, de quem escreve. É feito de muitos homens e de muitas mulheres, de milhares de línguas, de milhões de palavras» (pp. 133-134). É essa diferença e essa diversidade que impedem o mundo de mudar para melhor. Com uma única língua e com «a pobreza exígua de um punhado de palavras» (p. 134), talvez tudo se tornasse mais simples.

A limitação da língua surge em todos os momentos da escrita e cada frase é um abrir caminho por entre a floresta do léxico, da sintaxe e da semântica. «As palavras emergem, irrompem, surdem, brotam, aparecem, caem, deslizam umas atrás das outras, autênticas filas indianas assegurando uma travessia, um abrir caminho, uma passagem» (p. 191). E quando o escritor está perto de alcançar o termo, a expressão que procura, a via que o levará a uma clareira, perde-se no emaranhado do pensamento e da própria linguagem. «Engraçado como a linguagem que uso se perde antes de alcançar um desvio mais propriamente filosófico, antes se suspende na hesitação porética» (p. 204).

A tentativa de representar o real acaba por ser uma falsa questão. «Muito do que aqui se passa», confessa o autor, «decorre mais, de uma maneira geral, de uma verdadeira impotência em relatar os factos da realidade ubíqua, do que de um domínio, ou ilusão de domínio, sobre essa mesma realidade. Mas nós precisamos dessa ilusão? De

que controlamos tudo o que acontece? Não, não precisamos. A nossa incapacidade ou incompetência é a melhor maneira de encararmos formas de aperfeiçoamento» (p. 77). Esse aperfeiçoamento, que é sempre intrínseco, e na falta de uma espiritualidade e de uma ascese caídas há muito no baú dos arcaísmos inutilizáveis, faz-se através do uso da língua e da experimentação sintáctica e semântica.

A língua, impossibilitada pela sua própria natureza de representar o pensamento e o mundo real, acaba por ser uma das formas, juntamente com a pintura e com a música, de comunicar o que é incomunicável, ou seja, de representar a inconsciência não mensurável do homem, sonhador e criador. «As palavras comunicam o incomunicável, o que nada tem a ver com o que realmente se é: uma furiosa sobrevivência num mundo dos outros, mesmo que sejamos também um outro para esse mundo» (p. 70).

O facto de nem sempre a língua dar «exactamente o que nos preocupa no momento» (p. 141) torna-se um desafio que impele o autor a abrir caminho pela aporia. Nem sempre, porém, isso é possível. O autor chega em determinadas circunstâncias à conclusão de que já não tem mais vontade de escrever. «Não porque se esteja cansado», explica, «mas porque a língua a partir daqui não existe. Este é o limite em que nos encontramos, esta é a limitação humana. Para lá daqui já não é mundo, é só loucura ou outra coisa qualquer, desconhecida, inexistente. Que venha, é o que se diz, que venha até mim a inexistência, tentarei traduzi-la ou interpretá-la em língua, mas mais não se pode fazer» (p. 94). A língua ultrapassa o sujeito que procura dominá-la até ao ponto de não se saber «do que se está a falar. Saber que se está a sentir, mas compreendendo que é impossível exprimir a expressão do que se sente, não porque a língua é inadequada (a língua será sempre inadequada, e não há nenhum mal nisso!), mas porque a indefinição é humana, tem corpo e tempo» (p. 224).

A ficcionalidade em que as coisas realmente acontecidas se transformam depois de escritas resulta dos limites humanos na utilização da linguagem. O autor tem consciência de que, no momento em que escreve um qualquer pormenor visto, acontecido ou simplesmente pensado, este deixa de pertencer ao plano da realidade e passa para o domínio metafísico da língua. «Se como dizem agora, toda a língua uma vez narrativizada se transforma imediatamente em ficcionalidade, incapaz de nos sugerir ou impor a realidade como ela é, por ser justamente língua e não realidade, então não vale a pena pensar-se que se está a falar de qualquer coisa de verdadeiro ou de real» (p. 146). Em aparente, senão mesmo evidente, contradição com o que diz, por exemplo, no romance *Paligenesia*, em que afirma que a única ficção que o atrai é a realidade (cfr. p. 116), concluiu: «Tudo o que se diz é mentira. A verdade nunca pode irromper no dito porque o tempo não permite uma adequação entre a língua e os acontecimentos» (p. 222).

O refúgio no abstracto, no incompreensível, é uma tentação. Porque «chega uma altura em que só a linguagem abstracta poderá reflectir um outro sol e uma outra lua, uma outra perspectiva. Só quando as palavras se reduzirem ao não-mundo é que se poderá talvez, e repito, talvez, vislumbrar uma outra destinação para a humanidade dos homens e das mulheres deste globo» (p. 204).

É nos momentos de indefinição e de sofrimento que «a língua, a linguagem porética, tem justamente que ser usada» (p. 144). Ela reinventa a língua e reinventa o homem que a pronuncia. «Só se diz ou escreve o que se inventa» (p. 210), refere o

autor. O que o escritor e o leitor têm a fazer é não se deixarem «enganar com a preciosidade combinatória das palavras da língua, nem com expansões que se pretendem incomensuráveis» (p. 193).

5. O problema do sentido

Diz W. V. Quine que «a confusão do sentido com a referência tem encorajado uma tendência para tomar a noção de sentido por garantida» (Quine, 1995: 43). Esta confusão deve-se ao facto de que se pensa «que questionar ou repudiar a noção de sentido é supor um mundo no qual há apenas linguagem e nada para a linguagem se referir» (*Ibidem*). Isto leva a que se fale no sentido das coisas, mas não no sentido que «tem o próprio sentido» (*Ibidem*: 65).

Silva Carvalho, na obra *Que Estupidez!*, mostra alguma preocupação com a problemática do sentido e liga-a, cremos que pela primeira vez, à linguagem porética.

O autor reflecte amiúde nas razões que levam os críticos literários nacionais a desvalorizarem ou simplesmente a ignorarem a sua criação literária. «Dizem pois os teóricos da coisa, actualmente, que a valorização tem mais que ver com a interpretação que se faz do objecto, do que com as características inerentes ao próprio objecto, pois perfeição, beleza, harmonia, reprodução ou representação do real, deixaram de fazer sentido para o sentido que irrompe no que acontece» (p. 115).

O tempo é, por um lado, o exterminador implacável do sentido, e por outro o impulsionador de novos sentidos. «Pouco a pouco o significante vai sendo corroído ou instruído pelo tempo, quem se lixa porém não é a sonoridade que continua a fazer parte da língua, mas o significado, o que está adstrito a esse som. Sofrendo mutações quase imperceptíveis, ao ponto, em certo momento histórico, de se descobrir que afinal aquela palavra já não significa o mesmo que significava dois ou três séculos antes» (p. 111).

Neste processo diacrónico de alteração semântica impossível de travar, porque provém da dinâmica da própria língua, a linguagem porética propõe o não-sentido, ou *nonsense*, como alternativa que, não impedindo o desgaste nem a alteração semântica, permite ao escritor sincronicamente amputar, pelo menos a nível particular, a deriva do sentido. O *não-sentido*, ou o *insentido*, refere o autor, é representado pela aporia (cfr. p. 56). É nesta ordem de ideias que escrever parece torna-se fácil, «sobretudo hoje, em que ninguém exige que se faça sentido porque o sentido não existe» (p. 70).

O facto de uma coisa que se escreve não fazer sentido, não tem qualquer importância. Ou se a tem, é exactamente porque não faz sentido. «Sinto agudamente que não faz sentido o que aqui se vive ou se escreve», confessa o autor. «Mas este não sentido do sentido que emerge faz-se quase eclodir como uma necessidade linguística, como uma razão obscura ou desconhecida, com uma presença peremptória» (107).

Em vez de um escritor que esquematiza milimetricamente o que vai escrever e submete a língua a exercícios prévios de sonoridade e de sentido, temos um escritor que, pelo menos na aparência, se perde num «derrame duplamente linguageiro» (p. 156) em que conhece o início, mas ignora completamente os caminhos que tem de percorrer, se é que tem de percorrer algum, e o fim que não pretendeu nem desejou alcançar. É por isso que a cada passo o autor confessa que não compreende onde quer chegar nem como deve utilizar a língua para chegar onde quer que seja. «Olho

para este parágrafo e não sei o que reflectir. Nem compreendo muito bem onde quero chegar. Ou se há mesmo pensamento no que aqui se alicerça num paulatino desejo de língua» (p. 119). E acaba muitas vezes por «deixar a língua assim mesmo, indeterminada, incompleta, devoluta, mesmo que não faça sentido» (p. 129). Desde que o que se escreve não vá contra a gramática, pouco se lhe dá que uma expressão ou uma frase tenha ou não sentido. «Manhã quase tarde, mas que sentido se busca ao dizê-lo assim? Não é preciso que haja sentido. A gramática cauciona tal frase, que interessa se ela diz ou não diz qualquer coisa, qualquer coisa de compreensível?» (p. 39).

6. Reflexão sobre o uso da língua em particular

São frequentes na obra *Que Estupidez!* as reflexões acerca da pragmática da língua do ponto de vista morfológico, lexical, sintáctico e semântico. Estas reflexões integram-se nos princípios da linguagem porética e são a manifestação da busca do melhor caminho para a expressão. É que «às vezes a língua em que se escreve e pensa pensa pregar-nos partidas, é preciso muito cuidado com o que se diz e se lhe deixa dizer» (p. 49).

A procura do termo certo, que exprima com o máximo de exactidão o pensamento que se deseja exprimir, é um trabalho que transparece a cada passo, o que é inédito na literatura portuguesa. Não conhecemos nenhum paradigma a esse nível. Esta procura, que é sempre feita durante o trabalho de escrita (veja-se por exemplo a obsessão de Eça de Queirós, que passava dias e semanas a pensar no melhor adjectivo a utilizar em determinada passagem), fica em *off*. Silva Carvalho inclui-a no discurso. Transcrevemos alguns exemplos do âmbito morfológico e lexical:

Não cheguei a nenhuma conclusão, era ou foi suficiente reviver (mas não é este o verbo, não é este o verbo, que chatice não ser capaz de me exprimir ou de introduzir o que há de novo e de recente no que há!) a tarde, traduzir os acontecimentos que nela ocorreram, reproduzir o que nenhum sentimento consegue fazer dos sentidos que se dispersam nos sentidos que a língua dissemina pela consciência (p. 220).

O dicionário que instalei no meu programa não reconhece o verbo escabujar. Que estupidez! Talvez porque não ache que o vocábulo seja suficientemente pátrio para merecer uma entrada no tesouro da língua portuguesa. Outra estupidez, estes nacionalismos no final do século vinte, completamente a despropósito e anacrónicos, pois nos remetem para o século dezanove da nossa perdição colectiva. Que estou a dizer? A sugerir? Deixem lá! (Estão a ver como dá ou deu resultado ter inventado um narratário, mesmo se também não é reconhecido, o vocábulo, pelo tesouro da língua? Mas que atrasadismo cultural! Pode parecer que estou a brincar, mas não estou, este atrasadismo também vem maculado por um sublinhado vermelho que só me faz rir! Ou desesperar!) (p. 52).

Essa espera poderá (estou farto de utilizar este verbo tão ironicamente despossuído neste texto, mas como evitá-lo?) ser já passada, mas, tendo feito parte de um passado que nunca realmente passou, será, na realidade (esta expressão, neste local estratégico, tem muito que se lhe diga, ou diz mais do que aparenta dizer), como um presente abordável, disponível, transmutando-se em tempo no espaço da alguma atenção que se lhe preste (p. 189).

...uma pacacidade inolvidáveis. Escrevi este adjectivo com a sensação precipite de que não deveria escrevê-lo, tê-lo escrito, mas a palavra venceu nesta agonia ou luta com o corpo a corpo que se mantém permanentemente com a língua. Deixo-o, ao adjectivo, mesmo

que não signifique, ou não significasse, antes de o ter escrito, nada. Nunca se sabe o que o momento quer significar (p. 15).

...transmitir ou a transdizer. Vejam só estes neologismos afanosos, vou impedi-los de eclodirem só por não existirem no conteúdo de uma língua que se experimenta e renova todos os dias? Deixá-los pois respirar e viver, deixá-los pois tentar uma existência! (p. 180)

...uma disponibilidade quase monstruosa. Mas neste último adjectivo estou a castigar-me, a fazer-me mal, como se merecesse ser punido. O que passa de masoquismo e de sadismo no que se escreve, sem que muita gente dê, felizmente, por isso! (p. 200).

O exercício da escrita literária como uma espécie de masoquismo e de sadismo representa, cremos nós, a busca incessante, e a conseqüente insatisfação, pelo termo e pela expressão que possam comunicar o mais fielmente possível ao leitor, sempre presente e sempre virtual, o espírito da palavra que se deseja transformar em outra coisa. Os dicionários, que deveriam ser úteis nesse trabalho, tornam-se ineficazes. «Os dicionários», diz o autor, «existem justamente para não serem consultados. E mesmo consultados (esse sacrilégio de um ócio descabelado), não servem para nada. As palavras já não se podem ligar às comuns palavras do uso contemporâneo da língua, são ruídos mais do que sentidos, são engulhos de uma consciência que procura um lugar no mundo e só encontra o mundo dos lugares perdidos» (pp. 69-70). É neste sentido que língua portuguesa se torna numa prisão. «Esta prisão que é a língua portuguesa», como lhe chama o autor em *Palíngenesia* (p. 147).

A propósito de um romance que andava a ler de uma conhecida escritora, o autor refere que o romance diz que determinada personagem «fazia isto e aquilo, mas numa língua romanesca cuidada, com muitos verbos e muitas palavras ditas literárias, o mundo subitamente, como dizem os autores e os críticos cúmplices, transfigurado pelo poder simbólico da linguagem numa riqueza de significados e de sentidos que é, no fundo, reparem bem, no fundo, o que se pede à arte. Essa inaudita transfiguração» (p. 112). Embora não tivesse ido além da leitura da primeira página, o caso serviu-lhe para reflectir na sua prática de escrita: «Aqui, isto é, neste tipo de escrita, compreensivelmente, não há nenhuma transfiguração. Nem há muitos verbos remetendo-nos para muitas acções, nem há muitos termos literários dando conta da especificidade do real, há só a língua na sua repetição possivelmente fastidiosa e inconsequente, plena de tiques e de impurezas e de imperfeições, escrita por quem não domina uma técnica ou um saber» (p. 112).

Os contextos em que o autor comenta as nuances semânticas da matéria linguística que serve de base ao discurso são frequentes. Transcrevemos alguns:

Quase é uma palavra que me deixa emocionado, pois sei agora (este agora significa, desde há alguns anos) que é a metamorfose linguística desse como se que me traz o mundo à consideração do pensamento. *Talvez* é uma outra palavra que me retém no limite da absorção do real, prefigurando possibilidades ou conjecturas que dificilmente podem ser verificadas ou postas à prova (p. 115).

Beleza é a palavra que, solta, salta da língua para a linguagem do momento, o momento assinalado por uma estranha assimilação, por um conforto que ilude quase a existência do sofrimento (p. 133).

A amizade não pode ser mais uma palavra antiga ou perdida no vocabulário indiferente de uma língua, é a palavra a ser recomeçada, é a palavra que poderá fazer sentido na multidão ignóbil dos factos e dos acontecimentos que desfiguram o tempo e a oportunidade de se encontrar, inventando-o, um outro mundo, uma outra existência, uma outra natureza para a natureza que dizem que ficou perdida nas sucessivas revoluções da humanidade (p. 176).

...escrever uma prosa porética sempre é mais fácil. Basta deixar (este verbo *deixar* atinge o paroxismo de um estilo involuntário, aceitemo-lo como natural, diria, já agora, Caeiro) que as coisas caiam neste tecido sempre disponível, que os acontecimentos se façam acontecimentos, mesmo que para isso seja necessária uma certa acuidade (p. 162).

...este é um romance de chacha. Ninguém sabe, se a estatística existisse para estudar e computar o problema, o que significa este “chacha”, qual a sua possível ortografia e a sua não menos impossível etimologia, e no entanto ele existe como um dos termos mais lídimos da nossa linguagem actual (p. 181).

Este nem mais nem menos deixa-me (vejam o verbo *deixar* a querer apossar-se estilisticamente deste fragmento!) contudo perplexo, incapaz de encontrar uma razão para o seu aparecimento na tessitura verbal a que me entrego num abandono impecável de, não direi todos os sentidos, mas de alguns sentidos (p. 217).

Perdi o fio à meada? Quando teria entrado na língua tal metaforização do real? E que expressão de hoje capaz de a substituir com a dignidade do que parece e se assume quase como natural? Boa pergunta! (p. 115).

...a expressão era, *I'm stuck*, que é o que estou agora a *sentir*, se este verbo for lido catacreticamente ou materialmente, isto é, com toda a existência real do que acontece e está a acontecer, independentemente de qualquer etimologia fácil ou governável: um *sem* e um inalcançável, por insemântico, *tir*, que nenhum dicionário da língua averba, felizmente (178).

Mas é a verdade. Mas é a verdade?! Mais uma vez a língua desprende-se da sua lógica e começa a disparatar. Ou quem a escreve e pensa, que sou eu (p. 111).

O purismo da língua entra em aparente conflito com uma das características da linguagem porética, a chamada babélica, atrás já referida. Nem sempre o princípio defendido de permitir que as estruturas de línguas estrangeiras tomem posse «da pureza e do vernáculo» é tido como exequível. De facto, vemos o autor a desculpar-se pela utilização de um estrangeirismo: «O *non-sense* (desculpem o estrangeirismo, mas é uma necessidade incoercível do pensamento que se pretende pensar em momento de uma agudeza expletiva) transforma-se quase arbitrariamente, muito contingentemente, num extraordinário e inesperado *yes-sense*, que fazer deste sentido que acaba de nascer? E a pena por não ter sido em língua portuguesa! Mas que fazer? Um homem não possui línguas, um homem é delas possuído como o estrangeiro que é em tudo o que faz e diz e pensa» (p. 151). Mas de um modo geral, o autor está-se nas tintas para o purismo linguístico: «O tempo da escrita é hoje, ou está a ser, agora, um tempo lento, muito lento, mas não húmido, embora tenha falado de um indisfarçável gozo. [...] É o gozo de uma tradução e de uma vivência entre línguas, como se a comunicação, apesar de tudo e de todos, fosse ainda possível. Mesmo que ao preço de alguma degradação de uma ou de ambas as línguas, mas quem se importa hoje com a pureza? Só alguns intelectuais pagos pelo capital» (p. 138).

Fernando Pessoa, pela pena de Bernardo Soares, escreveu que «sem sintaxe não há emoção duradoura. A imortalidade é uma função dos gramáticos» (p. 41). Silva Carvalho tem consciência de que é através da sintaxe que se constrói o discurso e é por ela que os pensamentos e as emoções se transformam em linguagem inteligível aos outros. Não basta acumular palavras. É necessário interligá-las para dar sentido ao que não tem sentido. É ela, afinal, que abre o caminho na aporia. Por vezes, a sintaxe flui «independentemente do sentido ou do não-sentido» (p. 177), como uma cobra ziguezagueando entre avanços e recuos (cfr. p. 156). «Vou descansar», diz o autor, «escrevendo a emoção quase impossível que se alicerça em cada palavra que se debita, em cada arremesso de uma sintaxe que ousa, por vezes, mas só por vezes, assimilar as parecenças com uma semântica, sobretudo quando infere ou deduz um sentido do que ficou estatelado no chão sintagmático onde o corpo se raspa com a realidade» (p. 194).

O livro cresce, «acrescentando-se com novas palavras em sintaxes denunciando uma sensibilidade e uma inteligência» (p. 147). A sintaxe é «cada vez mais ágil e a agilidade cada vez mais jovem, como se os anos não me tivessem sulcado ao ponto de me restituírem velho como nunca o pensei ser» (p. 43).

Mas nem sempre a sintaxe atinge o grau de coerência desejado: «A vida vive em mim uma tal monstruosidade que é uma pena ter, como essa monstruosidade, definhado qualquer tipo de pensamento para este agora. Que sintaxe tão abstrusa e incorrigível esta a que se perpetra! Mas não faz mal, assumi-la como desde já existindo é a única solução» (p. 51). A sintaxe, atropelada pelos sentimentos, ganha um encanto particular: «um encanto insopelável e epulótico surdirá desta sintaxe atropelada pelo desejo de conviver, pelo desejo de comunicar uma realidade onde as palavras não sejam mais roupas, mas o próprio corpo da escrita vida» (p. 188).

7. Vocabulário preferencial

A escrita de Silva Carvalho, pelo menos na obra *Que Estupidez!*, é essencialmente substantiva. Os substantivos são, depois dos verbos e dos conectores, a classe gramatical mais frequente. A verificação dos substantivos mais frequentes pode dar-nos uma visão de algumas das preocupações do autor. Com a ajuda do *Lexicon*, um programa de análise estatística de textos, seleccionámos os seguintes substantivos, com a respectiva frequência entre parêntesis: tempo (297); mundo (282) / mundos (10); coisa (267) / coisas (82); vida (255) / vidas (23); livro (209) / livros (39); homem (169) / homens (65); história (166) / histórias (20); língua (150) / línguas (20); corpo (147); dia (135) / dias (65); sentido (129) / sentidos (35); realidade (122); romance (121) / romances (21); escrita (119); mal (86); manhã (86); palavra (53) / palavras (79); prazer (74); música (74); maneira (72); momento (71) / momentos (22); terra (64); fim (64); experiência (63); problema (63) / problemas (23); luz (62); mulher (48) / mulheres (60); presença (60); consciência (60); dor (58); pensamento (58) / pensamentos (3); ideia (56) / ideias (10); pena (55) / penas (1); pessoa (44) / pessoas (55); morte (51); linguagem (51); humanidade (50); leitor (35) / leitores (48).

Destes substantivos, podemos destacar três grupos. Um primeiro remete para a problemática da literatura e do romance: romance (121) / romances (21); livro (209) / livros (39); escrita (119); história (166) / histórias (20); leitor (35) / leitores (48). Um

segundo, mais complexo, remete para algumas problemáticas de âmbito filosófico: experiência (63); problema (63) / problemas (23); consciência (60); dor (58); mal (86); pensamento (58) / pensamentos (3); ideia (56) / ideias (10); tempo (297); mundo (282) / mundos (10); coisa (267) / coisas (82); vida (255) / vidas (23); homem (169) / homens (65); pessoa (44) / pessoas (55); corpo (147); terra (64); fim (64); realidade (122); morte (51); humanidade (50). Um terceiro grupo remete para a problemática da língua e da linguagem: língua (150) / línguas (20); linguagem (51); sentido (129) / sentidos (35); palavra (53) / palavras (79). Às palavras deste grupo, podemos somar alguns outras, menos frequentes, mas nem por isso menos importantes na problemática que temos vindo a analisar: adjectivação (3); adjectivar (1); adjectivo (9); adjectivos (3); advérbio (3); gramática (3); gramatical (1); linguistas (1); linguística (8); linguísticas (2); linguístico (1); linguísticos (1); languageiro (2); semântica (2), semânticas (2); sintagmaticidade (2); sintagmático (3); sintaxe (12); sintaxes (1); verbo (13); verbos (4).

Uma das características particulares da escrita de Silva Carvalho é a utilização por um lado de vocabulário pouco usual e por outro da criação ou recreação de palavras, na busca de uma metalinguagem nova que se ajuste às necessidades do próprio discurso autobiográfico ou, talvez mais correctamente, parabiográfico. Através do programa *Lexicon*, identificámos entre muitas outras, as seguintes palavras pertencentes a várias classes gramaticais: abstruso (1); acmástica (1) / acmástico (2); adiaforia (1); anquiloze (1); aporia (8); apótegma (1); arrepsia (1); aruspício (1); aspectável (1); atrupido (1); avito (1); bacorejo (1); belisárias (1); bezoantes (1); bispa (1); brizomancia (1); cochinhilha (1); concutido (1); ctónica (1) / ctónicas (1); deiscência (1); demulcido (1); descoincidência (3); despossessão (1); elicia (1); entresser (3) / entressido (1); entrouvidas (1); epulótica (1) / epulótico (1); estesia (2); estilicídio (5) / estilicídios (1); excela (1); expungido (1); exulceração (1); hebetismo (1); implausível (1); inacontecida (1); inadjectiva (3) / inadjectivas (1); inadjectivável (1); inapropriedade (1); inescrito (1); inexperimentável (1); inistoriável (1); insemântico (1); insita (1); insopesável (1); ínstase (4); insubstanciais (1); jazzísticas (1); mericismo (2); mussita (1); nulifica (1); obnóxió (1); obsolescência (1); obstupefacto (1); parentético (1); porética (22) / porético (2); precipite (1); pristina (2); proferição (3); sentiente (1); tauxia (1); truismo (6); truístico (1); ubíquo (1); ucrónia (1); vígil (1).

8. Conclusão

No contexto literário português, Silva Carvalho é por excelência o pensador da língua como matéria de escrita. Naturalmente discretos, os escritores evitam transferir para o papel as suas próprias hesitações. As dificuldades na busca do termo certo, a desilusão do fracasso ou a alegria do êxito, que fazem parte do trabalho poético ou, mais de acordo com a estética da procura, o trabalho porético, ficam silenciadas por detrás da perspicuidade das palavras escritas e impressas, como se estas fluíssem como um rio de águas calmas. Para o autor de *Que Estupidez!*, a escrita tem a sua quota parte de sadismo e de masoquismo. O autor não tem pejo em declarar os escolhos em que tropeça, ou porque ignora a melhor forma de linguisticamente os ultrapassar, ou porque a língua, pela sua imponderabilidade, não se deixa dominar facilmente. A tentativa, sempre precária, de exprimir o dizível e o indizível pela escrita, faz-se, ou contornando os obstáculos, uma das características da linguagem porética a que o

autor chama meândrica, ou irrompendo através da língua e abrindo caminho onde ele não existe. O sentido é sacrificado ao não-sentido, representado pela aporia. E desse não-sentido nasce um sentido outro que impede o desgaste semântico ou o minimiza e permite, enfim, a renovação literária.

Referências Bibliográficas

- Bechara, Evanildo (2002): *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 37ª ed.
- Carvalho, Silva (1996): *A Linguagem Porética*. Porto: Brasília Editora.
- _____ (1999): *Palíngenesia ou o Estado do Romance*, Lisboa: Fenda Edições.
- _____ (2003): *Que Estupidez!*, Sintra: Edições Aquário.
- Maia, Tomás (1994): «Elipseexcrever – Silva Carvalho: o princípio do eco, o fim da poética». Em *O Escritor*, nº4, 150-161.
- Mateus, Maria Helena – ed. (2003): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 5ª ed. revista e aumentada.
- Quine, W. V. (1995): *Filosofia da Linguagem*. Porto: Edições Asa. Organização e apresentação de João Sâágua.
- Pessoa, Fernando (1986): *Livro do Desassossego de Bernardo Soares*. Apresentação e selecção de textos de Maria Alzira Seixo. Lisboa: Ed. Comunicação.
- Programa *Lexicon 4.7*, Projecto Vercial, 2005.

A Fala Popular em *Dona Guidinha do Poço*, de Manuel Oliveira Paiva

Milton M. Azevedo
University of California, Berkeley
mmazeved@berkeley.edu

Resumo

Neste artigo analisa-se a representação da fala popular brasileira no romance *Dona Guidinha do Poço* (DGP), de Manuel de Oliveira Paiva, tendo em conta processos fonológicos (como, *inter alia*, a variação de vogais pré-tónicas, perda de /r/ final e rotacismo), morfológicos (como a redução do paradigma verbal) e sintáticos (uso de *lhe* como complemento directo, co-ocorrência de pronomes e possessivos de segunda e terceira pessoas com o mesmo referente), bem como o léxico regional. Tal representação faz-se em termos de um dialecto literário, destinado a evocar a oralidade sem pretender reproduzi-la com exatidão, estabelecendo um contraste entre a fala popular de certos personagens e a fala padrão de outros, bem como da voz narradora.

A análise sociolinguística, por sua vez, enfoca atitudes que contribuem à caracterização algo estereotipada dos personagens, espelho de uma dicotomia social entre o vernáculo e a fala padrão, muito embora seja comum a ocorrência de formas vernáculas na fala coloquial, de falantes cultos, o que sugere a existência de um contínuo ininterrupto entre as duas modalidades.

Este artigo¹ analisa a representação da fala popular brasileira no romance *Dona Guidinha do Poço* (*DGP*), de Manuel de Oliveira Paiva (Fortaleza, Ceará, 1861-1892), escrito já no final de sua vida, e publicado pela primeira vez, em formato de livro, em 1952, sessenta anos após a sua morte². Aparentemente baseado em um crime cometido em 1853 (Morel Pinto, xxv; Moisés, 374-375), *DGP* é um romance passional cuja ação tem lugar na região de Cajazeiras, no interior do estado da Paraíba. O enredo é simples: uma poderosa latifundiária, Margarida Reginaldo de Sousa Barros, conhecida como Dona Guidinha do Poço (pelo nome de sua fazenda, “Poço da Moita”), torna-se amante de Luís Secundino de Sousa Barros, sobrinho de seu marido, o Major Joaquim Damião de Barros (“Quim”), a quem manda assassinar ao descobrir que ele pretende impetrar uma ação de divórcio. Identificada como mandante do crime, e tendo perdido a proteção das autoridades devido a uma reviravolta na política, Guidinha vê-se não somente presa e levada para a cadeia, como também apupada pela gente do povo que até há pouco a respeitara e temera.

Segundo Gonzaga (2004), Oliveira Paiva foi considerado precursor do romance regionalista³ da década de 1930. Não obstante, o seu emprego da fala popular apresenta um paralelo com autores regionalistas (como Afonso Arinos (1868-1916), Valdomiro Silveira (1873-1941) e Cornélio Pires (1884-1958)) do final do século XIX e princípios do XX, aspecto este mencionado de passo por Pereira (13), Almeida (159) e Moisés (374-375). Por conseguinte, *DGP* tem interesse lingüístico por sua representação da oralidade, mediante a manipulação de elementos da fala popular na caracterização de personagens rústicos, como vaqueiros, criados e escravos.

Identificam-se no português brasileiro duas modalidades básicas, a fala culta, empregada, em princípio, por pessoas de alto nível de instrução formal, e a fala popular, ou vernácula, característica de indivíduos de baixa ou nula escolaridade. Trata-se de um contínuo lingüístico, onde se dá certa superposição das duas modalidades nos registros informais da fala distensa entre pessoas instruídas. Não obstante, existe entre os extremos um elemento diglósico. Entre falantes de baixo nível socioeconômico, o vernáculo, essencialmente oral, espontâneo e carente de auto-regulação constitui o idioma materno e único, porquanto o aprendizado da variedade culta só é possível mediante uma escolarização que não se acha ao alcance da maioria da população⁴. Um falante escolarizado, porém, via de regra pode alternar entre a modalidade culta

¹ Este artigo, baseado na apresentação “The vernacular as a stylistic device in Oliveira Paiva’s *D. Guidinha do Poço*” (Congresso da American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Nova York, 30/Junho/2005), pertence a um projeto sobre a representação literária da fala brasileira vernácula. Sobre esta, consultem-se Amaral (1920), Azevedo (2005, Capítulo 7) Bortoni-Ricardo (1985), Castilho (1992), Head (1973, 1977), Holm (2004), Leite e Callou (2002), Lucchesi (2001), Marroquim (1945), Mello (1997), Nascentes (1922), Natal (1974), Pinto (1978-1981), Quícoli (1978), Roberts and Kato (1993), Rodrigues (1974), e suas respectivas bibliografias. As citações conservam a ortografia original.

² Manoel [sic] de Oliveira Paiva, *Dona Guidinha do Poço*, São Paulo, Edições Saraiva, 1952. Para este artigo usou-se a edição preparada por Rolando Morel Pinto (*Obra Completa* de Manuel [sic] de Oliveira Paiva, Rio de Janeiro, Graphia Editorial, 1993). Viégas (xiii) sugere que tenha sido escrito “provavelmente entre 1890 e 1892,” e Almeida (1999: 131), que tenha sido concluído em 1891.

³ Note-se que a etiqueta “regionalista” aplica-se tradicionalmente à literatura desenvolvida fora do eixo urbano Rio de Janeiro/São Paulo.

⁴ Sobre o desenvolvimento e as características principais do português brasileiro, vejam-se Azevedo (2005), Capítulo 7, Holm (2004), e Mello (1997).

e a vernácula, segundo os requisitos do contexto comunicativo.

Não sendo o vernáculo padronizado, nem dotado de ortografia própria, sua representação escrita apresenta-se como uma divergência da norma padrão, o que reforça a percepção – lingüísticamente incorreta mas nem por isso menos real - de tratar-se de uma forma “errada” da língua. A marginalidade resultante dessa condição impõe travas ao seu uso escrito, limitando-o à representação da fala de personagens das camadas sócio-econômicas baixas. O trabalho dos escritores regionalistas que, a partir de fins do século XIX, utilizaram elementos daquela fala como recurso estilístico mais ou menos sistemático, contribuiu a fixar de uma representação específica, em cuja análise consideraremos três aspectos, ou seja, a identificação dos traços lingüísticos representados, a maneira pela qual esses traços conformam um sistema representativo, e a função de tal representação como recurso caracterizador das personagens.

Na elaboração desse sistema representativo, mais ou menos impressionista, teve papel predominante a intuição dos autores e sua capacidade de observação, porquanto na época não havia estudos sistemáticos acerca do português falado no Brasil. Nos estudos de linguagem imperava uma visão filológica e normativista que valorizava as formas cultas, baseadas na gramática do português escrito em Portugal. Conseqüentemente, a fala popular brasileira, considerada um mero dialeto⁵, era infra-valorizada e relegada a uma condição inferior. Haja vista que as gramáticas usadas no Brasil no século XIX provinham de Portugal e refletiam o uso literário lusitano, e que só naquela década publicou-se no Brasil uma gramática (Silveira 1923) ilustrada com exemplos tirados de obras literárias brasileiras. Só a partir da segunda década do século XX, começaram a aparecer trabalhos sistemáticos de caráter dialetológico, como Amaral (1920), Nascentes (1922) e Marroquim (1934). Não obstante, a informação hoje disponível sobre o PB permite comprovar a justeza das formas populares registradas, não só em *DGP* como em outras obras do período, explicáveis por processos lingüísticos regulares.

No referente à fonologia, encontramos diversos processos fonológicos que afetam a qualidade vocálica, acrescentam ou eliminam fonemas. Costumam variar foneticamente, com relação à pronúncia padrão, as vogais pretônicas como em [e] > [i], *prigunto* por *pergunta* (21), *inquanto* por *enquanto* (16); [i] > [e] *premero* por *primeiro* (21), *rebera* por *ribeira* (21), *terrero* por *terreiro* (22), sendo que nos dois últimos exemplos a monotongação de [ej] > [e] é um processo generalizado no PB; [a] > [e] *amenhã* por (51) *amanhã*); [e] > [u] *arrupiado* por *arrepido* (50). É também comum a inserção de vogais, particularmente em posição inicial, como em *apois* por *pois* (16), *abasta* por *basta* (22), *agruda* por *gruda* (53), *arrecebeu* por *recebeu* (50), *alevantou* por *levantou* (50), *arrecuso* por *recuso* (150). Há também processos de perda de vogal, seja inicial, *ó pôr do sol* por *ao pôr do sol* (22), *té* por *até* (21), ou medial *negoço* por *negócio* (22). São comuns tanto a nasalização, como em *sancristão* por *sacristão* (51) *inleições* por *eleições* (130), como a desnasalização, como em *home* por *homem* (16) e *corage* por *coragem* (22).

Entre os processos que afetam as consoantes, destaca-se a articulação de *lh*, que

⁵ Veja-se Head, Brian F. 1994. “O ‘dialecto brasileiro’ segundo Leite de Vasconcellos.” *Variação lingüística no espaço, no tempo e na sociedade. Actas do encontro regional da Associação Portuguesa de Linguística* (1993), 295-315.

é uma palatal lateral na fala normativa, como uma semivogal anterior: *miué porcaiona* por *mulher porcalhona* (22), *baraió* por *baralbo* (39), *briantes* por *brilhantes* (50), *raia* por *ralha* (131). Também se acham representados dois processos que afetam a líquida *l* implosiva. O primeiro é a velarização que a transforma numa semivogal posterior, pronúncia esta estendida hoje pela maior parte do território do PB (Leite e Callou, 2002: 47-48), mas no século XIX considerada típica da fala popular, e assinalada em *DGP* apenas ocasionalmente, como em *um sabão mau feito* por *mal feito* (53), *quauqué* por *qualquer* (132). O outro processo é o rotacismo, como em *farso* por *falso* (51), ainda hoje estigmatizado socialmente.

A perda de consoante final, que é uma tendência geral do PB, acentua-se no vernáculo. Embora seja norma geral do PB a perda de /r/ nos infinitivos, a representação escrita desse processo constitui uma marca convencional da fala popular, como em *roubá* por *roubar* (23), *qué* por *quer* (23), *apresentá* por *apresentar* (16), *dizé* por *dizer*, (26). Socialmente, este processo é ainda estigmatizado hoje em dia nos substantivos e adjetivos, tendências estas recolhidas em *DGP*: *senbó* por *senhor* (23), *pió* por *pior* (27). Os grupos formados por oclusiva + líquida tendem a desfazer-se, seja por perda da líquida, como em *comade* por *comadre* (24), *nego* por *negro* (27), *outo* por *outro* (138), *caba* por *cabra* (152), seja mediante inserção de vogal, como em *diculará* por *declarar* (157) e *fuló* por *flor* (26), seja por metátese, como em *porteção* por *proteção* (79). Não obstante, dá-se também o processo inverso, ou seja, a metátese de uma sequência de oclusiva + vogal + líquida em grupo consonântico + vogal, como em *primita* por *permita* (21), *prigunto* por *pergunta* (21), *pruquê* por *porque* (51) ou *crusidade* por *curiosidade* (22). A haplologia afeta sílabas iniciais, como *tá* por *está* (24), *tando* por *estando* (24) e mediais, como *passo* por *pássaro* (59), *disciço* por *discípulo* (152). Menos comum é o acréscimo de sílabas por inserção de vocal entre consoantes, *parecera* por *parceira* (39).

Um traço morfossintático saliente do vernáculo é o sintagma nominal em que a marca de pluralização se limita ao determinante, ficando no singular tanto o substantivo como os adjetivos acompanhantes, como em *os menino inteligente* por *os meninos inteligentes*. Habitual no vernáculo, esta construção estigmatizada ocorre em proporções reduzidas na fala distensa de falantes escolarizados, e por isso é emblemática, na representação literária, da fala popular, e marca uma personagem como pessoa de baixo nível de instrução, mesmo quando se alterna com a construção normativa.

Outra característica morfológica saliente do PBB consiste na redução do paradigma verbal a uma ou duas formas⁶, originando sintagmas como *Nós era cuma nego cativo* (27), em contraste com a concordância verbal normativa, *nós éramos como negros cativos*. Acrescente-se a isso a tendência vernácula à silepse de número, em que uma forma verbal plural acompanha um sujeito semanticamente coletivo mas morfológicamente

⁶ Esquemáticamente, o paradigma verbal no Português Brasileiro Vernáculo reduz-se às formas de primeira pessoa singular (*eu*), primeira pessoa plural (*nós*, frequentemente substituído por *a gente*), e de terceira pessoa singular (*ele/ela*) e plural (*eles/elas*) a saber:

1^a sg: eu *ando, como, parto; andei, comi, parti; andava, comia, partia;*

2^a pl. nós *anda/andemo, come/comemo/ parte/partimo; andou [ãdó]/andemo, comeu/comemo, partiu/partimo;*

3^a sg: você/ele/ela/ *anda, come, parte; andou [ãdó], comeu, partiu; andava, comia, partia.*

3^a pl: vocês/eles/elas *anda, come, parte; andou [ãdó]/andarum; comeu/comerum; partiu / partirum; andava, comia, partia.* A grafia *-rum* assinala uma vogal nasal [rũ] que pode, porém, sofrer desnasalização: *andáru, comêru, partíru.*

singular, como em *Dai o povo truxeram o Naiú para a presença do Seu Juiz de Direito* (157). Ainda dentro da morfologia verbal, nota-se a presença da forma arcaica *hai* (cognata do espanhol *hay*), verificada por Marroquim (1945: 213) na fala nordestina, como *A gente . . . não hai de pagá calúnia assim, não* (49), *cadeira não hai, hai mocho* (77).

Quanto aos pronomes, ocorre o uso de **lhe** como objeto directo (aliás difundido no português brasileiro em geral) na fala de vários personagens, independentemente de seu *status* socioeconômico, como *vá seguindo que eu já lhe pego* (21) ou *ele haveria [= haveria] de lhe reconhecer* (16). Tais exemplos confirmam a observação de Marroquim de que na fala nordestina “*lhe* é empregado em função de objeto direto e indireto” tanto “na classe inculta” como também nas “pessoas instruídas” (1945: 190-193)⁷. Além disso, há casos de pronomes sujeito em função de objeto, como *mandou nós pra lá* (16), *quem vê êle assim* (72), traço este comum no português brasileiro coloquial, mesmo entre falantes escolarizados.

Além do uso dessas e de outras características vernáculas, *DGP* destaca-se estilisticamente pela fina modulação da linguagem de modo a sugerir nuances nas relações sociais, mediante um repertório de estratégias destinadas a expressar graus de deferência ou de intimidade, segundo cada contexto comunicativo. Em uma sociedade essencialmente rural, estritamente hierarquizada (Holanda, 1995: 73), como aquela representada em *DGP*, as estratégias pragmáticas são particularmente perceptíveis na fala das indivíduos socialmente subalternos, constantemente obrigados a expressar respeito por seus superiores hierárquicos, de modo a reconhecer e reforçar a distância entre eles. Isto se nota particularmente com respeito aos pronomes e formas de tratamento. Tenha-se em conta que o contraste entre os graus de informalidade representados por *tu* (íntimo) e *você* (informal) já desapareceu da maior parte do território do PB, embora pequenas nuances se mantenham no extremo sul e em áreas do Norte e do Nordeste. Escrevendo na terceira década do século XX, afirmou Marroquim que na fala nordestina “as classes cultas, familiarmente, só empregam *você*” embora a redução do paradigma verbal contribuisse a nivelar o uso de *tu* e *você*, facilitando construções como *tu vai, tu fala*, que aquele autor classificou de “uso vulgar de *tu* na conversação popular” (119-120), como ao dirigir-se um vaqueiro a outro: *Tu agora é qui vem, home?* (131). E no que parece ser o seu emprego mais íntimo, *tu* ocorre nos solilóquios de Guidinha sobre sua nascente paixão por Secundino: *É melhor, Margarida, que tu te deixes de abusões. Aquele rapaz é um peralta, pois tu não estás vendo, mulher, com os teus olhos?* (81)

Não obstante, a alternância de *tu* e *você*, com suas formas verbais normativas, funciona como elemento modulador de intimidade num diálogo da fazendeira Guidinha com a negra lavadeira Corumba. Guidinha começa pelo tratamento carinhoso (*Vieste cedo, Corumba*), passando em seguida a *você* para repreendê-la por estar mal lavada a roupa (*Você meteu-se no gole, Corumba. Não me importa que enxugue lá o seu coço, mas perca esse costume de alinhar tudo*). No final da conversa, porém, quando a negra *lhe* faz um pedido (*Sinbazinha me dê um fuminho: o que eu tenho é um bazé tão ruim!*), Guidinha retoma o tratamento carinhoso: *Eu logo vi, pidona, que tu havias de vir com as tuas choradeiras* (52-53).

⁷ Assinala Marroquim que a “dualidade das formas *lhe* e *o* para uma só relação gerou a confusão no seu emprego. A linguagem usual encontrou o remédio na especialização. *Lhe* passou a indicar a 2.^a pessoa e *o* a 3.^a. *Eu lhe vi = eu vi você. Eu o vi = eu vi ele*” (1945: 191-192).

Um elemento essencial da pragmática é a escolha de honoríficos e diferentes formas do mesmo nome, para expressar gradações de intimidade, como na seguinte passagem:

Ao fim do dia, a **velha Dona Anginha** . . . Desde que o Secundino viesse almoçar a velha se metera com ele numa prosa interminável. A Guida intervinha: / **Mãe Anginha**, deixe o moço. Ora já se viu... / e para o hóspede: / **O Senhor** não repare . . . é costume velho de **Mãe Anginha**. . . / Mas, pelo contrário, tenho até muito me aprazido com a conversa da **Senhora Dona Ângela** (36).

Aqui o narrador refere-se à mãe idosa de Guidinha por seu nome público (honorífico + apelido), precedido de um adjetivo descritivo (*a velha Dona Anginha*). Por sua vez, Guidinha refere-se e dirige-se à mãe usando a mesma forma do nome precedida de um honorífico familiar (*Mãe Anginha*). Finalmente Secundino, que nessa cena ainda não tem intimidade com a família, demonstra especial deferência pela anciã ao usar a forma regular de seu nome precedida de dois honoríficos (*Senhora Dona Ângela*)⁸. Por outro lado, como se vê nos exemplos seguintes, tanto Mãe Anginha como Guidinha, sendo do mesmo nível social que Secundino, começam por tratá-lo formalmente por *o senhor* e *senhor Secundino* (a,b), mas depois de estabelecida certa intimidade, por ter sido revelado o fato de que Secundino é sobrinho do marido de Guidinha, e portanto membro da família, o nível de formalidade decresce sensivelmente e ele passa a ser chamado apenas pelo nome (c):

- (a) [Mãe Anginha] E fica-se por cá mesmo, **Senhor Secundino**? - voltou a velha, no seu compassado falar. (36)
 (b) [Guidinha] Já reparou bem nisto por aqui, **Senhor Secundino**? (36)
 (c) [Mãe Anginha] - Bote farinha, **Secundino. Você** não tem estômago de sertanejo para agüentar semelhante gordurame.
 [Secundino] Na verdade, por favor passe-me a coitê, **Dona Anginha**... Mas me admira como é que se come tanta gordura assim! (43)

Reflete-se no trato entre as personagens a prática, comum no final do século XIX, de distinguir entre o tratamento informal *você* e as formas deferentes *vossa mercê* / *vosmecê* / *vosmicê* / *meçê*, usadas tanto para com um superior social, como em (a), ou para manter uma distância cortês com o interlocutor de mesmo nível social, como em (b) onde Guidinha se dirige a Secundino pela primeira vez:

- (a) [Vaqueiro] **Vossa Mercê** não se ofenda, mas primita que lhe dita, meu amigo, que leite se vende é do Batrité pra baixo, respondeu o vaqueiro. . . **Vosmecê** se apie: o patrão está na vila, mas a Dona me aturizou a ofrecê rancho a **Vossa Mercê**. (21)
 [Vaqueiro] Que mal pringunto, mó de que **Vosmicê** é negociante vendedor de fazenda e miudeza? (21)
 (b) [Guidinha]: **Vosmicê** faça o favor de seguir ali até a casa, que lá lhe responderão tudo, atalhou a Senhora. . . Luísa, acompanhe este moço. (19-20)

⁸ Note-se que as formas *Ângela* e *Anginha* são intercambiáveis, pois no capítulo seguinte Guidinha usa a primeira, sem que haja qualquer variação de formalidade: Esta **Mãe Ângela** come o tutano de um boi! / Credo! Não digas isso, menina. Só porque eu não sou biqueira como ela... / Eu, biqueira, **Mãe Ângela**? - replicou a Guida [...] (44)

As formas deferenciais podem, além disso, ter outros usos, como na passagem em que Guidinha usa *Vossa Senhoria* para criticar o marido por ser excessivamente generoso com os retirantes (a), ou no uso chistoso de *Sua Senhoria* por Secundino, ao dirigir-se ao moleque Anselmo, simples cria da casa, o que provoca hilaridade em uma criada (b):

- (a) **Vossa Senhoria** querará construir aqui uma cidade com a gente da sua terra? (17)
 (b) Pois vamos, **Sr. Anselmo**. Tenho muito prazer em ser acompanhado por **Sua Senhoria**.
 Unh! fez a Carolina. Olhe lá o Anselmo! Já tem senhoria! E para o Secundino:
 É um molequinho bem ensinado e tem cadência para tudo, como poucos meninos brancos.
 (29)

No tocante à seleção, combinação e distribuição dos traços lingüísticos vernáculos, o texto de *DGP* conforma um dialeto literário, segundo a proposta de Sumner Ives, como um conjunto de recursos “to represent in writing a speech that is restricted regionally, socially, or both” (1971:146). Trata-se de uma representação estética, formada com elementos selecionados da realidade lingüística retratada, com o objetivo de evocar determinada fala, sem pretender reproduzi-la com exatidão. Isso explica que na fala de um mesmo personagem coexistam formas vernáculos e formas padrão paralelas, como no caso do vaqueiro que diz *mião* por *milho* (50) e *vêio* por *velho* (152), mas também *ajoelhou* (50, 51), ou que diz *nas feição* por *nas feições* (22) e *cas carga* por *com as cargas* (24), *úas vaquinha* por *uas vaquinhas* (23), *certas bobage* por *certas bobagens* (51), mas também diz, normativamente, *as cargas* (22) e *essas gentes* (24).

A chave do papel sociolingüístico do vernáculo como elemento diferenciador entre as personagens, em função de suas características sociais, encontra-se na extrema estratificação da sociedade retratada. A caracterização lingüística das personagens faz-se sistematicamente ao longo de todo o romance, refletindo o contraste entre a minoria abastada e os subalternos, trabalhadores ou desempregados e reduzidos à pobreza. A hierarquia social é estabelecida logo no começo do romance, com uma referência (6-7) aos títulos do pai e do marido de Guidinha, aquele Capitão-Mor de Ordenanças, e este, Major da Guarda Nacional, postos que, embora não correspondendo necessariamente a qualquer preparo militar, refletiam o poder econômico e o prestígio político de seu portador⁹. Os personagens de classe alta ou média, detentores de prestígio social, empregam uma linguagem normativa, cuja representação exclui qualquer sugestão de uma pronúncia popular. É o caso da fala de um padre (a) e de um bacharel em direito (b):

- (a) “Esta matéria é delicadíssima. É preciso o maior cuidado contra o demônio da suspeita. Eu acho que, não tendo você uma prova inconcussa da infidelidade, não tem o direito de amurar-se por esse modo, assim do pé pra mão. Com prudência e sabedoria, tudo você poderá conseguir...” (128)
 (b) Era logo um exemplo a este país de capachos: o Governo espingardeava o povo, de posses das urnas e da igreja, mas o povo reagia, na guerra santa da sustentação dos seus direitos, o povo armado, a Revolução! (93)

⁹ Ordenanças eram milícias locais da época colonial. A Guarda Nacional, criada em 1831 como tropa auxiliar do Exército, entrou em decadência depois da Guerra da Tríplice Aliança (1865-1870) e foi dissolvida em 1918.

Mesmo para os padrões educativos da época, Guidinha não é uma pessoa culta, conforme se deduz da referência aos “quatro anos que gastou na escola régia, onde aprendeu a ler por cima: o catecismo, as quatro espécies de conta, e a escrever sem apuro”(10). Não obstante, sua fala diferencia-se claramente, em pronúncia, sintaxe e vocabulário, da dos trabalhadores de sua fazenda, como se vê neste breve diálogo com um vaqueiro:

Ó compadre, quem é aquele que vem ali?
Não sei, Inhora, não... Mas mode coisa que é gente de Pernambuco? (19)

Fica marcado o contraste pelo uso da forma de tratamento *inhora* (< *senhora*) e da construção *mode coisa* (< “parece que”). Na mesma passagem, a resposta de Guidinha à saudação de um viajante desconhecido, a quem ela identifica pelo traje como “pessoa de categoria” (19), é impecavelmente normativa:

Esta fazenda, minha Senhora, pertencerá por acaso...
Vosmicê faça o favor de seguir ali até a casa, que lá lhe responderão tudo, atalhou a Senhora .
. . (19-20)

O contraste sociolingüístico mantém-se no contato entre aquele visitante, posteriormente identificado como Secundino, e o vaqueiro encarregado de cuidar de seu conforto:

[Vaqueiro] Vosmecê se apie: o patrão está na vila, mas a Dona me aturizou a ofrecê rancho a Vossa Mercê. . . . Que mal prigunto, mó de que Vosmicê é negociante vendedor de fazenda e miudeza?
[Secundino] Pergunta bem, ando mascateando por ests mundos. Desembarquei no Aracati...
[Vaqueiro] Corage munta! É corage, meu sinhozinho! (21-22)

Notam-se nesse trecho certos traços fonológicos vernáculos, como a monotongação simples (*aturizou* < *autorizou*, *munta* < *muita*), a monotongação associada à desnazalização de *-em* final (*corage* < *coragem*), a haplologia e perda de *r* final (*ofrecê* < *oferecer*), a elevação da vogal pré-tônica *e* > *i* juntamente com metátese de *i* e *r* (*prigunto* < *pergunta*), o uso do singular pelo plural (*fazenda e miudeza* < *fazendas e miudezas*) e a ordem das palavras (*corage munta* < *muita coragem*). Revela também esta passagem a matização social. Ao passo que Secundino emprega o verbo em terceira pessoa sem pronome, o vaqueiro utiliza por formas deferenciais como *vossa mercê*, *vosmicê*, *meu sinhozinho*, *seu moço*, *senhô moço*, *inhor* (< *senhor*) e *meu branco honrado*¹⁰.

Poderia parecer pouco realista que a fala de Guidinha e de Secundino, sem ser

¹⁰ Neste caso “branco” tem uma conotação étnico-social, segundo a definição “white person of high social status, esp. in relation to the interlocutor”, dada pelo lingüista norte-americano Thomas Stephens em seu *Dictionary of Latin American Racial and Ethnic Terminology*. 2ª edição. Gainesville: University Press of Florida, 2004, p. 544. Trata-se de obra de referência essencial para a terminologia racial e étnica na América Latina.

refinadamente culta (como a do padre e do advogado nos exemplos acima), se mantenha dentro dos parâmetros normativos, sem revelar nenhum dos traços vernáculos que se esperaria encontrar na conversação informal de pessoas de seu nível social. Trata-se, porém, de uma convenção literária, que limita tais traços às personagens de cunho popular, manipulando o dialeto literário como espelho - lingüisticamente deformado, porém esteticamente eficaz - de uma sociedade dividida entre uma minoria de pessoas livres e relativamente autônomas, que estabelecem os padrões de comportamento, tanto lingüístico como social, e uma massa subalterna, aprisionada em sua classe social e marcada por uma fala estigmatizada. Do ponto de vista estilístico, o que importa não é a exatidão na representação da oralidade e sim o contraste entre a variedade lingüística padrão e a popular, cada qual com conotações sociais identificáveis pelos leitores, que podemos supor pertencentes à classe média e identificados, a seus próprios olhos pelo menos, com as formas lingüísticas prestigiosas. A análise lingüística de obras literárias como este romance de Oliveira Paiva permite constatar a ocorrência de formas de caráter popular, muitas delas não registradas em dicionários ou gramáticas. A análise sociolingüística, por outro lado, revela como as atitudes para com as formas populares contribuem à caracterização - por vezes algo estereotipada - dos personagens, refletindo assim uma profunda dicotomia social entre o vernáculo e a fala padrão, nem sempre apoiada pelos fatos da língua, porquanto, como já foi mencionado, se trata de um contínuo lingüístico, no qual as formas vernáculos aparecem regularmente na fala distensa, coloquial, de falantes cultos. É de se esperar que um estudo amplo sobre o tema, combinando trabalhos de campo com a análise de obras escritas, possa esclarecer detalhes das relações entre as duas caras do português brasileiro.

Referências bibliográficas

(As datas entre colchetes indicam a publicação original)

- Almeida, José Maurício Gomes de (1999): *A Tradição Regionalista no Romance Brasileiro (1857-1945)*. 2ª. edição revista. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Amaral, Amadeu (1920): *O Dialecto Caiçira*. São Paulo: Casa Editora "O Livro".
- Azevedo, Milton M. (2005): *Portuguese: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris (1985): *The Urbanization of Rural Dialect Speakers. A Sociolinguistic Study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castilho, Ataliba T. de (1992): "O Português do Brasil." Em Hilari, Rodolfo. 1992. *Lingüística Românica*. São Paulo: Editora Ática, 237-269.
- Gonzaga, Sergius (2004): "Literatura Brasileira" (<http://educaterra.terra.com.br/literatura/realnaturalismo/2004/05/17/000.htm>)
- Head, Brian F. (1973): "O estudo do 'r-caipira' no contexto social". *Revista de Cultura Vozes* 67: 8, 43-49.
- Head, Brian F. (1987): "Propriedades fonéticas e generalidade de processos fonológicos: o caso do 'r caipira', *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 13, 5-39.
- Holanda, Sérgio Buarque de (1995) [1936]: *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Holm, John (2004): *Languages in Contact. The Partial Restructuring of Vernaculars*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ives, Sumner (1971) [1950]: "A Theory of Literary Dialect". Em *A Various Language: Perspectives on American Dialects*. Williamson, Juanita e Virginia M. Burke, (orgs.). New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 146.
- Leite, Yonne and Dinah Callou (2002): *Como Falam os Brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lucchesi, Dante (2001): "As Duas Grandes Vertentes da História Sociolinguística do Brasil. (1500-2000). *D.E.L.T.A.: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 17:1, 97-130.
- Marroquim, Mário (1945) [1934]: *A Língua do Nordeste (Alagoas e Pernambuco)*. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Mello, Heliana Ribeiro de (1997): *Brazilian Vernacular Portuguese: evidence of partial restructuring*. Ph.D. dissertation, City University of New York. Ann Arbor: University Microfilms International.
- Moisés, Massaud (1984): *História da literatura brasileira*, Vol II. São Paulo: Cultrix/Edusp, 376.
- Nascentes, Antenor (1953): *O Linguajar Carioca*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Organização Simões.
- Pereira, Lucia Miguel (1952): "Manuel de Oliveria Paiva." Prefácio a *Dona Gnidinha do Poço*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Pinto, Edith Pimentel (1978-1981): *O Português do Brasil. Textos críticos e teóricos*. 2 vols. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Quícoli, Antonio Carlos (1978): "Some characteristics of the Caipira dialect." *Encruzilhadas/ Crossroads* 1, 53-59.
- Roberts, Ian & Mary A. Kato (orgs.) (1993): *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- Rodrigues, Ada Natal (1974): *O Dialeto Caipira na Região de Piracicaba*. São Paulo: Editorial Atica S. A.
- Silveira, [Álvaro F.] Sousa da. [1923] 1952 (publicada em 1958): *Lições de Português*. 5ª edição Coimbra: Atlântida / Rio de Janeiro: Livros de Portugal.
- Viégas, Luciana (1993): "A *Obra Completa* de Oliveira Paiva (nota à edição)". Em Manuel de Oliveira Paiva, *Obra Completa*, Introdução, pesquisa bibliográfica e notas de Rolando Morel Pinto. Rio de Janeiro, Graphia Editorial, xii-xiv.

Ideias Linguísticas na Gramática Portuguesa Setecentista: uma Abordagem da Classe do Verbo¹

Telma Maria Barrias Maio Coutinho

Resumo

Conhecer o passado permite reviver a nossa história, reflectir, cogitar sobre a identidade pessoal, social, cultural que nos rodeia, aprofundar as nossas marcas culturais, de modo a também esclarecermos a nossa individualidade.

Deste modo, procurámos investigar o século XVIII numa dupla vertente: a morfologia do contexto cultural e, por outro lado, o pensamento linguístico, restringindo-nos ao domínio de uma classe específica de palavras – o Verbo, num *corpus* de cinco gramáticas setecentistas². Para tal, definimos três objectivos: compreender a densidade da tessitura cultural da centúria setecentista; relacionar a época histórica com o surgimento das gramáticas a analisar; detectar as características nucleares do pensamento linguístico. Cingimo-nos ao estudo da classe gramatical do Verbo, núcleo da frase, logo dos actos linguísticos dos falantes, por isso o centro de toda a actividade comunicativa. Com efeito, o Verbo organiza os elementos do enunciado numa estrutura completa, desempenhando uma função coesiva, a par da sua função verbal. Acarreta categorias de pessoa-número, modo, tempo, aspecto, e voz, que se expandem a todo o enunciado.

¹ Este artigo é fruto da investigação que a autora desenvolveu com vista à realização de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Doutor Carlos Assunção e já defendida.

² Para realizarmos este estudo, baseámo-nos nos critérios linguísticos explanados na obra *Historia de la Gramática Española* de María Luisa Vaquera: critério formal ou morfológico, que atende à estrutura material da palavra; critério semântico ou lógico-objectivo, que se debruça sobre a significação das palavras, ou seja, a realidade que elas designam; critério sintáctico: colocacional ou combinatório, que se refere à colocação das palavras e às suas combinações no discurso, ou funcional, que alude à função das palavras na oração.

O século XVIII luso revelou-se um período histórico complexo: a persistência dos valores da sociedade do Antigo Regime, fortalecidos pelos interesses económicos dos grupos sociais dirigentes, alicerçados no filão aurífero brasileiro, adiou a reforma de Portugal. O país manteve-se, até meados da centúria, uma nação economicamente dependente de outras, como da Inglaterra. O avanço nacional dependia do esclarecimento das mentes cultas, propiciadoras de uma revolução cultural e social. Ora, D. João V entendeu, ainda que exiguamente, esta problemática ao enviar os seus diplomatas para as cortes europeias, para perscrutar o ideário das Luzes – os estrangeirados.

D. José e Sebastião de Carvalho apreenderam que a reforma sócio-económica devia partir da renovação da sociedade e, paralelamente, da modernização dos estudos. A eles cabe o mérito de terem aplicado uma “política da língua” (Verdelho 1982: 379): é instituído o ensino inicial do Português nas escolas, embora fosse por um período de seis meses. Este procedimento fixou a norma do uso da língua pátria, transformando-se num “poder gramatical que vai funcionar como (...) um instrumento centralizador do Estado.” (Assunção 1997^a: 25). Tal é um pensamento insurrecto numa quadra de hegemonia do Latim, preconizada pelos membros da Companhia de Jesus.

D. Maria I perpetuou as mudanças iniciadas, fundando inúmeras Academias para incentivar os espíritos a cultivarem-se. Contudo, em final de século, com os ecos das revoluções liberais de além-fronteiras e da Maçonaria, as alterações encetadas não surtiram o efeito desejado, sobretudo após a invasão de Portugal pelas hostes napoleónicas e a subjugação ao general Beresford, instrumento do poder britânico, num momento de vazio político nacional, dada a fuga da família real para o Brasil.

Assim, a extensão cronológica do nosso estudo abrange o século XVIII, mais precisamente de 1725 a 1804, abarcando os três reinados setecentistas: D. João V, de 1707 a 1750; D. José, de 1750 a 1777, e D. Maria I, de 1777 até 1792, altura em que o filho D. João assumiu a regência devido ao estado de demência da soberana.

Quadro 1. Enquadramento temporal

D. João V	<ul style="list-style-type: none"> • Jerónimo Contador de Argote, Regras da Lingua Portuguesa, Espelho da Lingua Latina, ou difpoição para facilitar o ensino da Lingua Latina pelas regras da Portugueza, 1725¹ (1721).
D. José I	<ul style="list-style-type: none"> • António José dos Reis Lobato, A Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa, 1802² (1770).
D. Maria I	<ul style="list-style-type: none"> • João Joaquim Casimiro, Methodo Grammatical Resumido da Lingua Portuguesa, 17923 (1789). • Pedro José da Fonseca, Rudimentos da Grammatica Portuguesa, Cómmodos á instrucção da Mocidade, e confirmados com selectos exemplos de bons Autores, 1799. • Pedro José de Figueiredo, Arte da Grammatica Portuguesa, Ordenada em Methodo Breve, Facil, e Claro, 18044 (1799).

Ora, se analisarmos os títulos das gramáticas em estudo, confirmamos duas rea-

lidades complementares: a afirmação progressiva do Português como língua principal, aliada a uma maior incidência de edições após a política pombalina de oficialização do ensino gramatical da língua materna.

D. Jerónimo Contador de Argote foi o primeiro a intentar uma gramática da língua portuguesa, pois seguiu o “methodo dos Padres da Congregação de Portroial.” (Argote 1725: XXVII). Visou “ensinar as regras da lingua Portuguesa para facilitar aos meninos a percepção, e o uso da Grammatica Latina.” (Argote 1725: XXIII-XXIV). O Latim é explicado em segundo lugar analogicamente pela técnica de espelho. Insere-se numa vertente latinista do ensino gramatical, adaptando os casos latinos ao Português³: “A presente Grammatica he Portuguesa no nome, nas palavras, e nas regras; porém no intento, e effeyto, para que se compoz, he Latina.” (Argote 1725: IX). Contudo, representa mais um marco na afirmação da língua portuguesa: é uma obra inovadora, pela prioridade do ensino da língua materna aos jovens, pela visão da gramática como meio didático, organizada em função do aprendente, pelo que devia obedecer a um método “mais facil, util, e seguro” (Argote 1725: XX-XXI).

Pombal decretou, a 30 de Setembro de 1770, “a applicação da mocidade ao estudo da Grammatica da sua propria lingua; porque sabendo-a por principios, e não por mero instincto, e habito, se costuma a fallar, e escrever com poureza.” (Assunção 2000: 451). Por alvará régio, impôs o ensino do Português pelo professor de Latim mediante a Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa de António José dos Reis Lobato, que conferia normas à língua portuguesa, para facilitar o seu uso, mesmo na comunicação quotidiana, pois “em matéria nenhuma se póde fallar sem medo de errar, faltando o governo das suas regras.” (Lobato 1802: XIII).

No final do século XVIII, Pedro da Fonseca reconheceu na obra *Rudimentos da Grammatica Portuguesa* as vantagens desta nova atitude cultural: “Até mesmo os que della carecem, rendendo-se á força da quotidiana experiencia, não deixão de sentir a sua falta, quando tomados ás mãos nos frequentes erros, que commettem, se achão corridos, e confusos, já na conversação, já escrevendo.” (Fonseca 1799: III.) Esta aprendizagem constituía um ponto de partida para o ensino de outras línguas, pois os “elementos do discurso são communs a todas as lingoas.” (Fonseca 1799: V.) Ao estudo descritivo do Português associou um ensino em função do aprendente, alicerçado na motivação pelo estudo. Trabalhou as partes da oração enquanto “cada huma das palavras soltas, e desunidas humas das outras” (Fonseca 1799: 2) – a gramática da palavra – e, por outro lado, a oração, isto é as “palavras juntas, e ordenadas de modo, que exprimão algum conceito” (Fonseca 1799: 2) – a gramática da frase.

A noção de *gramática* da língua portuguesa também evoluiu: Contador de Argote concebe-a pela analogia com o Latim, ainda que se expresse em Português, baseando-se no seu uso quotidiano para explanar as normas. A partir de Reis Lobato, a gramática define-se como arte, na linha da tradição greco-latina de uma prática normativa, isto é “a faculdade de prescrever regras e preceitos para fazer com correccção, as coisas” (Assunção 1997b: 183).

Restringindo mais o estudo, percebemos que o Verbo é uma parte da oração autónoma e independente. Para proceder à sua definição e caracterização, os autores

³ “Os nossos Grammaticos (...) querendo sugeitar as lingoas modernas ao methodo Latino, as embaraçarão com hum grande número de preceitos inuteis, como são *casos, declinações*, e outros termos, que não convém a estas lingoas.” (Fonseca 1799: VI-VII).

manifestam uma mescla criterial, uma caracterização híbrida. Predomina o critério semântico, pois esta classe de palavras acarreta os traços de essência, existência, estado, acção, paixão, afirmação, qualidade das pessoas ou coisas, não sendo usado o critério sintáctico. Apenas Casimiro segue um critério semântico de finalidade: o Verbo serve / tem por finalidade “declararmos as diversas acçoens, e paixoens da nossa alma” (Casimiro 1792: 14).

Argote, Casimiro e Fonseca optam pela análise extra-discursiva, pois definem o Verbo como um vocábulo isolado do Enunciado, sem maiores precisões. Casimiro e Fonseca mencionam ainda os termos paixões da nossa alma e acção recebida pelo sujeito, aplicando-se aos verbos passivos. Lobato e Figueiredo definem-no segundo uma análise semântica intra-discursiva: conta a oração em que se insere, logo a contribuição significativa para o Enunciado. Ambos denotam influência da gramática de Port-Royal, que advogava, como traço distintivo, a expressão da afirmação.

Por outro lado, o Verbo é definido como uma palavra ou parte da oração que varia consoante diferentes acidentes, obedecendo ao critério formal, presente na tradição gramatical greco-latina. Argote, Casimiro e Fonseca reconhecem que o Verbo é uma palavra variável em pessoa, número, tempo e modo. Admitem três pessoas no número singular e no plural.

Argote, Fonseca e Figueiredo descrevem a constituição do infinitivo impessoal.

Quadro2. Infinitivo impessoal

Argote	Infinitivo = raiz do verbo ---- “Porque delle nascem os tempos, e as pessoas do Verbo.” (133) letras iniciais + letra figurativa + letra terminativa Escrever (radical + vogal temática + desinência do infinitivo). Verbos regulares = letras radicaes + terminações
Fonseca	Temer (radical + vogal temática + desinência do infinitivo ou morfemas de tempo-modo e pessoa-número).
Figueiredo	Presente do Infinito = raiz do verbo (onde se inclui a letra figurativa) Receber (radical + <i>vogal temática</i> + <i>desinência do infinitivo</i>) NB: Também admite a formação de certos tempos verbais a partir do Pretérito perfeito do Indicativo.

No tocante à definição de modos verbais, Argote, Lobato e Fonseca, os únicos a empreender uma explicitação deste conceito, recorrem ao critério semântico:

Quadro 3. Definição de modo verbal

Argote	“he maneyra de fignificar do Verbo” (53)
Lobato	“exprimir as diferentes maneiras de significar” (56)
Fonseca	“exprimir a significação dos verbos” (96).

Lobato e Fonseca abordam a mesma definição sob um prisma formal:

Quadro 4. Definição formal de modo verbal

Lobato	“são as diversas inflexões, que o verbo tem (...) em varias differenças de tempo” (56)
Fonseca	“as diversas maneiras, com que delle se usa com variedade nas inflexões” (95).

No entanto, todos admitem a existência de quatro modos verbais: o Indicativo afirma simplesmente a acção — critério lógico-semântico — de uma forma independente — de acordo com um critério funcional —, noção esta explícita na definição de Pedro da Fonseca: “sem dependencia de alguma outra palavra precedente.” (Fonseca 1799: 97) — é o modo da independência. O Imperativo⁴ surge descrito segundo um critério lógico-semântico: expressa ordem, pedido ou exortação. O Modo Subjunctivo ou Conjunctivo define-se ecleticamente, já que os critérios variam do semântico, ao lógico-semântico, ao etimológico, sintáctico-colocacional, ou ao sintáctico-funcional. Os autores relacionam, na sua grande maioria, o Conjunctivo com a expressão da condição, pelo que nele incluem o Condicional — critério lógico-semântico —, perspectivando-o de uma forma dependente, subordinado a outro verbo — critério sintáctico.

Quadro 5. Modo subjunctivo ou conjunctivo

Autor	Critério	Definição
Argote	Lógico-semântico Semântico Sintáctico-colocacional Sintáctico-funcional	“maneyra de fignificar debayxo de alguma condiçãõ” (54). “As propriedades deste modo faõ fignificar com hum certo geyto de Futuro.” (93) “quer dizer coufa, que eftà junta com outra (...) fignifica pela condiçãõ, ou partícula, que fe lhe ajunta.” (54) “As propriedades deste modo faõ (...) depender de outra palavra, e ordinariamente he regido de algum outro Verbo para fazer fentido perfeyto (...) fegundo as particulas, conjunçoens, e Verbos de que he regido.” (93-94) = condição / dependência
Lobato	Lógico-semântico Sintáctico-colocacional e etimológico	“he a maneira de significar no verbo, affirmando que se faz alguma cousa debaixo de alguma condiçãõ” (57). “Ás vozes deste modo se ajuntãõ (do que tambem lhe provém o nome) varias particulas.” (57) = condiçãõ

⁴ Revela-se interessante denotar que os autores não adoptam consensualmente o mesmo tempo verbal para o Imperativo. Apenas Argote advoga a existência do Presente e do Futuro neste modo. Pedro da Fonseca não discrimina os tempos do modo Imperativo, referindo apenas tratar-se do Presente ou Futuro: “denota hum Presente quanto á acção de mandar; porém designa hum Futuro a respeito daquillo, que se manda fazer” (Fonseca 1802: 102). Lobato e Casimiro apenas admitem o Futuro do Imperativo. Finalmente, Figueiredo adopta uma postura que se encaminha para a actualidade, pois apenas reconhece o Presente do Imperativo.

Fonseca	Semântico Sintático-colocacional	<p>“não demonstra afirmação” (98). “huma conjunção, que lhe precede (...)e separado daquillo, de que he precedido, não póde por si só formar sentido claro. (...) na conjugação deste Modo se antepõe ás vozes dos tempos alguma expressão condicional” (98-99). “depende de huma conjunção (...) se antepõe ás vozes dos tempos alguma expressão condicional (...) com a qual se declara a dependencia, que elle tem de outro verbo precedente” (98-99).</p> <p style="text-align: center;">= condição / dependência</p>
	Sintático-funcional	

O Infinitivo caracteriza-se ora pela sua significação indeterminada, baseando-se num critério semântico; ora pela ausência de tempos, números ou pessoas, segundo um critério morfológico. Fonseca completa esta descrição indicando que o Infinitivo necessita de outro Verbo que determine o seu sentido, apelando a um critério funcional.

Quanto aos tempos verbais, divididos em simples e compostos, definem-se com base em critérios semânticos e nocionais, o que faculta uma descrição elaborada de acordo com o ponto de vista do significado, formulação exclusivamente adoptada por Contador de Argote.

Quadro 6. Definição de tempo verbal

Argote	“faõ as palavras do Verbo, que dizem ordem a algum tempo” (56).
Lobato	“pela qual o verbo dá a conhecer o tempo, segundo as suas diferenças, em que se exercita a cousa, que elle afirma” (58).
Fonseca	“conhecer, se aquillo que o verbo exprime, deve referir-se ao presente, ao passado, ou ao futuro” (95).

Todavia, o critério formal surge em Lobato e Fonseca, que perspectivam a noção de tempo verbal segundo os seus morfemas temporais e as variações sofridas.

Quadro 7. Definição de tempo verbal

Lobato	“he aquella especial inflexão das suas vozes em todos os Modos” (58).
Fonseca	“são as terminações” (95).

Verificam-se disparidades na conjugação, sobretudo no Conjuntivo, dos verbos. No Indicativo, os gramáticos consideram os mesmos tempos simples, diferindo na nomenclatura do Futuro: Lobato nomeia-o de Futuro perfeito; Casimiro de Futuro imperfeito e Figueiredo de Futuro primeiro. A grande diversidade surge nos tempos compostos, também no Futuro, que se confunde com a conjugação perifrástica formada com o auxiliar Haver. Argote admite dois Futuros compostos: Eu hey de amar / Eu terey amado, assim como Casimiro e Figueiredo; Lobato e Fonseca, por seu lado, apenas consideram a forma perifrástica como Futuro perfeito composto ou Futuro composto. Os autores seguem a corrente tradicional, baseando a sua classificação em termos de tempos simples / compostos, perfeito / imperfeito.

No modo Conjuntivo, nos tempos simples, a discordância emerge no Pretérito

imperfeito, que assume três formas diferentes, incluindo a que se identifica com o Condicional, não predominando um critério uniforme de classificação⁵.

Quadro 8. Formas do Pretérito imperfeito do Conjuntivo

Autor	Pretérito imperfeito do Conjuntivo	Formas adoptadas
Argote Figueiredo	Eu amàra	1
	Amaria	1
Casimiro	Eu louvaria, louvasse	2
Lobato e Fonseca	Eu amára, amaria, amasse	3

Argote denomina o Condicional de Pretérito imperfeito segundo do Conjuntivo; os restantes gramáticos incluem-no unanimemente no Pretérito imperfeito do Conjuntivo, juntamente com as formas *Eu amara* e *amasse*, no caso de Lobato e Fonseca, ou *louvaffe* para Casimiro. Pedro de Figueiredo identifica cabalmente o Presente do Condicional com o Pretérito imperfeito do Conjuntivo.

Quadro 9. Formas do Condicional

Argote	Lobato	Casimiro	Fonseca	Figueiredo
Pretérito imperfeito segundo do Conjuntivo: <i>Eu amaria.</i>	Pretérito imperfeito do Conjuntivo: Eu amára, <i>amaria</i> , amasse.	Pretérito imperfeito do Conjuntivo: Eu <i>louvaria</i> , louvaffe.	Pretérito imperfeito do Conjuntivo: Eu amára, <i>amaria</i> , amasse.	Pretérito imperfeito do Conjuntivo: Eu <i>amaria</i> .

Os gramáticos seguem a corrente tradicional no modo Conjuntivo. No Futuro, persistem discrepâncias, pois Argote admite duas formas compostas: *Eu haja de amar* / *Eu tiver amado*, incluindo a conjugação perifrástica; Lobato, nos tempos compostos, diferencia o Futuro composto: *Eu tiver amado* do Futuro perfeito composto: *Eu terei amado*, formas que Fonseca adopta, sem as distinguir; Casimiro admite a forma *Eu tiver louvado* para o Futuro, enquanto Figueiredo separa o Futuro primeiro: *Houver de amar* do Futuro segundo: *Tiver amado*.

Analisando o modo Imperativo, podemos estabelecer grupos distintos de acordo com os tempos aí incluídos:

- F Expressa apenas o Presente: Figueiredo.
- F Expressa somente o Futuro: Lobato e Casimiro.
- F Expressa um tempo misto de Presente e Futuro: Fonseca.
- F O Imperativo manifesta o Presente e o Futuro: Argote.

⁵ A divergência criterial que afecta o Condicional perpetua-se hodiernamente: assim, Celso Cunha e Lindley Cintra adoptam a nomenclatura de Futuro do pretérito do modo Indicativo, como “um tempo (...) que só se diferencia do FUTURO DO PRESENTE por se referir a factos passados, ao passo que o último se relaciona com factos presentes” (Cunha & Cintra 1991: 462); por seu lado, Mário Vilela designa-o de Condicional, tempo inserido no modo Indicativo, pelo que “perspectiva a acção verbal a partir de um tempo passado, visto como futuro, mas sem qualquer relação com o presente” (Vilela 1995: 134); já Evanildo Bechara o define como modo verbal “em referência a fatos dependentes de certa condição” (Bechara 1999: 222).

Quanto às pessoas, não existe uniformidade:

- F Duas pessoas – tu / vós: Lobato.
 F Quatro pessoas – tu / ele / vós / eles: Casimiro e Figueiredo.
 F Cinco pessoas – tu / ele / nós / vós / eles: Argote e Fonseca.

No modo Infinitivo, os autores assinalam tempos verbais nas formas impessoais do verbo, pelo que todos concordam em distinguir: Presente / Pretérito / Futuro.

Quadro 10. Infinitivo

Autores	Tempos verbais
Argote	Presente: Amar Pretérito perfeito: Ter amado Futuro: Haver de amar
Lobato	Futuro composto: Haver de amar
Casimiro	Presente: Louvar Pretérito: Ter louvado Futuro: Haver de louvar
Fonseca	
Figueiredo	Presente e Pretérito imperfeito: Amar Pretérito perfeito e mais-que-perfeito: Ter ou haver amado Futuro: Ter ou haver de amar

Todavia, não há consenso na nomenclatura a atribuir aos dois últimos tempos, oscilando o primeiro entre Pretérito / pretérito perfeito / Pretérito composto; e o Futuro entre tempo absoluto ou composto.

Notamos que o Gerúndio assume unanimemente a forma do Presente: *Amando* / *Louvando*, sendo a única aceite para Argote e Fonseca. Lobato, Casimiro e Figueiredo, por seu lado, admitem ainda o Passado: *Tendo ou havendo amado / louvado*.

Quadro 11. Gerúndio

	Argote	Lobato	Casimiro	Fonseca	Figueiredo
Presente	Amando	Amando	Louvando	Amando	Amando
Passado		Tendo, havendo amado	Tendo, havendo louvado		Tendo, havendo amado

Outra forma nominal abordada é o Particípio, que também não colhe tratamento uniforme. Argote e Casimiro apenas admitem o Particípio Passado: *Amado* / *Louvado*, enquanto que Lobato e Fonseca adicionam àquele o Particípio Presente: *Amante*.

Lobato, Casimiro e Fonseca subdividem-no em activo e passivo, segundo critérios semânticos:

F Activo: significa que a acção decorre no tempo presente: *Amante* (Casimiro acrescenta também *Amando*).

F Passivo: refere-se ao que sofreu a acção no passado: *Amado (a)*.

Quadro 12. *Particípio*

	Argote	Lobato	Casimiro	Fonseca	Figueiredo
	Particípio, que serve ao auxiliar	Particípio simples passivo do Pretérito	Particípio do Pretérito	Particípio passivo	
Passado	Amado	Amado (a)	Louvado (a)	Amado (a)	
Presente		Amante		Amante	

O Particípio surge como parte da oração independente em todos os referidos autores, exceptuando Figueiredo, que o inclui na classe do verbo. Assume uma dupla vertente: Particípio como categoria independente (Argote, Lobato, Casimiro, Fonseca) / Particípio como subcategoria do verbo (Figueiredo). Comunga das características formais do nome, pois sofre variações segundo o género, o número e os casos, numa cópia do modelo latino, sendo, por isso, designado de nome adjectivo por Lobato, Fonseca e Figueiredo. Surge definido segundo um critério também semântico, pois “serve para qualificar os substantivos” (Fonseca 1799: 176). Apresenta-se de acordo com um critério formal-derivacional, já que deriva do verbo na medida em que se conjuga em diferentes tempos verbais, para além de observar o semântico, porque toma a significação do verbo, expressando o tempo. O Particípio é definido hibridamente, estando ausentes os aspectos sintácticos.

Por outro lado, as subclasses do verbo revelam-se ordenadas de um modo peculiar e heterogéneo. Para um mais fácil entendimento da análise comparativa a nível da tipologia verbal, procedemos a um sucinto paralelo entre a actualidade gramatical e uma tabela-síntese da classificação verbal setecentista:

- Tipologia verbal actual sintetizada:
- Verbo regular / irregular / defectivo.
- Verbo principal / auxiliar.
- Verbo transitivo / intransitivo.
- Pronominal: - Pronominal reflexivo / - Pronominal recíproco.

Quadro 13. *Tipologia verbal setecentista*

Argote	Lobato	Casimiro	Fonseca	Figueiredo
<ul style="list-style-type: none"> • Activo / Passivo / Neutro • Pessoal / Impessoal / Recíproco • Simples / Composto • Regular / Irregular • Auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo / Passivo • Regular / Irregular: o Auxiliar o Defectivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo / Passivo • Regular / Irregular: o Defectivo o Auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo / Passivo / Neutro • Pronominal: o Reflexivo o Recíproco • Pessoal / Impessoal ou mono-pessoal • Simples / Composto: o Próprio o Impróprio o Frequentativo • Regular / Irregular: o Auxiliar 	<p><i>Quanto à significação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Activo o Transitivo o Neutro ou intransitivo o Reflexivo o Recíproco • Passivo: o Substantivo o Adjectivo <p><i>Quanto às propriedades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Regular / Irregular: o Defectivo: o Impessoal o Auxiliar

Denotamos terminologias comuns, como a distinção entre verbos activos e passivos, segundo critérios semânticos. No verbo activo, o sujeito da enunciação realiza uma dada acção; pelo contrário, o verbo passivo indica “paixão” – o mesmo sujeito apenas a recebe cometida por outrem.

Figueiredo assume-se como o único a definir *verbo transitivo*, que inclui na subclasse do verbo activo, segundo critérios semânticos mesclados com outros sintácticos, como “o que denota a acção, que se faz, e a pessoa, ou cousa diferente, em quem recahe, como: Amo a verdade; onde a verdade he a cousa diferente, em que recahe a acção do Verbo Amo” (Figueiredo 1804: 23). Figueiredo concretizou a sùmula dos traços primitivos do verbo activo – que significa acção – com a noção de transitivo – a acção passa a um objecto ou pessoa.

Surge, logo desde Argote, a noção de verbo neutro, que indica simplesmente uma acção, definindo-o segundo parâmetros semânticos, já que “ignifica huma coufa, que eu faço” (Argote 1725: 147). Ora, se tanto o verbo activo como o neutro significam acção, apenas critérios sintácticos os podem diferenciar, isto é, o verbo neutro identifica-se com o intransitivo – “sem haver pessoa, ou cousa, em quem recáia fóra do sujeito, que a faz” (Figueiredo 1804: 23). Todavia, Fonseca define o verbo neutro numa percepção tradicional da classificação semântica, pois “exprime o estado do sujeito, sem significar acção alguma, ou feita, ou recebida pelo mesmo sujeito” (Fonseca 1799: 85).

Quadro 14. Definição de verbo neutro

Argote	“he o que ignifica huma coufa, que eu faço, mas não a faço a outrem; nem outrem ma faz a mim, affim como <i>Rir</i> ; ou ignifica alguma coufa, que me succede, mas não a faço a outrem; affim como <i>Adoeecer, Enfraquecer, Defmayar, &c.</i> ” (147).
Fonseca	“he aquelle, que simplesmente exprime o estado do sujeito, sem significar acção alguma, ou feita, ou recebida pelo mesmo sujeito. Taes são todos os verbos dos dous seguintes versos com qualquer sujeito, de que exprimão o estado. <i>Salta, corre, sibila, acena, e brada: / Arde, morre, blasfema, e desatina</i> . Da mesma qualidade são tambem os cinco, de que se forma o primeiro verso deste terceto: <i>Se ris, s’estudas, vélas, andas, dormes, (...)</i> E igualmente todos na presente frase: <i>Ainda que o superior erre, e nós acertemos, o erro he desobedecendo acertar, e o acerto fora errar obedecendo</i> ” (85-86).
Figueiredo	“he o que manifesta a acção simplesmente, sem haver pessoa, ou cousa, em quem recáia fóra do sujeito, que a faz, assimcomo: <i>Durmo, Folgo, Rio, Desmaio, Adoeço</i> , pois a significação destes Verbos não sahe fóra de si, nem recahe, ou se emprega em cousa diferente” (23).

Analisando a lista de verbos neutros, confirmamos a identificação, explícita em Figueiredo, de verbo neutro com intransitivo: “he o que manifesta a acção simplesmente” (Figueiredo 1804: 23). Lobato e Casimiro adoptam uma estrutura assente na oposição semântica activo / passivo (acção / paixão), no contraste formal regular/irregular, incluindo os verbos defectivos e auxiliares.

Todos concordam em definir verbo regular como aquele que segue a regra da conjugação em que se enquadra, sendo, nos antípodas, o irregular aquele que se afasta do paradigma verbal, numa linha de classificação formal, que atende às propriedades

do verbo. Os verbos auxiliares revestem um carácter de destaque entre os irregulares – apenas Argote os não inclui explicitamente nessa categoria –, pois ajudam, auxiliam a formação das outras formas verbais: *ser / ter / haver*.

Figueiredo acrescenta, nos verbos irregulares, os defectivos, definidos segundo critérios formais: “Se a Irregularidade provê de carecer o Verbo de algumas vozes (...) que se não dizem em todos os Tempos.” (Figueiredo 1804: 24.) Esta classificação surgia já em Lobato: “verbos irregulares, a que chamão defectivos per lhe faltarem vozes” (Lobato 1770: 143) – assim como em Casimiro – “faõ defectivos aquelles, que lhes faltarem algumas vozes, ou tempos” (Casimiro 1792: 48). Todavia, Fonseca apenas aceita os verbos que não se conjugam em todos os tempos como defectivos – “que tem falta de alguns tempos” (Fonseca 1799: 90-91). Figueiredo diferencia-os dos impessoais, que se conjugam “sómente pelas terceiras Pessoas” (Figueiredo 1804: 24), opondo-se aos pessoais, que se flexionam segundo as três pessoas dos dois números. Existe unanimidade em caracterizar formalmente os verbos impessoais: conjugados na terceira pessoa.

Argote, Fonseca e Figueiredo distinguem ainda os verbos pronominais, reflexivos e os recíprocos.

Argote	recíproco – <i>calar-se</i>
Fonseca	pronominal reflexivo – <i>ferir-se</i> recíproco – <i>abraçar-se</i>
Figueiredo	activo reflexivo – <i>compadecer-se</i> recíproco – <i>defender-se</i> (nas vozes do plural)

Argote confunde os termos recíproco e reflexivo, sendo o critério formal o predominante, ainda que use o sintáctico-semântico: surgem acompanhados de um pronome, definição esta dos verbos pronominais – “Saõ os que significaõ de forte, que fazem a acção da peffoa entre, e torne para a mefma peffoa, affim como Callarfe, Levantarfe.” (Argote 1725: 148.) Fonseca estabelece uma classificação mais completa dos verbos pronominais, definidos por critérios formais e semânticos: “são aquelles, que se conjugão com os dous pronomes da mesma pessoa, como: eu me compadeço” (Fonseca 1799: 86-87). De entre estes, são reflexivos “quando a acção, que elles exprimem, reflecte, ou recahe sobre o sujeito, que a produz, como: armar-se” (Fonseca 1799: 87), ou recíprocos, no caso de envolverem duas ou mais pessoas – *abraçar-se* –, sendo “necessario ás vezes ajuntar-lhe as palavras hum a outro, entre si, mutuamente, reciprocamente” (Fonseca 1799: 88). Figueiredo não aborda os pronominais, distinguindo apenas reflexivo de recíproco: o primeiro define-se segundo a caracterização dos verbos pronominais, na medida em que se denota o recurso ao critério formal – o pronome pessoal – e ao sintáctico-semântico – a acção recai sobre o sujeito, num eco do conceito de recíproco enunciado por Argote.

Argote e Fonseca ampliam a tipologia verbal admitindo ainda as categorias de verbos simples e compostos:

Quadro 15. *Verbos simples e compostos*

Autor	Simple	Compostos
Argote	“os que conftaõ de huma fõ palavra; affim como <i>Amar</i> ” (148).	“os que conftaõ de duas, affim como <i>Desfigurar, Tres-ler</i> ” (148).
Fonseca	“são aquelles, a que não se une alguma outra parte da oração, como: <i>dizer, fallar, ouvir, &c.</i> ” (91).	“são os que se compõe de outra palavra differente, ou são precedidos de preposições” (91).

Fonseca admite que o verbo *ser*, para além de auxiliar, “tambem se nomeia substantivo, quando affirma a substancia, ou o ser do sujeito, que lhe exercita a significação” (Fonseca 1799: 112). Contudo, é Pedro de Figueiredo que distingue, em primeiro lugar, dentro do *corpus* analisado, duas subclasses de verbos passivos, definidas semanticamente, na linha de Port-Royal e da teoria do verbo único⁶: substantivo – “significa substancia, e leva em si significação Passiva, e sómente he o Verbo Ser” - e adjectivo - “exprime qualidade, e não tẽ significação Passiva em si, mas há mister ser acompanhado do Passivo Substantivo Ser, e são todos os outros Verbos na voz Passiva” (Figueiredo 1804: 24). O verbo adjectivo é analisado numa perspectiva extra-proposicional, definido com critérios semânticos, isto é, quanto ao seu significado: exprime a qualidade. Fonseca e Figueiredo conferem-lhe um tratamento semântico, pois o verbo substantivo *ser* expressa a substância ou existência.

Ao longo do século XIX, a definição do verbo *ser* seria completada com a noção de verbo atributivo, segundo critérios sintácticos, o que se aproxima já da hodierna classificação gramatical. Todavia, estes foram os primeiros gramáticos a testemunhar os contributos da gramática filosófica, ao admitir um só verbo, o substantivo *ser*.

Assim sendo, surgem discrepâncias terminológicas e conceptuais, incluindo contradições entre as diferentes formulações dos gramáticos analisados, revelando uma heterogeneidade que se mantém actual. Não obstante, os gramáticos setecentistas representam um avanço na procura de sistematização, clarificação e exposição perceptível da língua portuguesa, afirmada como idioma materno, estudada progressivamente também nas relações semântico-sintácticas.

Em suma, partimos de Contador de Argote, o gramático que mais aproxima, por vezes de uma forma excessiva, o Português dos moldes de sistematização latina, pois admite quatro conjugações, que acaba por refutar – “na lingua Latina há quatro conjugações, por iffo diffe acima haver tambem quatro na Portugueza, para obfervar o mais que posso femelhança entre a lingua Latina, e Portugueza” (Argote 1725: 145) –, para chegarmos a Pedro de Figueiredo, que recorreu, entre a heterogeneidade criterial usada na definição do Verbo e das suas propriedades, ao critério sintáctico, afastando-se do recurso exclusivo aos traços semânticos, que obedeciam a uma observação do Verbo enquanto elemento isolado num contexto extra-discursivo.

Assim, esta centúria destacou-se pela afirmação da língua portuguesa como

⁶ Segundo esta teoria, no auge a partir de 1660 com a publicação da gramática port-royalina de Arnould e Lancelot, apenas o verbo *ser* assumiria totalmente a sua natureza verbal – “las restantes palabras llamadas *verbos* no son tales, en rigor, sino una composición de *ser* y *adjetivo* o *participio*.” (Vaquera 1986: 106). Por isso, a gramática filosófica “llegó a afirmar que *ser*, un elemento contenido en todas las demás palabras llamadas *verbos*, era el *verbo único* y por excelencia.” (Asencio 1985: 116).

instrumento oral e escrito, básico para a aprendizagem escolar, que deixou de ser aprendido com base nos actos de fala quotidianos, sem codificação escrita – reservada para o Latim. Os gramáticos enveredaram por um estudo de carácter normativo e prescritivo, cada vez mais metódico, baseado numa ordenação clara da língua e das suas normas, para facilitar a aprendizagem, verificando-se uma profusão de edições a partir do terceiro quartel de Setecentos.

Portugal, que se assumiu como nação política em 1143, lentamente evoluiu para uma pátria cultural, dignificada pela adopção do Português como língua oficial do ensino, o que só se concretizou em meados do século XVIII. Todavia, as mudanças ocorrem lentamente. O Latim ainda assumia um papel importante: certos autores moldaram a descrição das regras pelos métodos de funcionamento do Latim, mas a alteração estava iniciada – Setecentos marcou o início da legitimação dos compêndios gramaticais em língua vernácula.

A contemporaneidade, nas suas múltiplas vertentes, demonstra ser uma herdeira legítima do século XVIII, das transformações que ele operou nas mentes e, posteriormente, na vida económica, política, social e, não menos importante, na vertente linguístico-didáctica.

Referências Bibliográficas

- Andrade, A. A. Banha de (1982): *Contributos para a História da Mentalidade Pedagógica em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Antunes, Manuel (1983^a): “Como interpretar Pombal?”. In: *Como Interpretar Pombal?*. Lisboa: Edições Brotéria: 9-12.
- Antunes, Manuel (1983^b): “O Marquês de Pombal e os Jesuítas”. In: *Como Interpretar Pombal?*. Lisboa: Edições Brotéria: 125-144.
- Argote, Jeronymo Contador de (1725): *Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina, ou disposição para facilitar o ensino da lingua latina pelas regras da portugueza*, Muyto accrescentada, e correcta. Lisboa: Officina da Música, Segunda impressaõ.
- Assunção, Carlos (2000): *A ‘Arte da Grammatica da Lingua Portugueza’ de António José dos Reis Lobato, Estudo, Edição Crítica, Manuscritos e Textos Subsidiários*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- Azevedo, José Lúcio de (1990): *O Marquês de Pombal e a sua Época*. Lisboa: Clássica Editora.
- Bebiano, Rui (1987): *D. João V – Poder e Espectáculo*. Aveiro: Livraria Estante.
- Bernardino, Teresa (1986): *Sociedade e Atitudes Mentais em Portugal (1777- 1810)*. Lisboa: INCM.
- Carvalho, Rómulo de (1983): “As Ciências Exactas no Tempo de Pombal”. In: *Como Interpretar Pombal?*. Lisboa: Edições Brotéria: 215-232.
- Casimiro, João Joaquim (1792): *Methodo Grammatical Resumido da Lingua Portugueza*. Porto: Officina de Antonio Alvarez Ribeiro
- Cidade, Hernâni (1948): *Lições de Cultura e Literatura Portuguesas*, Vol. 2. Coimbra: Coimbra Editora Lda.
- Couto, Jorge (1994): “D. João V”. In: *História de Portugal*, Vol. VII, (Direcção de João Medina). Barcelona: Ediclube: 161-273.
- Figueiredo, Pedro José de (1804): *A Arte da Grammatica Portugueza, Ordenada em Methodo*

- Breve, Facil*. Lisboa: na Impressão Regia.
- Fonseca, Pedro José da (1799): *Rudimentos da Grammatica Portuguesa, Cómmodos à instrução da Mocidade, e confirmados com selectos exemplos de bons Autores*. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira
- Gomes, Joaquim Ferreira (1983): “Pombal e a Reforma da Universidade”. In: *Como Interpretar Pombal?*. Lisboa: Edições Brotéria: 235-251.
- Leite, António (1983a): “A Ideologia Pombalina – Despotismo Esclarecido e Regalismo”. In: *Como Interpretar Pombal?*. Lisboa: Edições Brotéria: 27-54.
- Leite, António (1983b): “Pombal e o Ensino Secundário”. In: *Como Interpretar Pombal?*. Lisboa: Edições Brotéria: 165-181.
- Leite, António (1985): “Marquês de Pombal”. In: *Dicionário de História de Portugal*, Vol. V, (Direcção de Joel Serrão). Porto: Livraria Figueirinhas: 113 – 121.
- Macedo, Jorge Borges (1985): “D. José I”. In: *Dicionário de História de Portugal*, Vol. III, (Direcção de Joel Serrão). Porto: Livraria Figueirinhas: 630 – 632.
- Salgado Júnior, António (1997): “Iluminismo”. In: *Dicionário de Literatura*, Vol. II. Porto: Figueirinhas: 455-458.
- Santos, Maria Helena Carvalho dos (1991): “O Século XVIII e o Absolutismo Português”. In: *Portugal no Século XVIII – de D. João V à Revolução Francesa*. Lisboa: Universitária Editora: 53-74.

Notas

¹ Esta gramática em análise é a segunda edição “muyto accrecentada com algumas obfervaçoens, e doutrinas, que na outra fe omittiraõ” (Argote 1725: X), sendo a primeira impressão de 1721.

² Analisaremos a edição crítica de 1802, conforme à impressão de 1797, ano da morte do autor, publicada num estudo dos investigadores Carlos Assunção e Amadeu Torres. No entanto, a primeira publicação desta obra gramatical surgiu em 1770, data que servirá de marco cronológico no nosso estudo comparativo. De facto, tudo aponta para que a primeira edição desta gramática date de 1770, “porque a autorização de impressão é de 1768, mas a conclusão do processo é de 1770, pois o Marquês só em 3 de Agosto de 1770 pede parecer à Real Mesa Censória” (Assunção 2000: 27).

³ Innocência da Silva levanta a hipótese de se tratar de uma segunda edição da obra surgida em 1789.

⁴ Trata-se da segunda edição, sendo a primeira em 1799. Ao lermos a dedicatória inicial, compreendemos que a mesma não pode datar de 1804, pois Pedro Figueiredo a oferta ao Príncipe da Beira, título atribuído desde D. Manuel ao herdeiro do trono, que ainda era D. António, filho primogénito de D. João VI, nascido em 1795, mas falecido em 1801 – logo, a Dedicatória data de 1799, aquando da primeira edição.

⁵ Argote admite contudo um Pretérito imperfeito segundo, que corresponde à forma do Condicional: Eu amaria.

O Léxico da Moda: sua extensão e função¹

Ana Maria Queiroz Baptista

Resumo

A presente comunicação intitulada “O léxico da Moda: sua extensão e função” terá como objectivo fundamental um lançar de pistas para um sem-número de caminhos a percorrer nos meandros da análise do discurso da Moda.

Os estudos sobre a Moda não abundam e os que existem centram-se, na grande maioria das vezes, na sua vertente histórica ou sociológica. A caracterização linguística do discurso da moda não parece, até ao momento, ter recebido muita atenção da parte dos estudiosos da língua portuguesa.

Como pode a Linguística estudar o funcionamento destes discursos?

Será que as concepções da Linguística actual são adequadas para estudar este tipo de discursos?

Para estudar os discursos da moda necessitamos de uma concepção ampla da linguística que saia do marco textual e que estude a integração funcional comunicativa das distintas linguagens. Quer dizer, que aborde este sistema de integração semiótica de linguagens, que tem a ver, muitas vezes, com comportamentos e modos culturais.

A Linguística tem de se aliar à comunicação; para isso, necessitamos de uma reorientação da Linguística, dos seus objectivos e da sua metodologia. O discurso da moda, juntamente com os demais discursos dos *media*, condicionam uma grande parte das nossas experiências linguísticas na actualidade, assim como as novas formas de vida das línguas.

Não nos parece possível, pois, alegando razões de menoridade científica ou artística, fechar os olhos ao percurso ascendente destas novas formas de discurso que arrebatam o interesse e a atenção das novas gerações. Pelo contrário, desistindo de visões redutoras, que catalogam os discursos como “mais nobres” e “menos nobres”, mais ou menos dignos de análise e reflexão científica, é forçoso abrimo-nos à ideia de que um novo paradigma cultural que prevê novas formas de textualidade e novas formas de interacção entre o texto verbal e outras formas de linguagem, como, por exemplo, a linguagem visual e a linguagem informática, parece querer insinuar-se, pelo que devemos ajudar a criar modelos de reflexão e análise capazes de descodificar as mudanças que se verificam no mundo em que vivemos.

¹ Este artigo é fruto da investigação que a autora desenvolveu com vista à realização de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Doutor Mário Vilela e já defendida.

1. Léxico e vocabulário

O léxico é o conjunto de palavras de que os falantes de uma dada língua dispõem; o vocabulário, por sua vez, designa o conjunto de palavras que determinado falante dessa língua utiliza em dadas circunstâncias. Nesse sentido, só se poderá aceder ao léxico, realidade da língua, pelo conhecimento de vocabulários particulares, realidade da fala. Com efeito, embora o léxico transcenda os vocabulários, só através destes acedemos àquele. Por outro lado, não há vocabulário sem léxico: o primeiro constitui uma amostra do segundo. Numa outra perspectiva, o vocabulário opõe-se a dicionário e glossário. Como afirma Vilela (1995: 13-14), “o dicionário é a recolha ordenada dos vocábulos duma língua, o vocabulário é a recolha de um sector determinado duma língua e o glossário é o vocabulário difícil de um autor, de uma escola ou de uma época”.

Se examinarmos uma língua como o português, apercebemo-nos facilmente de que há textos ou discursos que compreendemos sem qualquer dificuldade, enquanto outros nos soam mais estranhos e, por vezes, mesmo incompreensíveis. Isto verifica-se porque há domínios da língua especializados com vocabulário muito próprio.

A multiplicação das técnicas, o ritmo alucinante das inovações e das descobertas deram origem a uma grande quantidade de termos para denominar essas novas realidades. Embora o desenvolvimento das línguas especializadas estivesse relacionado inicialmente com um pequeno grupo de especialistas, ao verificar-se a entrada das novas realidades na vida quotidiana, assiste-se à generalização das respectivas designações. Nesta perspectiva, podemos ver as línguas especializadas como um campo de inovação da língua comum. Existe portanto uma interdependência entre a língua comum e as línguas especializadas, uma vez que a língua comum serve de base às línguas especializadas, e as línguas de especialidade são a fonte de inovação para a língua comum. É ao léxico que as línguas de especialidade vão buscar o vocabulário especializado que passa a denominar-se terminologia. Com efeito, os significantes da língua comum são muitas vezes os mesmos que se utilizam nas línguas especializadas.

2. Vocabulário da Moda

O vocabulário da Moda é uma variante diafásica do léxico português, porque regista uma modalidade própria de um grupo. É um domínio lexical complexo não só pelo uso técnico de termos do vocabulário corrente e pelo seu cariz neológico mas também porque assume variação diacrónica e diastrática, incluindo elementos de níveis diversos, ora mais eruditos, ora mais populares. Forma híbridos, integra e aceita interferência de antropónimos e topónimos, tornando-os nomes comuns.

Trata-se de um vocabulário especializado, constituído, tal como acontece com o léxico em geral, por elementos formados por evolução linguística (a partir de uma outra língua-mãe), por formações vernáculas e por contribuição de outros sistemas com os quais mantém (ou manteve) algum tipo de contacto.

A mudança por evolução assume dois aspectos: evolução de um sistema dando origem a um novo sistema (do latim para o português, por exemplo) e evolução dentro do próprio sistema, através de alterações graduais e constantes, advindas de falares que se diversificam sob a acção do tempo ou sob a acção de condições geográficas

e sociais.

A mudança por formação interna, vernácula, faz-se através dos processos de composição, derivação, abreviação, cruzamento vocabular, reduplicação, extensão metafórica, formação analógica, entre outros. A transformação de uma língua através da contribuição de outras línguas é feita pela interferência dos estrangeirismos e pela integração dos empréstimos.

O vocabulário aqui em análise² também se forma com vocábulos de origens diversas. Uma grande percentagem advém do latim, por evolução linguística (Tabela 1), o que não é de estranhar visto que, como nos diz Casteleiro (1995:158), “o fundo lexical da língua portuguesa provém do latim popular falado e escrito no noroeste peninsular durante a colonização romana e até ao século XIII”.

Ao fundo lexical latino vieram juntar-se mais tarde termos de origem germânica, aquando do domínio visigótico. Os exemplos de influência germânica no vocabulário em análise são *branco*, *fresco* e *marca*, embora os termos *bata* e *fita* sejam apontados por Piel (1989:12) como exemplos de elementos trazidos por esse povo.

De origem árabe, encontramos no domínio da moda termos como *alpercata*, *algibeira*, *alfaiate*, *algodão*, *cetim*, *xadrez* ou *farda*. Note-se que a quantidade de termos árabes que engrossou o vocabulário latino foi de tal forma significativa que Piel (1989: 12) fala mesmo em “aluvião lexical árabe”.

Por altura do Humanismo e do Renascimento, “assistimos a um amplo revigorar do léxico português, com a entrada na língua de inúmeros latinismos” (Malaca Casteleiro, 1995:159). Muitos dos vocábulos eruditos (em latim e em grego) entraram no léxico português através do francês. Relativamente ao vocabulário da Moda, não possuímos elementos para podermos com segurança diferenciar os latinismos antigos e já assimilados dos que entraram na língua nesta época.

Os Descobrimentos permitiram de igual forma o alargamento do léxico português. Com efeito, a partir do século XVI, entraram na língua portuguesa, não só por via literária (através dos cronistas) mas também por via oral, bastantes elementos exóticos que se repercutiram também no vocabulário da Moda. Da China chegaram-nos os termos *chá* e *ganga*; do Japão, *quimono* e da Pérsia, *xaile*.

Ainda durante os séculos XVI e XVII, contribuíram para o enriquecimento do léxico português palavras de origem espanhola, como por exemplo, *bolero*, *gargantilha*, *lantejoula*, e de origem italiana: *bronze*, *colete*, *figurino*, entre outros. Note-se que muitos dos italianismos chegaram até nós através do espanhol ou do francês.

As influências lexicais do francês foram importantíssimas pois tal como os latinismos, os galicismos acompanharam “toda a história do português, desde os primeiros contactos dinásticos, culturais e literários (séc. XII) até à época moderna.” (Piel, 1989: 13)

Nos séculos XVIII, XIX e primeira metade do século XX, o léxico português continuou a receber elementos franceses, “de cariz social bem definido, ligados ao que era a moda de pensar, de vestir e de comer”, “sinais de prestígio e de requinte” (Adragão, 1995:38). Em termos de indumentária datam desta altura vocábulos como *blusa*, *boné*, *cachecol*, *chique*, *echarpe*, *paletó*.

²O *corpus* em análise é constituído por 1050 palavras recolhidas não só em revistas especializadas, mas também em catálogos comerciais de moda e em *sites* sobre moda, na Internet.

De facto, a língua e a cultura francesas, tal como as inglesas, eram vistas, nesta época, como uma forma de acesso à civilização. Eça de Queirós, na obra *Os Maias*, retrata magistralmente esta ânsia da sociedade lisboeta em aceder a essa civilização. É particularmente sugestiva a personagem Dâmaso Salcedo, imitador de tudo o que se faz «lá fora», ou seja, tudo o que lhe parece «chique a valer» ou «podre de chique».

Na segunda metade do século XX, é a influência inglesa que marca de uma forma mais profunda o léxico português. Com efeito, actualmente, os termos ligados às manifestações da “vida moderna” (novas tecnologias, novos instrumentos, novos conceitos) chegam-nos dos países de língua inglesa a um ritmo de tal forma alucinante que, como afirma Adragão (1995:38), “já nem há tempo de adaptar os estrangeirismos às formas correntes da língua portuguesa”. Efectivamente, no domínio da Moda, temos inúmeros termos que mantêm a pronúncia e a ortografia inglesas – como é o caso dos estrangeirismos *t-shirt*, *top*, *blazer*, *jeans*, *fashion*, *look* –, muito embora alguns deles já se tenham integrado no léxico da língua portuguesa (como é o caso de *dândi*, *pulóver*, por exemplo).

Como diz Casteleiro (1995:160), “o léxico da língua portuguesa constitui o sedimento de contribuições vocabulares diversas, de cuja origem os falantes não têm em geral consciência”.

Relativamente ao vocabulário da Moda, procurei analisar o peso dos vocábulos advindos de evolução linguística e de formações vernáculas, dos estrangeirismos e dos empréstimos, através de tabelas de frequência (Tabelas 1, 2, 3 e 4, respectivamente).

Tabela 1 – Palavras vindas do latim e do grego por evolução linguística

LÍNGUAS	Fq	%
latim	361	34,4
grego	29	2,7
TOTAL	390	37,1

Tabela 2 – Formações vernáculas

TIPOS DE FORMAÇÃO	Fq	%
antroponímia	1	0,1
composição	12	1,1
derivação	138	14,1
feminino	7	0,7
forma reduzida	2	0,2
forma substantivada	1	0,1
hibridismo	1	0,1
lexia complexa	12	1,1
particípio passado	94	8,9
toponímia	6	0,6
origem duvidosa	8	0,8
não encontrado	2	0,2
TOTAL	284	27,1

2.1. Estrangeirismos e empréstimos

Em termos gerais, poder-se-á dizer que as palavras importadas que têm, inicialmente, a forma de estrangeirismos, isto é, não apresentam nenhuma adaptação à morfologia da língua portuguesa, vão-se moldando gradualmente à estrutura fonológica

e ao sistema ortográfico da nossa língua. Nesta perspectiva, o empréstimo propriamente dito constitui a unidade lexical já difundida e incorporada no acervo lexical do idioma, ou seja, é um estrangeirismo já inteiramente identificado com a língua que o acolhe.

As revistas pesquisadas tendem a escolher a forma estrangeira do vocábulo importado, mesmo quando existe um correspondente em português para o mesmo. É sabido que o uso de anglicismos, por exemplo, pode conotar valores como o prestígio científico e técnico, o snobismo e a universalidade. A atracção pelo estrangeiro e pelo universal projecta-se na alusão a outros países ou regiões mas também no uso de vocábulos estrangeiros. Não podemos esquecer que o léxico faz parte do universo sociocultural dos locutores e é como que um espelho do resto da cultura.

A plena aceitabilidade de um vocábulo estrangeiro não fica garantida apenas pela sua difusão numa comunidade linguística. A triagem que distingue os vocábulos constituintes da fala dos vocábulos integrantes do léxico é feita pela inserção em dicionários. Efectivamente, só o registo de um vocábulo num dicionário o consagra como elemento lexical de um sistema linguístico.

Tabela 3 – Estrangeirismos por línguas

LÍNGUAS	Fq	%
inglês	85	8,1
francês	52	4,9
alemão	1	0,1
balinês	1	0,1
italiano	1	0,1
latim	1	0,1
TOTAL	141	13,4

Tabela 4 – Empréstimos por línguas

LÍNGUAS	Fq	%	
da Europa	francês	84	8,0
	latim	25	2,4
	italiano	24	2,3
	inglês	15	1,4
	castelhano	12	1,1
	grego	11	1,0
	germânico	3	0,3
	gótico	3	0,3
	provençal	3	0,3
	celta	2	0,2
	alemão	1	0,1
	anglo-saxão	1	0,1
	basco	1	0,1
	catalão	1	0,1
	húngaro	1	0,1
basco	1	0,1	

da Ásia	árabe	13	1,2
	persa	6	0,6
	chinês	2	0,2
	baltí	1	0,1
	hindi	1	0,1
	hindustani	1	0,1
	japonês	1	0,1
	sâncrito	1	0,1
	semita	1	0,1
	turco	1	0,1
da África	urdu	1	0,1
	cafre	1	0,1
da Oceânia	quimbundo	1	0,1
	malaio	1	0,1
da América	malgaxe	1	0,1
	taitiano	1	0,1
De origem duvidosa	esp.sul-am.	1	0,1
	tupi	1	0,1
De origem duvidosa	talvez latim	5	0,5
	talvez basco	1	0,1
	talv.cast./prov.	1	0,1
	talvez germ.	1	0,1
	talvez gótico	1	0,1
TOTAL		235	22,4

De entre as inúmeras línguas que forneceram vocábulos à área da Moda, destacam-se o inglês, língua de maior interferência, pois contribuiu com um maior número de estrangeirismos, e o francês, língua de maior integração, porque contribuiu com um maior número de empréstimos. O predomínio destas duas línguas reflecte bem a história da Moda, em que os momentos de maior influência francesa, dominada pelo princípio da sedução, dão lugar aos de influência inglesa, e americana, aquando do aparecimento da roupa produzida em série, regida sobretudo pelo princípio da utilidade e do conforto.

Os resultados da análise dos 1050 vocábulos permitem afirmar que os estrangeirismos e os empréstimos não têm uma frequência muito elevada, pois, em conjunto, atingem apenas um percentual de 35% (Tabela 5). Já o peso estatístico da evolução linguística e das formações vernáculas (65%) é bem mais significativo. Se consideramos, porém, as classes de palavras separadamente, verificamos que nos nomes de acessórios, aviamentos, tecidos e peças de vestuário, a influência estrangeira faz-se sentir com mais força, provavelmente porque a moda produzida e usada em Portugal segue muito de perto tudo o que se faz no exterior. Nas restantes classes (cores, detalhes, e produção consumo), os elementos constituídos por evolução linguística e formações vernáculas têm frequências mais elevadas, o que mostra que, mesmo tratando-se de roupa, tecidos, aviamentos e acessórios estrangeiros, estes são produzidos e usados à moda portuguesa.

Tabela 5 – *Evolução linguística e formações vernáculas versus estrangeirismos e empréstimos*³

CLASSES	interf./ integr.	evol. ling./ f.vern.
acessório	38	33
aviamento	22	14
cor	34	38
detalhe	41	225
estilo	71	146
produção/consumo	64	222
tecido/material	65	33
vestuário	71	42
TOTAL	406	753
%	35	65

4. Conclusão

Para finalizar, tenho de reconhecer que, por se tratar de um tema que permite as mais diversas reflexões e que suscita inúmeras questões, muito ficou por dizer e por analisar. Não tinha também a pretensão de esgotar, nesta comunicação, um campo tão multifacetado como o da Moda. Espero, no entanto, ter dado algumas respostas e contribuições no sentido de preencher algumas das inúmeras lacunas referentes ao estudo do vocabulário da Moda.

Referências Bibliográficas

- Adragão, José Vitor (1995): “Cultura popular e língua de cultura”. In: *Actas. Encontro Português – Língua de Cultura*. Macau.
- Baptista, Ana Maria (2004): *O Léxico da Moda: sua Extensão e Função, dissertação de Mestrado*. Vila Real: UTAD.
- Casteleiro, João Malaca (1995): “O dever da cultura portuguesa através do léxico”. In: *Actas. Encontro Português – Língua de Cultura*. Macau.
- Piel, Joseph-Maria (1989): “Origens e estruturação histórica do léxico português”. In: *Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*. Lisboa: INCM.
- Vilela, Mário (1995): *Léxico e Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.

³ Note-se que os números referentes às frequências nas Tabela 1, 2, 3 e 4 levam a percentuais mais baixos, porque as palavras são contadas apenas uma vez, contrariamente ao que acontece na Tabela 5, onde as palavras são contadas mais do que uma vez, se entrarem em mais do que uma classe. Por essa razão, os totais somados desta tabela atingem 1159, o que ultrapassa o total de 1050 verbetes do vocabulário do *corpus*. Tendo em conta, assim, o total geral da Tabela 5, a primeira coluna, com 406 vocábulos, representa 35% e a segunda, com 753 vocábulos, 65% do vocabulário analisado.

Ortografia Portuguesa:

A CARTA I DE *VERDADEIRO MÉTODO DE ESTUDAR*¹

Paulo Pereira Guedes

Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia
pmessiasguedes@hotmail.com

Resumo

Verdadeiro Método de Estudar, de Luís António Verney, é uma obra fundamental da literatura pedagógica portuguesa. Decorre da inevitabilidade de uma reforma geral do ensino, com vista à transformação da vida mental de cariz jesuítico.

Estruturando-se em dezasseis cartas, cada uma particulariza a opinião do autor sobre as disciplinas integrantes do plano geral de estudos, aceite por Verney no que respeitava à organização disciplinar, mas por ele recusado no respeitante ao espírito que o enformava.

A Carta I, incidente sobre a Gramática, aborda o ensino da língua portuguesa no que concerne à didáctica, à ortografia, ao vocabulário e à pontuação.

A ortografia verneyana incide no papel essencial da pronúncia, simplificando a ortografia, recusando a grafia das letras não pronunciadas, como as geminadas e os elementos não proferidos de quaisquer grupos consonânticos, numa recusa da etimologia que nem sempre foi possível, vendo-se Verney obrigado, por vezes, a recorrer a soluções de compromisso que fazem apelo à etimologia ou ao contexto.

A ortografia verneyana terá algum interesse histórico, documentando a flutuação existente no estabelecimento das convenções ortográficas. O seu mérito é inegável, pois é seu o primeiro testemunho sobre a pronúncia chiante de *s* e *z* implosivos.

Abstract

Verdadeiro Método de Estudar, written by Luís António Verney, is a fundamental work of the Portuguese teaching literature. It is the result of the inevitable need of a total change of the teaching system, in order to transform the jesuit way of thinking.

It is structured in sixteen letters, each one refers the author's opinion about the subjects integrating a general study plan, which Verney accepts concerning subject's organization but happening exactly the opposite related to its true spirit.

Letter I, about Grammar, talks about the teaching of the Portuguese Language concerning didactics, spelling, vocabulary and punctuation.

Verney's spelling centres its importance on the essential part of pronunciation, making spelling easier, refusing the writing of "mute" and "twin" letters and all the non-spoken elements of consonant groups, in a strong refuse of the etymology. Nevertheless this refusal is not always completely possible.

Verney's spelling has a certain historical interest, documenting the variation of spelling conventions. One can't question his value for his is the first testimony about the hissing sound of implosive *s* and *z*.

¹ Este artigo é fruto da investigação que o autor desenvolveu com vista à realização de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Doutor Carlos Assunção e já defendida.

Contextualização

O século XVIII português, em que Luís António Verney viveu, é uma época de decadência, exacerbada, por um lado, pelo ócio das classes dominantes, obcecadas com a ostentação e a futilidade proporcionadas pelo ouro brasileiro, e, por outro lado, pela resistência jesuíta a novas verdades e novos métodos, em contraposição com a vitalidade europeia.

Ressalve-se, porém, o influxo iluminista, que já se fazia sentir, de vários pensadores europeus de referência, de fundo racionalista e experimental, coadjuvado pelo exercitar do espírito crítico do homem, considerado agora a “medida única”.

Ressalve-se, também, a propagação das Luzes em Portugal, condicionada embora pela matriz católica do país, que Verney tentou reformar, bem como a atitude de algumas personalidades portuguesas, as quais, asfixiadas num país obcecado pela ostentação, procuraram o exílio para fugirem ao amesquinamento mental.

É de notar, ainda, a preocupação mecenática do Rei D. João V: movido embora por um interesseiro objectivo de magnificência para o seu reinado, teve a preocupação de enviar bolseiros para universidades estrangeiras e acolher personalidades italianas como Ludovici e Capassi, o que viria a contribuir para a mudança que já vinha sendo anunciada pela influência que a filosofia cartesiana começara a exercer em escolas inicianas europeias, com o decorrente influxo em Portugal.

Mostra-se fundamental o papel do Padre Rafael Bluteau, autor de *Vocabulario Portuguez e Latino*, publicado entre 1712 e 1728, precursor de uma evolução cultural que culminará com Verney ou com Pombal e propiciador de contactos proveitosos com estudiosos e Academias europeias, a que vieram a pertencer personalidades como Jacob de Castro Sarmiento e João Baptista Carbone, ou o próprio Rei D. João V e Verney.

É de realçar também o florescimento de Academias em Portugal, as quais proporcionaram o debate de problemas científicos, filosóficos e económicos ou de questões físicas e morais, intentando uma revisão do método dos estudos, em busca de uma orientação nova, extra-oficial.

Foi fundamental o surgimento de obras importantes, numa perspectiva de defesa de uma orientação nova em consonância com as ideias iluministas. Realçam-se *Método de Aprender a Estudar Medicina*, de Ribeiro Sanches, e *Apontamentos sobre a Educação de Um Menino Nobre*, de inspiração lockiana, de Martinho de Mendonça de Pina e Proença.

Posição fulcral teve também a Congregação do Oratório, instituição preponderante na edificação de uma nova matriz cultural em Portugal: foi sempre mais permeável às tendências modernas, conferindo uma importância primordial à língua materna, simplificando o ensino gramatical do Latim, reconhecendo a pertinência de estudos histórico-geográficos e aceitando certo racionalismo e experimentalismo nos seus estudos filosófico-científicos. Nuclear nesta congregação foi ainda o papel das ciências humanas, temática pela qual também perpassou o confronto com os jesuítas, sobretudo no respeitante à polémica acerca da *Gramática Latina* do Padre Manuel Álvares, que foi rejeitada e viu ser-lhe oposta uma obra oratoriana, o que viria a acontecer também na reforma dos Estudos Menores, em 1759.

A racionalização da sociedade e dos saberes, ocorrida neste ambiente de revolução mental e educativa, impunha uma reforma do ensino, que não conseguia acom-

panhar as necessidades do tempo e teria de estar mais orientado para proporcionar uma educação para todos e para tudo, feita na língua materna, acessível ao nobre e ao burguês e apta a corresponder às exigências da economia e da vida em geral, assumindo uma orientação mais pragmática.

E ela surge em 1759, com a reforma pombalina dos Estudos Menores. Pretendia-se atalhar ao descrédito geral do estado do país por via do ensino. Notar-se-á nesta reforma pombalina a extensão da influência verneyana, sobretudo pela intenção de abjurar o método jesuíta e considerar essencial uma actualização educativa que fizesse frutificar os ensinamentos, no que Pombal acompanhava a *praxis* de nações mais evoluídas. O documento não deixava dúvidas: pretendia acabar com dois séculos de actividade pedagógica jesuíta em Portugal, para o que procedia a um diagnóstico brutal do estado do ensino, imputado negativamente aos jesuítas.

A influência verneyana na reforma pombalina do ensino verifica-se ainda na criação, em 1761, do Real Colégio dos Nobres, decorrente de recomendações de Martinho de Mendonça de Pina e Proença mas também de Verney, que na Carta 16.^a de *Verdadeiro Método de Estudar* lembrava a necessidade de criação de instituições para a nobreza, que fornecessem formação científica e social. O Real Colégio dos Nobres viria a ser a primeira obra pedagógica pombalina a conferir primazia ao estudo do Português relativamente ao Latim, à necessidade do estudo das línguas vivas, das ciências matemáticas e experimentais e à prática de exercícios físicos.

A reforma pombalina criou centenas de lugares de professores de Latim, Grego, Retórica e Filosofia no Continente, nas ilhas e nas possessões portuguesas em África, Ásia e América, acrescidos de mais quarenta escolas secundárias. Já Verney propusera a criação de escolas do ensino público o mais descentralizada possível, em ordem à universalização do ensino, no que não terá sido propriamente seguido por Pombal, que aceitou antes o pensamento elitista de Ribeiro Sanches.

A reforma pombalina dos Estudos Menores foi o primeiro esboço de um ensino oficial cuja imagem de marca viria a ser a laicização do professorado e a adopção dos métodos e conteúdos propostos por Verney.

Vida de Luís António Verney

A vida de Verney percorreu quase todo o século XVIII, num ambiente familiar dominado por uma educação à maneira francesa. Verney frequentou os estudos públicos em Lisboa, no Colégio de Santo Antão, da Companhia de Jesus, onde os manuais utilizados, com destaque para a *Arte* do Padre Manuel Álvares, escrita em Latim para desconforto de Verney, terão contribuído para o desabrochar de uma sensação entediante. Estudou depois na Congregação do Oratório. Frequentou em Évora a respectiva universidade, onde fez estudos filosóficos e latinos, assim como de grego e hebraico, tendo partido para Itália aos 23 anos, repetindo ou completando os estudos superiores. Terá cursado possivelmente Direito Canónico. Teve, deste modo, uma experiência assaz diversificada a nível pedagógico.

As razões deste afastamento definitivo de Verney não estão ainda hoje bem esclarecidas. Quereria “iluminar” o país, respondendo a um repto do Rei português, para o que teria de familiarizar-se com as tendências ideológicas europeias e nomes como Bacon, Descartes, Locke, Hume ou Espinosa, ou ainda Jacobo Facciolati, Muratori

ou Genovesi? O que nos parece certo é que a sua ideia de “iluminar” o país veio a ter reflexo na reforma pombalina. Ou terá Verney partido por causa do ódio ideológico que nutria pela Companhia de Jesus, que acusava de quase todos os males em Portugal e de que tinha um tal medo que não confiava a ninguém o que ia redigindo?

Em Roma, privou com a Corte Romana e intelectuais italianos, embora não se tenha livrado de uma existência bem atribulada. Foi, mesmo assim, solicitado por Portugal para produção de pareceres e de informações esmiuçadas sobre a evolução ideológica da Europa.

As suas ideias vão sendo aplicadas nos Estudos Menores em Portugal, o que recebe com um misto de satisfação e raiva, pois não lhe é reconhecido qualquer mérito por Pombal.

Embora tenha sido feito sócio da Academia Real das Ciências e deputado honorário do Tribunal da Mesa da Consciência e Ordens, manteve-se em silêncio, endividado, doente e agastado com as desilusões pátrias, considerando que o encargo de “iluminar” a nação tinha encontrado o obstáculo dos jesuítas – os *socii* – e a ingratitude dos reis portugueses.

A Obra

A obra *Verdadeiro Método de Estudar* inicia a literatura de cariz e intenção pedagógica em Portugal. Trata-se de uma obra cuja emergência decorre da constatação de que era necessária uma reforma geral do ensino para impulsionar a transformação da vida mental de cariz jesuítico, representando uma forte crítica do sistema de ensino dominante. *Verdadeiro Método de Estudar* disseca criticamente o abastardamento intelectual do país e expõe a terapêutica a aplicar, propondo uma reforma geral dos estudos preparatórios e superiores, bem como os manuais redigidos no novo estilo, constituindo-se em parte de um vasto plano de reforma da mentalidade portuguesa, através da reforma do ensino. Cada uma das dezasseis cartas desta obra particulariza a opinião do autor sobre cada uma das disciplinas que integravam os cursos do plano geral de estudos então em vigor, aceite na generalidade por Verney no que à organização disciplinar respeitava, mas por ele recusado no respeitante ao espírito que a enformava, o qual remetia para um passado de passividade na assimilação dos conhecimentos.

As dezasseis cartas, de estrutura dialéctica, que diagnosticam o que está errado e criticam a orientação vigente e os métodos utilizados e depois apresentam propostas de reforma concreta, acrescentadas com longas citações bibliográficas de apoio, seguem uma ordem que corresponde à seriação das disciplinas, organizando-se as matérias numa perspectiva de crescente complexidade e de graduação didáctica, numa sequência de saberes necessários a um ensino capaz.

As cartas abordam temas como a Gramática, a Latinidade, a Retórica, a Literatura, a Filosofia, a Medicina e o Direito Civil.

O diagnóstico e a crítica efectuados provocaram polémica longa e acalorada, colocando frente a frente os escolásticos e os cartesianos, ou os que defendiam a *Gramática* de Manuel Álvares e os defensores de *Verdadeiro Método de Estudar*.

Verney escuda-se na artimanha de se tratar de uma resposta a uma solicitação de parecer sobre o método dos estudos em Portugal, sobre o carácter racional do mé-

todo para educar homens numa perspectiva utilitária², de duplo sentido – serem úteis à República e à Religião –, e sobre as mudanças a efectuar em ordem à consecução de tal objectivo. Pretendia ainda saber algo sobre os estudos de outras Nações que o autor conhecia, numa perspectiva de abertura à inovação.

A Carta I de *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luís António Verney, apresenta um repositório de propostas linguístico-didácticas para o estudo da Língua Portuguesa.

Ortografia Portuguesa

Verney considera a obra do Padre Bluteau, *Vocabulario Portuguez e Latino*, um marco a partir do qual a língua portuguesa conhece as margens de evolução e deverão ser formuladas e concretizadas as regras ortográficas, pelo que não abona as obras ortográficas portuguesas que suportavam as suas opiniões em escritos anteriores a Bluteau.

O sistema ortográfico verneyano foi referido pelos ortógrafos do século XVIII como uma verdadeira proposta de reforma, com carácter inovador mas restrita circulação. Um desses ortógrafos, Frei Luís do Monte Carmelo, tratou esta dificuldade de penetração nestes termos: “Poucos homens doutos abraçaram a orthografia, que inventou o sapientissimo Auctor do Verdadeiro Methodo de Estudar...”.

No entanto, segundo Rolf Kemmler, “não estamos perante um tratado de ortografia. Trata-se, antes de mais nada, de anotações sobre o que o autor acha serem feições desejáveis de uma ortografia portuguesa simplificada”.

A regra fulcral da ortografia verneyana baseia-se na convicção de que a redacção escrita da língua deve ilustrar a pronúncia, assumindo como matriz a pronúncia da Estremadura³.

Sendo a pronúncia a regra da Ortografia, Verney recusa o recurso à etimologia, recusa que, no entanto, não foi absoluta. Verney assume a pronúncia como matriz das suas propostas ortográficas porque é a pronúncia que ilustra o uso linguístico que, segundo Horácio⁴, é o catalisador das mutações ortográficas que ocorrem ao longo dos tempos. Não obstante esta matriz ortográfica verneyana, nem sempre o Frade Barbadinho consegue resolver certas questões ortográficas recorrendo simplesmente à lei que estabeleceu, vendo-se obrigado por vezes a recorrer a soluções de compromisso que fazem apelo à etimologia ou ao contexto.

A complexidade da fonologia portuguesa, com grande abundância de vogais e ditongos orais e nasais, por exemplo, é causa da sua permanente complicação. Neste sentido, Verney buscava um padrão ideal de simplificação ortográfica (rejeitava, por exemplo, as letras geminadas). No entanto, também se apercebeu daquela complexidade do sistema fonológico português, admitindo que, em certos casos, uma mesma letra pode corresponder a vários fonemas e que um mesmo fonema pode ser actualizado por letras diferentes.

² Estamos perante um fruto do pensamento de Locke, que subjazia a toda a sua matriz pedagógica: o critério da utilidade da cultura.

³ Ao contrário da ideia mais ou menos comum de que é em Coimbra que se fala melhor Português, por força do papel irradiador da Universidade daquela cidade, Verney parece considerar a Estremadura a região onde se poderia detectar uma pronúncia-padrão do Português, o que talvez advenha da respectiva relevância político-económica.

⁴ Verney recorre a Horácio para advertir que o bom uso é o que emenda as línguas e informa que os gramáticos e os oradores de melhor nome tinham advertido que a Ortografia está sujeita ao costume.

Neste sentido, Verney será um dos precursores do período simplificado da evolução da ortografia portuguesa.

O objectivo primordial de Verney é o de simplificar a ortografia, segundo um sistema sónico, recusando a grafia dos elementos não proferidos de quaisquer grupos consonânticos e das letras que não afectam a pronúncia, como as letras geminadas, com uma tradição que vem do Latim falado e familiar e que de nada servem⁵, à excepção do grupo *rr*, excepção exemplificada pelos vocábulos “terra” e “perra”, nos quais Verney reconhece a necessidade do uso do grupo *rr*, já que a pronúncia o diferencia das palavras em que somente se usa um *r*, como por exemplo “pera” e “caracol”. Também não compreende o uso do grupo *ll* em “elle”, por exemplo, visto que não é pronunciado.

Sendo a pronúncia a regra da Ortografia, não era compreensível para Verney que alguns estudiosos pretendessem seguir a derivação e a origem dos vocábulos, isto é, Verney não aceitava que fossem aplicadas regras de base etimológica à questão ortográfica, as quais contrariariam naturalmente a observância da regra verneyana de respeito absoluto pela pronúncia.

Sentindo a péssima qualidade da Ortografia comum, Verney foi induzido à redacção de um “tratadinho [...] para uso e regulamento [seu]” sobre Ortografia, sentindo agora força para finalmente expor publicamente as suas ideias.

E quais são, afinal, as ideias que o Barbadinho nos transmite?

Propostas Ortográficas de Verney

. *a* dobrado – Verney recusa a dobragem do *a*, pois o segundo *a* não se ouve, não é pronunciado. Assim, considera necessário reduzir o *a* dobrado a simples em palavras como *menbaan* ou *vaan*.

. *b* antecedendo consoante – esta consoante muda, monofónica, só deve ser conservada nos nomes que a têm na pronúncia, como *obstaculo*, *obstante*⁶.

. *c* – Verney considera não existir diferença na pronúncia entre o *c* e o *s*, pelo que grafar dois *ss* em lugar do *c* seria ridículo. Para o Barbadinho, a consoante sibilante *c* é diferente do *s* ou dos dois *ss* apenas em termos formais, porque o próprio nunca ouvira qualquer distinção sónica entre as duas consoantes. Verney formula então a proposta de que se escreva sempre um simples *s*, já que é este o grafema próprio da sibilante ou do fonema /s/.

Admite, porém, o uso de *c* antes de *e* ou *i*, em vez de *se* ou *si*, justificando que, neste caso, o *c* tem o seu próprio som e que, mesmo que pudesse ser substituído pelo *s*, se deve permitir a sua utilização decorrente do uso que o introduziu. Já não aceita o uso de *c* antes de *a*, *o* ou *u*, alegando que o som produzido é demasiado violento, sem analogia com as línguas novilatinas.

. *ch* – este é um grupo fonético que poderá constituir excepção à regra essencial de se escrever conforme se pronuncia.

Era lido em Portugal como se fosse um *x*, exceptuando situações em que devia

⁵ De modo a sustentar esta sua opinião, Verney socorre-se de referências aos italianos, nos quais elogia a atitude de apenas dobrarem as letras quando a pronúncia é diferente, isto é, quando o falante tem de forçosamente pronunciar distintamente os caracteres dobrados.

⁶ Obedecendo a esta regra, Verney redige *oscuro*, em vez de *obsuro*, o que decorreria da forma como o próprio pronunciaria a palavra.

ser pronunciado como *k*, nomeadamente quando presente em nomes de origem grega em que se ouvia este *k*: *architettura*, *machina*, *chimica*. O que é facto é que, hoje, tais nomes são assim pronunciados⁷, tendo o grupo *ch* sido substituído por *qu*, não aceite por Verney, que considera que, na língua portuguesa, depois do *q*, sempre se pronuncia o *u*, de modo que o *q* por si só não une com as vogais sem se pronunciar o *u*. Neste sentido, seria hoje inadmissível a representação gráfica daqueles termos: *arquitectura*, *máquina* ou *química*. A posição de Verney não foi acolhida, se bem que parcialmente, pois a pronúncia em *k* é de facto usada, embora a sua representação se faça através de *qu*, que o Barbadinho rejeitava pela razão antes exposta.

. *ct* – grafia com carácter afectado, segundo Verney, que a considera insuportável em termos auditivos.

O Barbadinho diz-nos que Bluteau admite tal pronúncia e a correspondente grafia para evitar equívocos, por exemplo em *compacto* e *com pato*. Mas Verney recusa tal distinção, pois considera que, no segundo caso, se trata de duas dicções, consequentemente separadas. E considera mesmo que, no que se refere à pronúncia, o contexto desfaz qualquer equívoco⁸.

Casos em que surge *u* em vez de *ç*, como em *auto*: Verney condena tais casos, porque considera que *Atto* é muito boa palavra e todos a entendem, sem apresentar qualquer razão mais plausível para o desaparecimento do *u*. Não apresenta razões etimológicas nem refere a possível evolução fonética do elemento velar, através da vocalização em *auto*. No entanto, considerando que o uso é por vezes aceitável como matriz ortográfica, aceita *douto*, por exemplo, em que o grupo *ct* de *doctum* faz *ut*⁹.

. *e* – Verney informa que em Portugal é uso dobrá-lo no final das palavras, como em *fée* e *sée*, o que advirá de uma pronúncia antiga. De qualquer forma, considera o Barbadinho que não deve adoptar-se esta prática, pois contraria a pronúncia, que não implica a dicção do segundo *e*.

Era prática no português arcaico a geminação vocálica, mas já Bluteau defendia a supressão de um dos *ee*, representada por um acento agudo no restante, segundo Verney¹⁰, o que este reforça defendendo que aquelas supressão e representação gráficas deveriam estender-se a todas as palavras contendo a realidade fonética *ee*, servindo o acento agudo para mostrar que se deve carregar a vogal, porque assim o ensinava a pronúncia.

. *ph* – o grupo *ph* deve ser banido das palavras portuguesas ou aportuguesadas, sendo substituído por um *f*.

Depois de informar das variedades gráficas relativas ao som /f/, Verney critica-as socorrendo-se do *ph* grego, que considerava um *p* aspirado com muita força e que declinava para *f*. Considera erro introduzir o dito *p*, quando a língua tinha o *f*, com o seu próprio som. Exemplifica esta sua opinião com as palavras *filozofia* e *triumfo*, que na origem apresentavam *ph* e depois passaram a grafar-se com *f*, situação que ocorre

⁷ O grupo palatal *ch* (com o som *k*) da antiga ortografia foi substituído por *qu*.

⁸ Sabemos naturalmente que hoje a posição de Bluteau é a prevalecente, pelo menos no caso em referência, pois seria muito difícil a distinção daquelas dicções se tomássemos apenas o contexto como referente para proceder à distinção.

⁹ “O(s) grupo(s) *-ct* [...] em posição intervocálica vocalizam o elemento velar [...]. Mas, quando *-ct* [...] está precedido de [...] *o* faz muitas vezes *ut*”.

¹⁰ Bluteau recomenda realmente o acento agudo, mas não advoga a supressão de um dos dois *ee*, não discutindo sequer este caso.

na actualidade.

Esta acomodação das palavras ao estilo da própria língua foi sempre uma liberdade de povos cultos e passa a ser defendida por Verney relativamente à língua portuguesa. Este apresenta, porém, um caso passível de excepção: os nomes originários de outras línguas e que ainda não se generalizaram, sendo apenas usados pelos homens mais doutos, se denominam aspectos relativos às Artes ou às Ciências, devem ser grafados com as suas letras originais, já que não se entenderão se porventura forem grafados no estilo do Português, pelo que seria melhor atender à derivação grega. Trata-se de uma solução de compromisso, visto que Verney não assume radicalmente a adopção completa do *f* em lugar do *ph*¹¹. É claro que, no respeitante a nomes próprios portugueses, há muito devidamente diferenciados, Verney não aceita já a derivação grega, advogando que sejam grafados ao estilo do Português, como, aliás, já sucedia nas Nações iluminadas.

. *g* – deve ser recusado em nomes em que antecede consoante e não é pronunciado, como *Madalena*, apenas devendo ser conservado em *significar* e *magnífico*, segundo a regra da pronúncia.

. *h* – o seu uso é terminantemente recusado pelo Barbadinho. Este considera que na língua portuguesa não há qualquer tipo de aspiração que justifique o uso do *h*.

Verney apenas o aceita em casos em que, integrado em grafias que remetem para uma pronúncia própria, o *h* tem carácter funcional, ou seja, é pronunciado: depois de *c*, como em *chave*, ou de *n*, como em *minha*, ou de *l*, como em *lhe*¹². Verney não o aceita em posição inicial, excepto no caso de nomes gregos ainda não completamente assumidos em Português. Outra situação em que o uso do *h* inicial é aceitável e até mesmo necessário é na distinção que tal carácter proporciona em termos contextuais ou significativos em algumas palavras. É este o exemplo de *ouve* com valor de *está ouvindo* e de *ouve* com valor de posse. Neste último caso, Verney aceita, com um estudioso português que não identifica, a colocação do *h* inicial para evitar confusão, conquanto que o próprio Barbadinho diga que pratica comumente o contrário e redige *á-de*, *é*, *omens*, *uma*, *umilde*.

A única dúvida que Verney apresenta, mas que logo foi desfeita pelo conhecimento da prática dos iluminados italianos, refere-se à anteposição do *h* ao *u* em situação inicial de palavra, por *lhe* parecer ser o *u* a única letra com alguma aspiração em Português. Mas de imediato defende que se desterre este *h* inicial¹³.

. *i* – Verney destaca a discussão existente para determinar quando se deve grafar *j* ou *i*. Considera que, no início de palavra, deve escrever-se *i* consoante, ou seja, *j*, pois

¹¹ Esta questão da escrita dos nomes estrangeiros científicos ou próprios aparece aqui a propósito do grupo consonântico *ph*, mas Verney aproveita para tratar a grafia de outros nomes, como os nomes próprios gregos ainda não totalmente acomodados ao estilo do Português, de que dá os exemplos de *Herodes* ou *Homero*, para os quais o nosso Barbadinho aceita esta grafia, embora vá dizendo que são palavras que podiam ser redigidas sem o *h*, como já faziam os Italianos. Note-se a referência caucionadora aos Italianos, muito mais avançados numa ortografia que colocava a tónica na pronúncia como regra nuclear.

¹² Actualmente também se considera que o *h* não tem realização sonora em Português, a não ser quando integrado nos grupos palatais /*l*/ (*lh- ilhá*), /*b*/ (*nh- carinhó*) e /*S*/ (*ch- chave*), onde funciona como sinal gráfico de palatalização. Fora destes casos, por exemplo em situação inicial (*bomem*, *hábito*), não se pronuncia.

¹³ Francisco de Pina e de Mello diz, porém, ter visto “bons Autores Italianos” a grafar o *h* inicial em termos como *honore* e *humilá*, por exemplo.

em todas as palavras portuguesas iniciadas por *i* esta letra é consoante se estiver antes de vogal. Exceptuam-se as formas *íu*, verbo, e *índo*, gerúndio, em que o *i* é vogal.

. *g/j* antecedendo *e* ou *i* – depois de exemplificar as variações que a grafia de palavras contendo os grupos *ge*, *je*, *gi* e *ji* tem sofrido, Verney propõe que, baseando-se numa presumida etimologia¹⁴ (isto é, quando o étimo não for escrito <ge ou gi>), se grafe <je->, mas <gi-> e sempre <-ge, -gi>. Tratando-se de uma proposta que parece arbitrária face à inexistência de regras para os que não sabem latim ou esqueceram a palavra latina que poderia servir de étimo, o próprio Verney diz não ficar surpreendido quando não houver unanimidade acerca da colocação das duas letras¹⁵.

. terminações *am* e *ão* – o Barbadinho informa-nos existir ao tempo uma polémica para ele supérflua e já demasiadamente demorada acerca da natureza do til¹⁶. A posição de Bluteau defendendo que o til supria a letra *n* parece-nos uma razão bem plausível e geralmente aceite¹⁷. Verney critica contudo Bluteau por este afirmar a condição de risco do til, em vez de o considerar como letra, o que nos parece uma contradição visto que Verney considerava que Bluteau apenas aludia à existência de autores que tal afirmavam, não sendo ele o autor de tal tese.

Verney considera o til como letra, pois a pronúncia de *ão* implica um esforço adicional que não é representado, o qual é a letra *n*. O til representa sempre uma letra. Se o não fosse, seria supérfluo e não produziria qualquer efeito.

Verney propõe que o som *ão* tenha outra representação gráfica: *am*¹⁸. Diz que seria importante que a língua portuguesa desterrasse o *til* e a terminação *ão*. Verney considera *falam* uma síncope de *falaom*, aceitando as duas grafias, dando o exemplo do plural dos nomes terminados em *ão* para justificar esta opinião: *mão* fazia *maons*; *varão* fazia *varoens*¹⁹. Estes nomes viriam depois a evoluir para as terminações *ãos* e *ões*, como sabemos, através do processo da nasalação.

Alude depois à terminação *an*, que aceita ser a antiga terminação *am*. E considera, ao contrário de alguns que assentam que não há tal terminação no Português, que *an* distingue os nomes masculinos dos femininos, o que sucederia em *irmam* e *irman*²⁰.

. *pt* – Verney recusa esta grafia, como sucedia em *prompto*. Considerava tal grafia do *p* etimológico uma afectação pouco tolerável, visto que a pronúncia portuguesa

¹⁴ Contrariando a sua postura habitual, Verney admite agora o recurso à etimologia para estabelecer a distinção entre *j* e *g*.

¹⁵ Verney diz: “Nem devemos admirar-nos se em alguma letra nem todos concordem, não sendo possível que convenham todos em matéria tão duvidosa e arbitrária.”

¹⁶ Bluteau informava, na sua *Prosa Apologética*, da existência de livros que defendiam a recusa da terminação *ão*, bem como de livros que ripostavam afirmando a condição de risco do til. Bluteau aceitava, contudo, a presença de *ão*, declarando que o *til* supre a letra *n*, e achava que assim devia ser porque considerava tal terminação mais engraçada que o *am*, o que já nos parece uma visão sem qualquer rigor, apenas decorrente de preocupações estéticas.

¹⁷ Em final de palavra, as vogais nasais representam-se por *ã*, *ãs*, *im*, *ins*, *om*, *nos*, *um*, *uns*, conferindo-se um valor idêntico ao *m*, ao *n* e ao til (~).

¹⁸ Verney não reconhece a função diacrítica de *m* como marca de nasalidade da vogal, interpretando-o, ao invés, como uma consoante nasal bilabial. A argumentação de Verney visa a supressão definitiva da grafia *ão*, preferindo a grafia *am*.

¹⁹ Verney crê que os plurais destes nomes eram antes grafados assim: *maoms* e *varoems*. Crê que foi a dificuldade de pronunciar o *m* junto com o *s* que levou à conversão do *m* em *n* nestas terminações.

²⁰ Esta explicação parece-nos bem arbitrária, sobretudo tendo em conta que o Barbadinho considerara antes que *an* não é mais do que *am*.

tinha já desterrado este *p*. De facto, se a regra fulcral é a pronúncia, a que propósito se haveria de grafar o *p* em casos semelhantes? Mas, se virmos bem, há hoje conjuntos *pt* que ainda não foram banidos da escrita, embora não sejam pronunciados na totalidade, como se verifica em *adoptar*, por exemplo, ou em *baptizar*²¹.

. *rr* – o uso do *r* quando tem pronúncia forte é, para Verney, um uso que deve ser preservado, não importando opiniões contrárias que façam a apologia da redução da geminada. O mesmo sucede hoje, em termos como *carro* ou *correio*, em que se verifica a permanência da geminada vibrante em posição intervocálica, com o som de inicial.

. *s* em posição inicial de palavra antecedendo consoante – Verney não aceita esta grafia, afirmando que pretender escrevê-la sem vogal anterior seria mudar a pronúncia da letra. Assim, antes de consoante, nunca se deve escrever *s* simples. Esta regra verneyana implicava a grafia de um *e* a antecipar o *s*, porque Verney considerava o *s* português que não era final como uma verdadeira sibilante, que faz ouvir a vogal antecedente ou conseqüente. Verney dá os exemplos de *squeleto*, *spasmo*, *scena*, *sciencia*, para recusá-los, nesta grafia que, segundo o inácio, era cara a Bluteau.

. *u/v* – para o Barbadinho, deve ser distinguido o *u* vogal do consoante *v*, ou *v*, para não originar dúvidas.

Criticando muitos estudiosos que não o faziam, Verney defende que tal distinção devia estender-se ainda ao Latim, pois se a grafia maiúscula dos romanos não distinguia a figura dos *vv*, a grafia minúscula exigia a introdução de tal distinção. Assim, devia-se distinguir na grafia estas duas letras, assim como as distinguimos na pronúncia.

. *x*²² – Verney argumenta que o *s* e o *z* em posição final de palavra correspondem à sibilante palatal forte *x*, considerando que a pronúncia portuguesa pronuncia como *x* o *s* e o *z* finais. Deste modo, Verney advoga que se termine com *x* as palavras que assim se pronunciam (*felix*, *simplex* e outras, que alguns já faziam terminar em *x*), não sendo contudo taxativo quanto a esta questão, revelando prudência quanto a recomendar a proscricção completa do *s*. A mesma prudência revela quando se refere ao *z*, exarando a opinião de que, não obstante as palavras que terminam em *z*, como acontecia em *diz* ou *fiz*, se pronunciarem também como se estivesse um *x* no lugar do *z*, deviam manter a grafia deste²³.

Quanto à posição medial, diz Verney ter o uso introduzido não pronunciar o *x* como no princípio, mas segundo o estilo latino²⁴, como se fosse um *cs* brando, tocando ligeiramente o *c*, como em *reflexam*, ou *conexam*, porque assim era mais suave.

. *y* – Verney diz que os modernos Portugueses abusam desta letra. Informa-nos que Bluteau admite-o em certas palavras para ilustrar a respectiva origem etimológica, sobretudo em palavras originárias do Grego. Verney não concorda com esta opinião e lamenta não saber se Bluteau usava o *y* em palavras como *meio*, *cuidado* ou *saia* por

²¹ Em geral não se escrevem consoantes que não se pronunciem. Exceptua-se o *p* do grupo *pt* quando esta consoante serve para indicar que é aberto o *a* ou o *o* que a precede.

²² Françoise Dubois Charlier considera que a letra *x* corresponde, em Português, aos fonemas /*S*/, como em *xavier*, *eixo*; /*ks*/, como em *axioma*; /*z*/, como em *hexagonal*; e /*s*/, como em *trouxe*. Também Verney se tinha apercebido das variantes sónicas que uma mesma letra pode assumir, não apenas no caso do *x*, mas ainda nos casos do *s* e do *z*, pronunciados diversamente em posição medial e final.

²³ Estes são exemplos de palavras agudas, que se mantiveram até hoje com a grafia indicada, à excepção de *Luz*. Contudo, hoje já não se emprega o *z* final (equivalente ao *s*) em palavras não agudas, como *Cádiz* (e não *Cádiz*), *Mendes* (e não *Mendex*).

²⁴ “Estilo latino” é a expressão verneyana para designar consoante dupla.

alguma analogia com a origem destas palavras. Verney diz que o *y* valia antigamente o mesmo que *u*, ou pelo menos apresentava um som mais parecido com *u* do que com *i*. E como a primeira hipótese é de difícil pronúncia, é preciso optar pela segunda, grafando-se *i* simples. Os nomes, não só os portugueses, mas os nomes gregos já bem introduzidos no Português, devem ser grafados sem *y*, pelo que seria errado grafar-se *meyo*, *ley* ou *rey*.

• *z* – diz Verney tratar-se de uma letra desgraçada, que teve a infelicidade de desagradar à maior parte dos escritores portugueses do seu século, os quais usavam indistintamente *z* e *s* em posição intervocálica.

O Barbadinho critica a substituição do *z* pelo *s* em posição medial, intervocálica, operada pelos escritores em *fazer*, *quizeram*, *mindeza*, *reduzir*, *fazenda*. Verney considera que, tendo o *s* e o *z* diferentes pronúncias, seria errado grafar *s* em lugar do *z*, quando este deve ter toda a sua força, no princípio ou no meio das palavras. Verney opta assim pelo *s* para o fonema /s/ e pelo *z* para o fonema /z/.

Abre uma exceção, porém, no que se refere à posição final de palavra. Neste caso, Verney assume a substituição do *z* pelo *s* em algumas palavras, dizendo que aceitaria grafar *z* em lugar de *s* no fim de algumas palavras derivadas.

Estas propostas ortográficas de Verney são apresentadas num tom arrojado, potencialmente polémico, porque se opõem a uma ortografia de orientação etimológica, representada por Duarte Nunes de Leão, que Verney ridiculariza, e a observações particulares de diversos ortógrafos, como João Franco Barreto, Álvaro Ferreira de Vera, Bento Pereira ou Bluteau, e gramáticos, como Jerónimo Contador de Argote.

Convém recordar que se tinha registado no século XVIII um confronto entre as tendências etimológica e fonética da ortografia. A primeira, também recomendada por Madureira Feijó (1734), faz vingar formas como *theatro*, *philosophia*, *abysmo*, que se mantiveram durante muito tempo, talvez por se assemelharem à ortografia francesa. A segunda, representada por Verney, recomendava que se escrevesse de acordo com a pronúncia, propondo formas como *aver*, *omen*, *cazo*, ou *disam* (por *dição*).

Como acabámos de constatar, Verney incorre em algumas explicações estranhas e quase inadmissíveis acerca do que considera ser pronúncia correcta. Estes lapsos não devem ser dissociados do facto de o Barbadinho se encontrar ausente da sua pátria e, talvez por isso, não possuir um conhecimento exaustivo da realidade portuguesa. São também frequentes as contradições em que o Barbadinho incorre, como a substituição da matriz geral da pronúncia pelo recurso ao contexto, ou pela concessão ao uso ou à etimologia, noutras ocasiões tão desprezada.

Deve concordar-se com a valia da contribuição verneyana para a ortografia portuguesa, mormente no respeitante à defesa da simplificação ortográfica. Verney será assim um dos precursores do período simplificado da evolução da ortografia portuguesa.

Tendo tido na época poucos seguidores, a ortografia de Verney terá, quando muito, mero interesse histórico, documentando a flutuação em relação ao estabelecimento das convenções ortográficas e dos princípios por que estas se devem reger. Contudo, o mérito de Verney é, mesmo assim, inegável, pois é seu o primeiro testemunho que possuímos sobre a pronúncia chiante de *s* e *z* implosivos, ou seja, em posição final de sílaba.

Referências Bibliográficas

- Andrade, A. A. Banha de (1964): “A Polêmica Verneiana”. In: *As Grandes Polêmicas Portuguesas I*. Lisboa: Ed. Verbo.
- _____ (1981): *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771) I e II*. Coimbra: Acta Universitatis Conimbrigensis.
- _____ (1982): *Contributos para a História da Mentalidade Pedagógica em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- _____ (1982): “O Iluminismo Filosófico em Portugal”. In: *Revista Portuguesa de Filosofia*, Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Filosofia Tomo XXXVIII – II.
- _____ (1966): *Vernei e a Cultura do seu Tempo*. Coimbra: Acta Universitatis Conimbrigensis.
- _____ (1980): *Verney e a Projecção da sua Obra*. Venda Nova: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Coleção “Biblioteca Breve” 49.
- Assunção, Carlos (1997): *Para Uma Gramatologia Portuguesa*. Vila Real: UTAD.
- Bluteau, Rafael (1728): *Prosas Portuguezas recitadas em diferentes Congressos Academicos*. Lisboa Occidental: Na Officina de Joseph Antonio da Silva. Inclui: *Prosa Apologetica, justificação de huma soberana Princeza injustificadamente exclufa das doutas Conferencias da Academia Real de Lisboa – Recitada na Sala Académica do Conde da Ericeira D. Francisco Xavier de Menezes; Prosa Grammatonomica Portugueza, ou regras, e leys, para o uso das letras do alfabeto Portuguez, na escritura, e na pronunciação*.
- Carvalho, Rómulo de (1996): *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Coleção “Manuais Universitários”.
- Charlier, Françoise Dubois (1981): *Bases de Análise Linguística*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Cuesta, Pilar Vásquez, Luz, Maria Albertina Mendes da (1971): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.
- Cunha, Celso, Cintra, Lindley (1999): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Emmanuelis Alvari e Societate Iesu (M.D.LXXII.): *De Institutione Grammatica libri tres*. Olyssipone: Excudebat Ioannes Barrerius Typographus Regius.
- Freire, António (1964): “A Gramática Latina do Padre Manuel Álvares e seus Impugnadores”. In: *As Grandes Polêmicas Portuguesas I*. Lisboa: Ed. Verbo.
- Gomes, Joaquim Ferreira (1995): “Luís António Verney e as Reformas Pombalinas do Ensino”. In: *Verney e o Iluminismo em Portugal*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho.
- Gonçalves, Maria Filomena (1998): *As Ideias Ortográficas em Portugal: da Etimologia à Reforma (1734-1911)*. Évora: Universidade de Évora.
- Júnior, António Salgado, (1989): “Verdadeiro Método de Estudar”. In: *Dicionário de Literatura 4* (Dir. de Jacinto do Prado Coelho). Porto: Figueirinhas.
- Kemmler, Rolf (1996): *Esboço para uma História da Ortografia Portuguesa*. Tübingen: Neuphilologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Mello, Francisco de Pina e de (MDCCLII): *.Balança Intellectual, em que se peçava o merecimento do Verdadeiro Methodo de Estudar; que ao illustrissimo, e excellentissimo senbor*

- Marquês de Abrantes oferece Francisco de Pina e de Mello, moço fidalgo da Casa Real.* Lisboa: Oficina de Manoel da Silva.
- Moncada, Luís Cabral de (1941): *Um "Iluminista" Português do Século XVIII: Luís António Verney*. Coimbra: Arménio Amado Editor, Coleção "Studium".
- Sanches, António Nunes Ribeiro (1996): "Se toda a mocidade deve estudar". In: *História do Ensino em Portugal* (Rómulo de Carvalho). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Coleção "Manuais Universitários".
- Sérgio, António (1977): "O Reino Cadaveroso ou O Problema da Cultura em Portugal". In: *Ensaio II*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, Coleção de Clássicos Sá da Costa.
- _____ (1974): "Sobre o Apostolado Cívico de Luís Verney". In: *Ensaio VII*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, Coleção de Clássicos Sá da Costa.
- Teles, Inocência Galvão (1951): "Verney e o Iluminismo Italiano". In: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa VII*.
- Torres, Amadeu (1995): "A Preconizada Reforma Verneyana e o Filosofismo Gramatical Coevo". In: *Verney e o Iluminismo em Portugal*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho.
- _____ (1998): "Humanismo Inaciano e Artes de Gramática – Manuel Álvares entre a «Ratio» e o «Usus»". In: *Gramática e Linguística*. Braga: Centro de Estudos Linguísticos, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.
- Verney, Luís António (1949-1952): *Verdadeiro Método de Estudar* (Org. de António Salgado Júnior). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, Coleção de Clássicos Sá da Costa.

LITERATURA

**Perspectivas Críticas e Teóricas em Literatura Comparada
(Literatura de mediação, imagens e recepção, sistema literário)**

Daniel-Henri Pageaux
Sorbonne Nouvelle Paris III

Resumo

Desde o início, a base da literatura comparada, o diálogo das culturas, o princípio dialógico, instala-se no próprio centro do espaço do investigador. Se a literatura comparada é, antes de mais, o estudo sistemático, teórico dos elementos estrangeiros a nível do texto ou duma obra, ou duma literatura, a questão das «orientações estrangeiras» põe-se como questão prévia a todo e qualquer estudo comparativista. O elemento estrangeiro estudado é de facto um elemento revelador do estado de cultura de um escritor, de uma ou várias gerações literárias, da cultura de um país. Estudar este elemento estrangeiro é quase sempre *re-ler* o texto, a obra escolhida, a literatura.

Portanto, o contacto, os contactos representam a verdadeira base, a realidade básica dos estudos ou da reflexão comparativista. Mas é uma noção difícil de definir. Existe uma série de escritos, uma literatura especialmente dedicada à escrita dos contactos: chamo, eu e também outros, literatura de mediação, e o escritor é um intermediário ou um medianeiro, palavra utilizada por Vitorino Nemésio.

I

Surge o contacto no momento em que dois elementos se encontram ou dialogam, se enfrentam ou, de certo modo, vão apossar-se um do outro, provocando aquilo a que o filósofo francês Michel Serres chamou «curto circuito» (*Eclaircissements, Entretiens avec Bruno Latour*, Flammarion, 1994). Para que exista o fenómeno cultural chamado contacto são necessários três elementos básicos, três critérios que abrem caminho à literatura de mediação: 1. A diferença, o desajuste, o diferencial; 2. A distância, já que a proximidade excessiva faz com que se desvançam os contactos; 3. A referência ou os sinais de referência, o contexto, com os respectivos códigos de comunicação, de avaliação, de interpretação.

De facto, podemos dizer que há contacto quando deparamos com dois textos que se contactam ou com um texto elaborado a partir de outro que é citado ou integrado, ou tecido (lembramos Barthes e as suas variações críticas a partir de *texte/tissus*). Nesse caso, poderemos falar de dialogismo ou de intertextualidade, que é sempre um caso de interculturalidade. Há contactos entre duas culturas (diálogo, mas também colonização) e nesse caso podemos falar de mestiçagem cultural. De maneira geral, o contacto revela uma influência, ou melhor dito, uma presença, evidente ou latente, escondida, disfarçada, metamorfoseada pela passagem duma literatura a outra.

Fala-se de contactos, mas frequentemente trata-se de encontros. Nesses encontros há o elemento mediador, uma pessoa, um livro, uma reunião, um trabalho intelectual chamado tradução, uma decisão (escrita dum prefácio), a correspondência entre escritores. São inúmeras as manifestações da literatura de mediação, literatura muitas vezes do efémero que abarca uma grande quantidade de textos cuja categorização genérica é difícil de definir. Como exemplos mais significativos, podemos escolher: o prefácio, a crónica, o artigo de revista, a carta, o ensaio mais ou menos breve, a escrita da viagem.

O prefácio é o meio segundo o qual se antecipa ao leitor informações sobre o desconhecido, é o texto em que o desconhecido é explicado através do conhecido (pelo crítico e pelo leitor ou público), ou antes, comparado com o que já existe na cultura receptora. A crónica é o espaço de captação e descrição ou de compreensão de algo novo e peculiar. O artigo de revista, no ponto de vista do comparativismo (pensemos na tese «clássica» de Paul van Tieghem, *L'Année littéraire (1754-1790) comme intermédiaire en France des littératures étrangères*, 1917) é um modo entre outros, de analisar a alteridade, mas pode também ser laboratório ou campo de experiência para o escritor. Nela se exprime a dimensão pré ou anteliterária da literatura de mediação que prepara o espaço, o campo da compreensão. Quanto ao ensaio, género híbrido por antonomásia, cite-se a análise que dela fez o jovem Györgi Lukacs no seu livro do início do século, muito idealista e não marxista, *A alma e as formas*. Segundo o estudioso húngaro, o ensaio fala sempre de algo já plasmado (*vorgeformt*) ou, na melhor das hipóteses, de algo que já existia. Por essência, na perspectiva de Lukacs, o ensaio não gera nada de novo, o que ocorreria com a verdadeira criação literária e ainda mais poética, limitando-se

a reordenar o existente. Parafraseando-o, poderemos dizer que a ação mediadora é uma reorganização, um esclarecimento, uma aposta em perspectiva para outro ou melhor entendimento.

II

A experiência humana e cultural da viagem, por mais rica que seja, não deve fazer esquecer a maneira e a forma segundo as quais essas aventuras intelectuais ou sentimentais foram transcritas. A viagem, numa perspectiva cultural, é um conjunto de informações, mas é importante fixar a atenção na maneira e nas formas estéticas escolhidas para exprimir esse tipo de testemunho.

O viajante tenta recompor um fragmento de autobiografia, um texto estranho, no qual se misturam observação, reflexão e imaginação, estando o eu que escreve descrevendo a sua viagem ao lado do eu que viaja, alternando o eu íntimo com o espaço percorrido, descrito. O viajante tem de reviver, de reencontrar uma série de momentos dispersos da verdade de si próprio e, ao mesmo tempo, de não se esquecer da unidade da viagem em si mesma. Trata-se sempre duma escrita que pretende transformar o que era fortuito, fruto do acaso, em experiência necessária, em etapas duma vida. Escrever um texto de viagem, um relato de viagem, é sempre transformar, mais ou menos, o efêmero em necessário, o acaso em revelação.

Ao analisarmos a viagem nas suas diferentes fases, devemos ter em conta o tempo real utilizado, a duração da deslocação de um lado a outro, os pretextos invocados ou não. Confrontar-se-á o plano de organização da viagem (o ritmo duma escrita) com a composição da obra, de forma a determinar alguns princípios relacionados com as estruturas do texto ou as suas possíveis discontinuidades. Devem observar-se todas as variantes da deslocação: o passeio (matinal, vespertino, nocturno), a deambulação, a excursão inesperada ou, pelo contrário, planeada, a descoberta duma cidade, as visitas a museus ou a lugares precisos. A escrita da viagem é um certo tipo de poética do espaço, parafraseando Bachelard.

Voltando ao conceito de subjectividade da narrativa de viagem, é importante notar as reacções físicas do viajante, o que literariamente se apresenta, por vezes, como consequências psicológicas duma situação física e material: o fechamento sobre si mesmo, o devaneio, o abandono, a alegria da descoberta, o prazer de reencontrar, a sobreposição de impressões, o mecanismo da alusão, as associações de imagens e de ideias, tudo isso relacionado com um espaço preciso. Assim se processa a escrita da viagem. Percursos, compromisso entre a pausa reflexiva, descritiva, e o movimento da fantasia, do sonho: o viajante diz-se, vê-se a percorrer um espaço, a enumerar os lugares que interessa conhecer, lugares urbanos (museus, igrejas, parques, jardins, salões, casas de espectáculos...), fechados ou abertos, lugares naturais, curiosidades da natureza, montanhas, rios, oceanos, estradas... Paralelamente ao percurso, por mais diverso que seja, desenvolve-se a escrita sobre si próprio, o desdobramento da escrita que reflecte esse percurso de viagem.

III

O estudo da escrita de viagem permite-nos definir os mecanismos e os princípios que estruturam a formação da imagem do outro e portanto é um campo de análise extremamente fecundo. Por um lado, a dimensão antropológica da viagem (a experiência do Outro) permite ao investigador, ao comparativista não esquecer uma dimensão fundamental de toda a espécie de cultura; por outro, a viagem permite um enriquecimento do pensamento sobre formas que se alimentam mais ou menos directamente da viagem: a viagem «imaginária», o romance ou inspiração romanesca, a semelhança ou as diferenças entre aventura e viagem.

Se se admitir que toda a cultura se define também por oposição a outra ou outras, a representação do Outro (literária ou não) é, simultaneamente, inseparável de toda a cultura e a forma elementar dum fenómeno de esmagadora presença e efeitos sociais: a *rêverie* sobre o Outro. Estas concretizações específicas que são as imagens do estrangeiro constituem o que chamo o imaginário social. O imaginário assim determinado tem, evidentemente, uma ligação directa com a História e com o estado cultural duma sociedade num momento determinado. É óbvio que o imaginário de que falamos está intimamente ligado com o passado e com o futuro duma sociedade, duma colectividade. Todavia, da mesma maneira que a imagem não é a simples reprodução, mais ou menos alterada, dum «real» qualquer, também o imaginário de que falamos não poderia ser o ersatz, o substituto da história política, diplomática, económica: tem, até certo ponto, a sua própria história, o seu próprio ritmo, os seus princípios e as suas regras ou leis. Ritmo próprio: não nos devemos esquecer até que ponto a imagem pode, por vezes, ser «anacrónica» relativamente ao acontecimento político.

A palavra *rêverie* deverá ser entendida no sentido autorizado pela poética. A *rêverie* sobre o Outro, como toda a linguagem poética, baseia-se parcialmente em dois grandes princípios de simbolização que são a metáfora e a metonímia. Processos de simbolização que são também processos de escrita, de caracterização, de classificação, de comparação; processos que podem relacionar-se com fenómenos mentais de carácter onírico (a condensação e a deslocação) e também linguístico (processos de transposição ou de metaforização, de substituição, indispensáveis para escrever, descrever, significar o Outro). A imagologia, em textos específicos, pode tornar seus os princípios da poética segundo Roman Jakobson. O estudo do funcionamento (textual) dum certo imaginário só ganhará com isso, tornando-se mais pormenorizado e rigoroso. Também devemos pensar em outros textos menos “poéticos” ou ficcionais, em critérios antropológicos para uma definição da escrita do Outro; a lógica do imaginário ou das relações com o Outro passa por casos específicos ou estruturas elementares, que são: a fobia, a mania, a filia, ou seja, o negativo, o positivo e a única posição de equilíbrio ou de mútua estima: a filia.

A imagem do Outro, sendo uma representação cultural, nunca será plenamente auto-referencial (como pode sê-lo a imagem poética), devido ao próprio carácter, mais ou menos programado, desta imagem de cultura, devida às hierarquias e às distâncias que a exprimem e a fundamentaram, devido às atitudes mentais básicas que a regem

e que acabámos de apresentar (fobia, mania, filia). Se a imagem cultural tende a ser símbolo, é sempre mais ou menos convencional, quer dizer, garantido, em última análise, não só pelo enunciado que exprime, mas também pelo código social e cultural, derradeira componente deste imaginário que justifica, cauciona a sua circulação e a sua validade. Este código social e cultural é precisamente o que evita conceber o imaginário fora da História e do quadro social, cultural que ele exprime e para o qual remete.

IV

A escrita de mediação é evidentemente uma escrita de recepção no sentido mais geral da palavra. Apresenta-se como um conjunto de textos que avaliam (juízos estéticos) ou que representam (imagens de outra cultura) uma certa situação ou produção cultural estrangeira. Devemos distinguir, no plano crítico e teórico, a função hermenêutica (interpretação de tipo estético) da função axiológica (que consiste em avaliar, criticar, julgar uma obra, os elementos duma cultura estrangeira em função dum sistema de valores que o investigador deve ter identificado previamente). É neste plano que gostaríamos agora de nos situar para abordar os diferentes tipos de interrogação que a recepção de uma obra estrangeira suscita, assinalando dois elementos essenciais da recepção crítica de obras estrangeiras, e que é o campo de pesquisa da literatura comparada.

A recepção crítica de obras estrangeiras só pode compreender-se plenamente a partir do quadro de um estudo consagrado aos sistemas de representação do estrangeiro assimilados, num momento determinado, por uma cultura considerada receptora. Consequentemente, é o estudo da imagem do estrangeiro, ou melhor, das imagens do estrangeiro, que nos leva a compreender de que maneira se enuncia o discurso crítico sobre a literatura e a cultura estrangeira e que funções este discurso pode ter na cultura receptora.

O discurso crítico sobre obras estrangeiras pode ser identificado, no plano da investigação, com a imagem, entre outras (teatro, romance, pintura, etc. ...) do estrangeiro. O discurso crítico não pode ser considerado uma prática original, singular, mas sim uma prática cultural entre muitas outras, uma visão entre outras do estrangeiro.

Vamos agora situar-nos esquematicamente na gama das experiências e de conhecimentos do estrangeiro, a questão da recepção das obras literárias. A classificação proposta ordena-se segundo um princípio de complexidade de estudo crescente; ou, se se preferir, segundo uma dimensão histórica e cultural crescente. São seis os níveis possíveis de expressão literária e cultural.

1. O encontro, já visto, com uma literatura, uma obra estrangeira, com a possibilidade de «recepção», quer dizer de apreciação crítica (conversação, carta íntima, conferência, etc. ...).
2. O fenómeno editorial da difusão de uma literatura. Devemos atentar em todo o fenómeno editorial, comercial, material que influencie, condicione, oriente a leitura (livrarias, centros de difusão, bibliotecas, edições para meninos de

- obras primas (resumidas), etc. ...
3. As leituras críticas da obra estrangeira. Este é o nível propriamente da «recepção crítica». Deverá ser bem definida a natureza exacta das «reacções» do crítico, do ensaísta (opinião pessoal, opinião de alcance geral).
 4. O estudo comparado das relações entre literaturas e domínios não literários (música, pintura, cinema), ou seja: manifestações públicas que oferecem possibilidades de conhecimento e representação do estrangeiro (teatro com companhias estrangeiras, exposições, festivais...). Pensemos nas reacções do público francês perante as óperas de Wagner e as divisões da crítica entre wagneromanos e wagnerófobos, posições mais políticas do que estéticas.
 5. A viagem e as narrativas de viagem, expressão literária já vista.
 6. A imagem cultural e literária, quer através de textos literários, quer através de qualquer testemunho cultural.

No entanto, note-se que se pode, de facto, falar da imagem a qualquer nível, e, a partir daí, falar de recepção literária e não nos esqueçamos que o juízo sobre a literatura estrangeira não passa forçosamente por critérios estéticos, mas sim, a maior parte das vezes, por critérios políticos ou ideológicos (religião, moral por exemplo).

V

O caso complexo da recepção literária, ou recepção estética (adaptada a problemática da literatura comparada definida desde o início desta intervenção) não é apenas um exemplo, entre outros, das relações entre dois ou mais sistemas literários ou culturais. O conceito de sistema é, de certo modo, consequência da passagem da história literária, considerada insuficiente, para uma perspectiva de estudo da poética, de poética geral. Devendo-se aos formalistas russos nos anos 20/30, ele constituiu, desde os anos 70, um notável avanço metodológico no sentido de reconciliar a exigência histórica com a necessidade de uma descrição rigorosa do fenómeno literário. Na sequência deste conceito, surgiu o de polissistema, proposto por Itamar Even-Zohar em vários artigos na revista fundada por ele em Telavive *Poetics today*.

Devemos também mencionar os trabalhos de Antônio Cândido no Brasil, o qual abre a sua monumental *Formação da literatura brasileira* (1959, São Paulo, 1975), com um capítulo intitulado “A literatura como sistema”. Concebe a literatura como “um sistema de obras interligadas por denominadores comuns que permitem identificar os traços característicos dum período”. Vários denominadores (língua, temas, imagens) dão a uma literatura um aspecto orgânico duma civilização. A literatura toma a forma dum “sistema simbólico” e isso é para mim o essencial da aportação teórica de Antônio Cândido.

A teoria do polissistema, pelas relações que mantém com a história cultural, aproxima-se, por vezes, duma semiótica da cultura, tal como a praticaram Iuri Lotman e a Escola de Tartu. Oposto à ideia duma essência da literatura e mais ainda duma “literariedade”, o polissistema permite compreender, entre outras coisas, como se

elaboraram os conceitos sucessivos da literatura e como se constituem os conjuntos (gêneros, formas, modelos). Permite melhor apreender a “produção literária” em geral e certas situações culturais em especial, como por exemplo, no caso das chamadas “literaturas dependentes” ou “literaturas emergentes” que são campos de difusão de modelos importados. No entanto, a adoção do modelo implica uma reescrita e, por consequência, não só uma “aculturação” mas também uma “transculturação” (termo do etnomusicólogo cubano Fernando Ortiz, 1940). O escritor e comparativista brasileiro Silviano Santiago, em *Vale quanto pesa* (Rio de Janeiro, 1982) defende, com justeza, a ideia de que o texto «descolonizado», numa cultura ainda periférica, ou dominada, acaba por ser mais rico do que o modelo que esteve na origem do contacto, do encontro, da influência, pois contém uma representação do texto dominante e uma resposta a essa representação ao nível fabulativo.

A literatura de mediação, ponto de partida do nosso percurso, é o primeiro nível de produção literária relacionado com a sociedade e as instituições sociais (a escola, as academias, os círculos, as revistas, os meios de comunicação). O que chamamos simplesmente literatura é na verdade um amplo e complexo sistema, onde encontramos elementos, componentes que se relacionam com: 1) uma situação social, cultural, política e, portanto, um sistema de normas sociais, ideológicas; 2) um estado da produção estética (voga, moda de certos gêneros ou subgêneros...) e, portanto, um sistema hierarquizado de gêneros ou de temas; 3) uma expressão dum imaginário segundo a época, ou lugar de produção, a possível singularidade do público (falamos de imaginário social) e, portanto, um sistema variável de temas e de mitos.

Assim, o texto literário, ou a literatura, ou todo e qualquer problema literário, deverá ser visto como um espaço problemático, no qual se articulam, para o investigador, vários eixos de reflexão: não só o eixo estético, mas também os eixos da ideologia e do imaginário. O texto é então visto, lido, como um espaço possível de respostas. E a resposta feita a nível do imaginário pode chamar-se mediação simbólica. A resposta é também uma proposta, a dum mundo possível, alternativo, paralelo ao do nosso «real» e tão paralelo que para alguns (os que não lêem) jamais poderão encontrar-se...

Todavia, esse modo de ver implica que se parta da hipótese de que a obra literária, embora polissémica, plurívoca, tem algo a dizer, tem uma função que se pode definir como simbólica, pensando na comparação proposta pelo teórico canadiano falecido, Northrop Frye: a literatura desempenha o mesmo papel que o mito outrora, ou seja, dar uma certa explicação do mundo, pois ela, como o mito, pertence ao universo que o homem constrói e não ao universo que ele vê. Como diz Eduardo Lourenço, na conclusão do prefácio ao seu livro de ensaios, *O canto do signo* (Presença, 1994: 12):

O que chamamos “literatura” não tem outra essência nem outra finalidade do que antepor entre nós e o chamado real, obstáculo ou ameaça, a teia sem começo nem fim da ficção, o único stratagem positivo que concebemos, que somos, para escapar ao que tocado ou visto nos destruiria.

Concluindo: a tarefa da crítica literária, para nós, universitários, aproveitando o exemplo dos criadores e também das ciências humanas, é tripla. Primeiro, um labor de esclarecimento das relações evidentes mas complexas do texto, da obra com a sociedade, a cultura duma sociedade. Em segundo lugar, um trabalho por meio do discurso crítico que seja de formulação ou reformulação das componentes, formas, estruturas do texto. E, por último, a tentativa de explicação à procura de um sentido, de uma verdade íntima, formal e ética ao mesmo tempo, que encare o texto como um cenário estético e simbólico, metafórico, que torne o leitor não contemporâneo da obra, não do seu tempo, tempo histórico e cultural, mas contemporâneo de si mesmo.

Análise geral da Estética da Recepção: o modelo de Hans Robert Jauss

Maria Luísa de Castro Soares
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
lsoares@utad.pt

Resumo

1. Estética da recepção.
As designações de *influência, fortuna, imagem*.
2. Jauss e a problemática da recepção literária:
 - o envolvimento de todas as *personae dramatis* do processo comunicativo;
 - o relevo do leitor.
3. A recepção e a dimensão ficcional dos elementos do processo de comunicação (emissor, texto literário, receptor).
 - O “primado da relação”, segundo Jauss.
4. Jauss perante a atitude hermenêutica do século XIX que subvaloriza o escritor na sua subjectividade.
 - A dimensão ficcional do texto literário.
5. A lógica da “questão / resposta”, essencial no método de Jauss.
6. A teorização de Roman Ingarden como postulado fenomenológico em que assenta a teoria da recepção de Jauss.
7. Conclusão: A teoria de Jauss aberta a novas reflexões de teorização literária.

Résumé

1. L'esthétique de la réception.
Les mots *influence, fortune, image*.
2. Jauss et l'esthétique de la réception:
 - l'importance de *toutes les personae dramatis* du processus de communication;
 - le relief du lecteur.
3. La réception et le côté fictionnel de tous les éléments du processus de communication (émetteur, texte littéraire, récepteur).
 - “La primauté de la relation”, selon Jauss.
4. Jauss et l'herméneutique du dix-neuvième siècle.
 - La dimension fictionnelle du texte littéraire.
5. La logique de la “question/ réponse”, essentielle dans la méthode de Jauss.
6. La théorie de Roman Ingarden comme base de la construction théorique de Jauss.
7. Conclusion : L'esthétique de la réception et son ouverture à de nouvelles réflexions de théorie littéraire.

Novalis et Mallarmé sont en effet deux noms qui apparaissent dès les premiers écrits de Jakobson. La deuxième *source* trouve d'ailleurs elle-même son origine dans la première, même si la *filiation* est indirecte: Mallarmé vit après Beaudelaire qui admire Poe, lequel absorbe Coleridge-dont les écrits théoriques sont un abrégé de la doctrine des romantiques allemands, de Novalis. Mallarmé présente à ses lecteurs français (ou russes) une synthèse des idées romantiques sur la poésie-idées qui n'avaient pas trouvé d'*écho* dans ce qu'on appelle le romantisme en France.

(Todorov 1977: 340-341).

1. De importância capital para o comparativista, na sua investigação sobre a recepção de várias literaturas estrangeiras em geral e até de um autor em particular, a estética da **recepção** sofreu várias designações e mudanças. Inicialmente, deu-se-lhe o mesmo sentido que ao termo **influência**, que seria “a inserção duma obra estrangeira num texto” (Machado e Pageaux 1981: 83). Ora, uma obra era tanto mais influente, quanto mais vastamente era recebida.

Em 1913, no seu livro intitulado *La littérature-crétion, succès, durée*, Fernand Baldensperger faz a seguinte afirmação: “**En toute action, il y a deux termes: l'agent d'influence et le sujet réceptif**, et celui-ci est, en somme, plus important que le premier” (*ibidem*: 83). Com este postulado, o autor não só estabelece a diferença entre agente de influência e entidade receptiva, como ainda valoriza o segundo termo em relação ao primeiro, o que significa que o autor está já a estudar a **influência** como forma de **recepção**.

No caso concreto de Portugal, por exemplo, há que sublinhar alguns paradoxos na recepção dos grandes românticos alemães. Estes - que foram responsáveis pelos fundamentos do Romantismo - são praticamente ignorados no nosso país até à Geração de 70, pelo que não houve **influência** directa dos mesmos. É ainda curioso que, cerca de 1800, os modelos anglo-germânicos, Shakespeare e Goethe, difundidos em toda a Europa, não encontrem a **recepção** esperada em Portugal, à semelhança do que aconteceu também, em certa medida, em França. De facto, a primeira geração romântica portuguesa não recebeu influência profunda de um ou outro autor (Machado 1986: 65 e 66). Disso é exemplo flagrante a Marquesa de Alorna, que manifesta mesmo uma certa agressividade em relação a Shakespeare (*ibidem*: 67). Não podemos esquecer, contudo, que Gessner - autor alemão recebido em Portugal durante o período pré-romântico - influencia de tal maneira Castilho, que Vitorino Nemésio o considera um verdadeiro “sósia” de Gessner (*ibidem*: 75 e 79)¹.

¹ Álvaro Manuel Machado sublinha “les paradoxes portugais dans la réception des auteurs préromantiques de langue allemande: (les auteurs portugais) tout en étant considérés différents et parfois même contraires aux écrivains préromantiques français, ils apportent les lumières des encyclopédistes français

Em suma, em Portugal, o que existe são casos isolados de recepção e descoberta de certos autores e obras, sendo que a sua influência se faz sentir, na maior parte das vezes, através de traduções francesas. A par destas, surgem também, na mesma época, as traduções portuguesas de originais franceses (Machado 1986: 80).

Sem linearidade e povoada de contradições, a recepção de autores estrangeiros num país resulta sempre da relação de cumplicidade que se estabelece entre os textos e os leitores. Assim, por exemplo, no período dos anos 50, 60 do século XIX, em Portugal, Eugène De Sue teve uma recepção enorme, contrariamente a Balzac, talvez devido ao facto da obra do primeiro ser de fácil acesso e compreensão – o romance de tipo folhetim – contrariamente à obra de Balzac povoada de reflexões filosóficas. Este último autor é, contudo, lido no seu país, devido à competência de origem institucional dos leitores franceses para entenderem esses textos, facultada por escolas, revistas, jornais e tradição.

A par da designação de **influência**, surge, em literatura comparada, a designação de **fortuna**², que é a expansão de uma obra de um grande escritor fora do terreno pátrio e que corresponde, portanto, à **recepção** do referido autor.

Por fim, a designação de **imagem** significa “a assimilação ou representação” (Machado e Pageaux 1981: 67) do estrangeiro num determinado texto, literatura ou cultura, num dado momento. A imagem do “lá fora” constrói-se, assim, tendo em conta factores sócio - culturais, pois não há texto que tenha uma independência total em relação ao sistema envolvente, às estruturas da sociedade e ao emissor. O texto literário não é, como alguns autores afirmam, o ente absoluto – o *ens realissimus* -, a entidade que existe perceptivamente como coisa, como objecto transcendente ao seu autor. Este conceito só é válido numa perspectiva Mallarmeana, cuja influência se veio a exercer nas teorias do formalismo e do estruturalismo francês (Silva 1984: 236). O texto não é um organismo autotélico, uma entidade autónoma suficiente, com finalidade intrínseca em si mesmo, como o poderão fazer crer estas teorias, transformadas e convertidas - na poética contemporânea - no princípio da impositividade radical da escrita (Gadamer 1976: 238-239; Derrida 1972; Baudry 1968: 136-137).

Em suma, as orientações levadas a cabo pelos defensores das designações de **influência** e de **fortuna** caíram em descrédito, pois que se não postulavam, pelo menos “cediam a um certo positivismo” (Machado e Pageaux 1981: 59), ao privilegiarem o policódigo do emissor/autor³ e ao valorizarem a historicidade do texto, em detrimento da historicidade do receptor. Daí a adopção, pelos comparativistas, da

et non pas le germanisme qui annonce le romantisme à toute l' Europe”. Sobre a importância da influência alemã no romantismo português, apesar do “seu cariz racionalista e classicizante”, cf. Coelho 1985: 475- 476 (para a influência alemã) e 478-481 (para a literatura francesa).

² Caso nítido é o de Virgílio que, desde a Idade Média, figura nas catedrais como um dos profetas, devido à interpretação dada à *IV bucólica*, a par da Sibila de Cumas, consultada por Eneias, aquando da sua visita ao pai nos Infernos, no canto VI da *Eneida*. Sobre o profetismo virgiliano, cf. (Losa 1992).

A fortuna de Virgílio atinge o seu auge no Humanismo Renascentista e prolonga-se até aos nossos dias, num Alberto Caeiro. Se este desdenha da construção ideal da atmosfera bucólica de Virgílio, segue-o mesmo na construção sintáctica do seu discurso.

³ O privilégio conferido ao emissor/autor pelo historicismo positivista deve ser entendido, tendo em conta que o mesmo autor é subordinado “deterministicamente a factores que não relevam de uma experiência vital individualizada” (Silva 1984: 301).

palavra **“recepção”** literária, em que é dado especial relevo ao papel do receptor/ leitor como agente dinâmico, no processo da comunicação literária, tal como na teorização de Jauss (Jauss 1978: 8).

2. A novidade de Jauss consiste precisamente no envolvimento da totalidade das *personae dramatis* do processo comunicativo, no reconhecimento de todos os intervenientes, sem exclusão de nenhum deles, mas com relevância maior para o que mais tem sido descuidado: o “tiers état”, o **leitor**, o ouvinte, o público, o espectador.

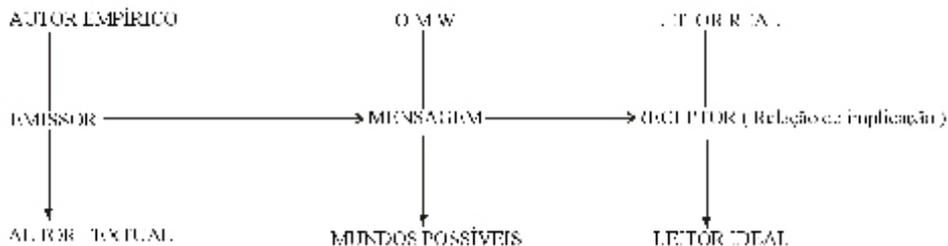
Pronuncia-se nestes termos o autor do prefácio da obra de Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Jean Starobinski:

L'erreur ou l'inadéquation commune aux attitudes intellectuelles que Jauss reproche c'est la méconnaissance de la pluralité des termes, l'ignorance du rapport complexe qui s'est établi entre eux, la volonté de privilégier un seul facteur entre plusieurs; d'où résulte l'étroitesse du champ d'exploration; on n'a pas su reconnaître toutes les “personae dramatis”, tous les acteurs dont l'action réciproque est nécessaire pour qu'il y ait création et transformation dans le domaine littéraire, ou invention de nouvelles normes dans la pratique sociale. (Jauss 1978: 11).

Jauss baseia, na verdade, a sua teoria da estética da recepção em postulados filosóficos (fenomenológicos e hermenêuticos) que combina com uma admirável amplidão e profundidade de conhecimentos, a nível histórico, sociológico, psicológico e literário, opondo-se ao biografismo romântico, ao historicismo positivista, ao formalismo e ao estruturalismo.

3. Desta forma, numa abordagem da teoria da recepção literária, em que o primado da “relação” é dominante, é imprescindível uma referência aos outros dois elementos (**emissor**/ autor; **mensagem**/ texto) nas suas diversas modalidades, como entidades ficcionais e reais.

Tenhamos em conta o seguinte esquema:



Toda a comunicação exige a **alteridade** (qualidade ou estado do que é outro) do processo comunicativo, o que não quer dizer que não existam fenómenos de autocomunicação: a escrita para estar só, para se isolar dos outros.

Flaubert dizia escrever para se embebedar com tinta. Trata-se, nestes casos, de um fenómeno de autocatarse, de auto-compensação ou de escrita sob o domínio de um impulso confessional. Mas, nestes fenómenos, a alteridade também existe, porque toda a autocomunicação é uma heterocomunicação⁴, em que se dá uma espécie de desdobramento do “eu”; o “eu” emissor, ao escrever para si próprio, possui um “eu” desdobrado que lê, logo a última instância de qualquer circuito de comunicação é sempre o receptor (Lotman 1975: 111-113; Oguibenine 1979: 91-118). Exemplos significativos de uma escrita em que o emissor de um texto literário é coincidente com o receptor são os exames de consciência, como é o caso do texto de J. L. Borges intitulado: “Borges e yo”.

Em 1977, Borges compilou o volume da sua obra poética (1923-1977) e iniciou-a com um prólogo, em que associa a sua escrita à estética de Berkeley, o filósofo irlandês que construiu um dos mais rigorosos sistemas filosóficos idealistas, com base no princípio *esse est percipi* (ser é ser percebido). Borges fala assim, não porque tenha professado o ideário do metafísico irlandês, mas porque aplicou às letras o argumento que o outro aplicara à realidade: “O sabor da maçã está no contacto da boca com a maçã, não no fruto em si mesmo”. Do mesmo modo, a poesia está no comércio do poema com o leitor e não com a série de símbolos registados num livro; o essencial está no facto estético: no “thrill”, na emoção que suscita a leitura.

O seu texto coincide e conflui, na parte nuclear, com o ideário de Stanley Fish (Fish 1980: 10)⁵, no respeitante ao aspecto pragmático da literatura: “Não perguntes pelo significado da palavra, procura ver o seu uso”.

4. No que se refere ao **autor**, Jauss, na pegada de Gadamer (Gadamer 1976: 142)⁶, opõe-se à atitude hermenêutica do começo do século XIX que subvaloriza a génese subjectiva originária da produção literária⁷, a tarefa de penetrar na própria consciência do escritor (Jauss 1978: 17).

Escrever é, assim, uma maneira de representar papéis, não por razões pessoais, mas por razões de escrita. Para isso, é preciso que o autor crie um “second self”, um outro *eu* que fale e que, não deixando de ser o autor real, se distancia dele: o autor textual. Este é o apresentador da obra, o ponto intermédio entre o universo real e o ficcional, tendo por função assegurar tudo o que as personagens e o narrador dizem. É uma voz necessária da qual o autor real se serve e, ainda que seja distinto deste último, é condicionado por ele.

⁴ No dizer de Aguiar e Silva, “a autocomunicação literária representa uma modalidade peculiar da heterocomunicação que todo o processo comunicativo necessariamente pressupõe: constitui uma heterocomunicação *intra-individual* e não uma heterocomunicação *interindividual*”. (Silva 1984: 254). Sobre a autocomunicação e suas implicações com a estética da recepção, cf. (Ibidem: 253-254).

⁵ Além da importância dada ao leitor, ao considerar que é ele que “faz” a literatura, Fish opõe-se a uma definição referencial de literatura. Cf. “How to recognize a poem when you see one”. (Fish 1980: 322-337).

⁶ Para o autor, a leitura e compreensão do texto literário ocorre como processo de “fusão de horizontes”: aquele que está implícito no texto e o representado pelo leitor.

⁷ Sobre as restrições à hipertrofia do emissor com o Realismo do século XIX e a poética do século XX, que anula o sujeito poético numa impessoalidade ou “neutralidade supra-pessoal”, cf. (Friedrich 1974:145 e 231-235. Sobre a “variabilidade diacrónica da relevância do emissor” e “a supressão do emissor/ autor na poética contemporânea”, cf., respectivamente, (Silva 1984: 231-235 e 242-253)..

Nesta dimensão, há que ter em conta a ficcionalidade que é imanente ao **texto** literário, não só ao nível da sua produção e da sua recepção, como ainda dos referentes do texto.

Alguns autores dizem que um texto literário se caracteriza, entre outros atributos, como não tendo referentes, o que é incorrecto, a não ser que redutoramente se identifique referente com objecto do mundo empírico. Mas a semiótica usa um conceito de referente diverso deste. No **texto**, é um referente toda a entidade real ou imaginária que é o pressuposto da lógica da questão e da resposta e que Jauss valoriza mais do que os componentes da comunicação em si mesmos. Assim, o texto literário tem os seus referentes que apresentam características próprias. No século XX, finais da década de 50, ganhou difusão na semiótica e na teorização literária o conceito do **mundo possível**. Este foi formulado por Leibniz, na primeira metade do século XVII, ficando ocultado até 1950, quando foi redescoberto pelo lógico e filósofo Kripke. Com efeito, a linguagem verbal, o discurso literário em particular, mas também a pintura têm a capacidade de produzir enunciados, textos que instituem objectos em sentido amplo, mas cuja existência é possível.

Os **mundos possíveis** instituídos pelos textos literários ocupam uma escala sem fronteiras nítidas, rígidas, que vão de um pólo, que é o da literatura mimética, no sentido aristotélico, até um outro pólo, que se pode chamar literatura não mimética.

A construção dos **mundos possíveis** implica sempre a competência linguística normal e o conhecimento do que alguns autores chamam o **orto-modelo do mundo (O. M. W.)**, que é o modelo considerado normal numa comunidade. Todos nós temos um modelo do mundo construído por parâmetros subjectivos, mas sobretudo, pelas regras e convenções de uma comunidade social, que defluem de uma história, uma tradição, uma memória e de que a linguagem materna é o veículo primeiro de construção. Como dirá Jauss:

Même au moment où elle paraît, une oeuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'information; par tout un jeu d'annonces de signaux - manifestes ou latents -, de références implicites, de caractéristiques déjà familières (Jauss 1978 : 50).

Se não há criação a partir do nada, porque a obra não surge “num deserto de informação”, por sua vez, o público/ leitor está também predisposto para um certo modo de recepção.

5. Como já referimos, para Hans Robert Jauss, o que interessa no processo comunicativo não é somente o **autor**, o **texto** e o **leitor** em si mesmos nos seus papéis e horizontes próprios, mas a “lógica da questão e da resposta”, que visa directamente o problema da recepção literária. Assim, “a leitura não é uma operação de reconhecimento, de registo ou de descoberta de significados textuais cuja existência preceda ou transcenda o acto de ler” (Rutten 1980: 83). A leitura é, ao invés, “um acto de produção de significado e sem ela a própria ideia de significado textual é impensável” (Ibidem 1980:83)

Jauss não tem em conta o leitor especializado, mas o “grande público”, o leitor vulgar que não sabe o que é interpretar, nem sente essa necessidade. Sem esse público não é possível compreender no essencial a história dos géneros literários, a boa e má

literatura, a persistência e o declínio de certos modelos ou paradigmas (Jauss 1978: 17-19).

A hermenêutica da “questão / resposta” implica que, num novo contexto histórico, a obra literária dê origem a novas questões, para encontrar um sentido diferente daquele que a resposta inicial continha e não era já satisfatório. É o caso do percurso da *Iphigénie* de Racine até à *Iphigénie* de Goethe, que Jauss estuda com profundidade (Jauss 1978: 210-262).

Mas, vejamos outros exemplos. No ano 2000, o romeno Andrei Serban faz a encenação da obra *L'Avare* de Molière (1668), respeitando o texto do modelo clássico *ipsis verbis*. Embora graficamente a peça seja a de Molière, a actual interpretação – em muitas cenas próxima dos ditames do surrealismo (Thébaud 2000; Ferney 2000; Migliorini 2000) – resulta num texto novo, porque o contexto mudou. À medida que, do ponto de vista diacrónico, se transformam os códigos literários, as leituras de um determinado texto angariam novas dimensões e significações.

Depois da psicanálise ter transvasado para o domínio das artes e teorias técnicas, os leitores do século XX tiveram a possibilidade de fazer leituras das tragédias gregas, por exemplo, que não seriam possíveis a leitores do século XVIII.

Depois do Surrealismo, foram feitas leituras da poesia romântica que até então não tinham sido possíveis, uma vez que o futuro modifica o nosso conhecimento dos textos literários do passado.

Camões, como poeta épico, é lido de um modo diferente, depois da *Mensagem* de Fernando Pessoa ou do *Marânus* de Teixeira de Pascoaes (Soares 1999: 417-479). Esta é uma das razões mais importantes da capacidade de produzir significados novos de um texto literário.

No processo de interacção do **texto** e do **leitor**, em função das modificações do sistema semiótico, os leitores fazem intervir mecanismos semióticos diferentes que originam a produção de significados novos. Embora a produção literária ou a obra de arte tenham a ver com a historicidade – com um contexto sócio-cultural, variável, segundo a diacronia (Tynjanov 1968: 23-24)⁸ e o espaço humano (Greimas 1972: 6) – há sempre nela o factor de intemporalidade, de universalidade que possibilita esta não ancoração no tempo.

6. Debrucemo-nos agora sobre a problemática da **recepção**, no quadro da comunicação literária.

Embora a leitura não seja um acto arbitrário, porque é respeitado um sistema de normas e convenções que condicionam o exercício de ler, o acto de produção de significado “depende do investimento específico e variável do dispositivo de base de um processo de leitura concreto. Qualquer diferença ao nível do dispositivo de base (...) implica automaticamente uma diferença ao nível da identidade de um texto” (Rutten 1980: 83). Podemos, assim, falar de leitura como um processo dinâmico, não unívoco nem homogéneo, pois, na acepção de Rutten, “o que veicula um sentido **a** numa leitura **p** pode mesmo não ter um estatuto de signo numa leitura **q** e significar **b** numa leitura **r**” (Ibidem 1980: 83).

⁸ Em 1924, Jurij Tynjanov faz já uma crítica vigorosa às definições essencialistas de literatura e defende a relativização diassincrónica deste conceito, no seu estudo intitulado “O facto literário” (Tynjanov 1968: 23-24).

De acordo com a teorização de Roman Ingarden (Ingarden 1973: 364-368) - que foi um dos pressupostos da fenomenologia de Jauss⁹ - é utopia pensar que dois leitores contemporâneos apresentam uma competência literária homogênea. Há sempre factores de diversificação de cada leitor, porque os códigos literários que conhece são frutos de experiências individuais que domina; cada um fez determinadas leituras que marcam uma memória literária diferente.

O que permite a leitura de um texto literário é, assim, a intercepção de dois códigos (A e B), que podem ser concretizados no modelo seguinte:



Quando a área de intercepção é exígua, a concretização do texto torna-se aleatória, fica bloqueada. Tal facto acontece muito no fenómeno das vanguardas literárias - em que se verifica uma revolução que envolve signos, regras, alfabeto e código do sistema - que se faz acompanhar da falta de acolhimento por parte do público leitor e pelo ostracismo da obra e do seu autor. O público/leitor funciona, na verdade, como elemento de ligação entre o autor e a sua própria obra, sendo importante sublinhar que: “os artistas incompreendidos ou desconhecidos (só) começam realmente a viver quando a posteridade lhes reconhece valor” (Cândido 1954:146).

O modelo de concretização do texto literário (cf. gráfico supra – apresentado), baseado na interação do **texto** e do **leitor**, não sacrifica o leitor ao texto, nem vice-versa. Isto pressupõe que o modelo rejeita, por um lado, as concepções filológico-historicista e a formalista do texto literário e, por outro, rejeita ainda certas concepções contemporâneas, que se encontram na chamada poética da desconstrução (Derrida 1972: 331)¹⁰.

Na perspectiva formalista, o texto é considerado de um modo muito semelhante à filológico-historicista. O leitor não tem o direito de projectar na estrutura do texto a sua capacidade interpretativa, as suas reacções subjectivas. O itinerário interpretativo deve ser comandado pela estrutura do texto.

Na perspectiva da poética da desconstrução, o leitor tem a possibilidade total de uma leitura subjectiva. Ante este tipo de leitor, o texto dissolve-se, transforma-se num mero pretexto para as múltiplas e desencontradas leituras dos mais diversos leitores. Já antes, porém, o impressionismo crítico do século XIX entendeu de modo semelhante a leitura. Esta concepção, em que o leitor se arroga em relação ao texto literário uma capacidade interpretativa ilimitada, reaparece metamorfoseada na crítica literária contemporânea. Tendeu para isso Roland Barthes, em *Le Plaisir du texte* (Barthes 1974). E é interessante notar que Jauss precedeu Barthes, no que se

⁹ Não podemos, contudo, esquecer que, apesar da sua dívida para com a teorização de R. Ingarden, Jauss se distancia do seu modelo, no que se refere ao sentido restrito do seu conceito de concretização. (Jauss 1978: 213).

¹⁰ Derrida, inspirado em Gadamer, encara o **autor** como entidade ocasional e defende a impositividade e a autonomia radicais da escrita.

refere à defesa do prazer estético da leitura, na sua *Petite apologie de l'expérience esthétique* (Jauss 1972).

Estamos perante dois radicalismos críticos que não correspondem à fenomenologia do processo de leitura. O texto literário constitui uma entidade ontológica com uma determinada estrutura sintáctica, semântica e pragmática que deve condicionar a leitura. Por outro lado, é o público, o leitor que “dá um sentido e uma realidade à obra de arte; sem ele, o autor não se realiza, pois, de certa maneira, o público é o espelho que reflecte a sua imagem de criador” (Cândido 1954: 146), ou melhor, o acto criativo prolonga-se com o acto de ler, sendo que “la lecture est une création dirigée” (Sartre 1948: 125).

Em suma, todo o texto só tem a sua existência plena, se emergir a nível da leitura e o próprio texto prevê os mecanismos da sua decodificação. Este é o princípio da *estética da recepção* jaussiana, que acentua claramente a importância desse terceiro componente do facto literário que é o público/ leitor.

7. Após estas reflexões, impõe-se-nos um comentário final: a teorização de Jauss não se desenvolve dentro de esquemas rígidos. O autor do prefácio da sua obra *Pour une esthétique de la réception*, Jean Starobinski, define-a como um sistema parcial e inacabado (Jauss 1978:18), mas aberto a novas reflexões, que o prolonguem ou mesmo contradigam neste ou naquele aspectos. A dar-lhe razão está a moderna teoria de Joseph Jurt que precisa e desenvolve o seu conceito de “horizonte de espera” (Ibidem 1978: 74-75)¹¹ e propõe, em vez deste, uma “sociologia da recepção” (Machado e Pageaux 1981: 71), a partir de postulados nitidamente Jaussianos.

Intrínseco à estética da recepção está, em suma, o envolvimento de todos os elementos do processo comunicativo (autor, texto, leitor) e, neste âmbito de “diálogo”, inscrevem-se a função comunicativa da arte e a dialéctica entre a obra artística e a sociedade (Jauss 1978: 19). Através do prazer estético, o texto literário pode funcionar como libertador, como criador ou como tradutor do social, sendo que o nexos que se instaura entre literatura e sociedade é um “nexo real, dialéctico, vivo (...) não programático (...) não estático e de recíproco condicionamento” (Ferrari 1966: 56-67).

É o esforço paralelo do **autor** e do **leitor** que faz surgir esse objecto concreto e imaginário que é a **obra** do espírito.

Referências bibliográficas

- Barthes, Roland (1973) : *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil. Trad. Port. (1974): *O prazer do texto*, edições 70.
- Baudry, Jean-Louis (1968): “Écriture, fiction, idéologie”. In: *Théorie d'ensemble*, Paris, Éditions du Seuil: 136-137.
- Cândido, A. (1954) : “Art et Société”. In: *Cahiers Internationaux de Sociologie* , XVII : 144-150.
- Coelho, Jacinto do Prado. Dir. (1985) : *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Galega e Brasileira*. Porto, Livraria Figueirinhas: 475- 476 e 478-481.

¹¹ No seu conceito de “horizonte de espera”, Jauss assume-se como herdeiro de Karl Mannheim e Karl Popper.

- Derrida, Jacques (1967): *De la grammatologie*. Paris, Éditions de Minuit.
- Derrida, Jacques (1967): *L'écriture et la différence*. Paris, Seuil.
- Derrida, Jacques (1972): *Marges de la philosophie*. Paris, Éditions de Minuit.
- Ferney, Frédéric, *Le Figaro / Aurore*, 10/03/2000.
- Ferraroti (1966): “Per una sociologia dell’ arte”. In *Idee per la nuova società*. Florença, Vallecchi 56-67
- Fish Stanley (1980): *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge (Mass.) – London, Harvard University Press.
- Friedrich, Hugo (1974): *Estructura de la lírica moderna*, Barcelona, Seix Barral.
- Gadamer, Hans-Georg (1976) : *Vérité et méthode*. Paris, éditions du Seuil.
- Greimas, A. J. (1972) : “Pour une théorie du discours poétique”. In Greimas et alii, *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse: 6-12.
- Hans Robert (1972): *Petite apologie de l’ expérience esthétique* : Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung, Verlagsanstalt , Constance.
- Ingarden, Roman (1973): *A obra de arte literária*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jauss, Hans Robert (1972) : *Petite apologie de l’ expérience esthétique*. Trad. do Alemão: *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*, Verlagsanstalt , Constance.
- Jauss, Hans Robert (1978) : *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard.
- Losa, Manuel de Jesus S. J. (1992) *Messianismo na écloga IV de Virgílio*. (Dissertação de doutoramento). Braga, Faculdade de filosofia da U.C.P.
- Lotman, Jurij (1975): “I due modelli della comunicazione nel sistema della cultura”. In: Lotman, J. M. e Uspenskij, B. A. *Tipologia della cultura*, Milano, Bompiani, 111-133.
- Machado, Álvaro Manuel (1986): *Les romantismes au Portugal-modèles étrangers et orientations nationales*. Paris, Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais.
- Machado, Álvaro Manuel, Pageaux, Daniel Henri (1981): *Literatura portuguesa, literatura comparada e teoria da literatura*. Lisboa, Edições 70.
- Migliorini, Robert, *La Croix*, 17/03/2000.
- Oguibenine Boris (1979): “Linguistic models of culture in russian semiotics: a retrospective view” in *PTL* , 4, I 91-118.
- Ricciardi, Giovanni (1971): *Sociologia da literatura*. Lisboa, Europa – América.
- Rutten, Frans (1980): “Sur les notions de texte et de lecture dans une théorie de la réception”. In: *Revue des sciences humaines*, 177, 83 - 86 .
- Sartre, Jean-Paul (1948) *Situations*, vol. II, Paris, Gallimard.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1984): *Teoria da Literatura*. Coimbra, Almedina.
- Soares, Maria Luísa de Castro (1999) Camões e Pascoaes. *Dimensão profética e idealismo humano de dois poetas da espiritualidade portuguesa*. Vila Real. UTAD.
- Thébaud Marion, *Le Figaro* ,3/03/2000.
- Todorov, Tzvetan (1977) : *Théories du symbole*. Paris, ed. Seuil.
- Tynjanov, Jurij (1968): *Avanguardia e tradizione*, Bari, Dedalo Libri

Literatura de Viagens: Miguel Torga e a (sua) Nova Representação da Viagem em Finais do Século XX

Isabel Maria Fidalgo Mateus
Universidade de Birmingham
isabel_mateus@hotmail.com

Resumo

Neste artigo, pretendemos analisar a problemática da literatura de viagens, que se iniciou no século XV, ligada à época das Descobertas de quinhentos, iniciadas por Portugueses e Espanhóis, na obra de Miguel Torga. Esperamos poder demonstrar que a originalidade e a universalidade da viagem de Miguel Torga face ao passado e à contemporaneidade consiste em este considerar o Outro na sua totalidade, enquanto nestas duas épocas ele é visto apenas como um ser pitoresco e, em vez de lhe preservarem a sua autonomia cultural, aglutinam-no. Miguel Torga parte da viagem física, recorrendo principalmente ao itinerário dos navegadores dos Descobrimientos portugueses, para efectuar também a sua viagem pelo Novo Mundo no século XX. Efectivamente, enquanto valoriza a epopeia portuguesa do século XVI, dá continuidade à viagem por eles iniciada, bem como consequentemente à Literatura de Viagens do Modernismo e do Pós-modernismo, visto estes dois movimentos literários valorizarem a experiência física da viagem.

1. Introdução

O marco periodológico da Literatura de Viagens europeia inicia-se no século XV. Esta surge ligada à época das Descobertas de quinhentos, iniciadas por Portugueses e Espanhóis, para posteriormente se lhe juntarem outros países europeus (França, Inglaterra, Holanda). Durante os séculos XVI, XVII e XVIII capitães das embarcações, homens que iam na sua companhia e missionários são os responsáveis por uma grande proliferação deste tipo de literatura sob a forma de *Roteiros*, *Diários de Bordo* e *Cartas*, cuja escrita “começa por ser de ordem pragmática, e ainda hoje é predominantemente considerada de teor essencialmente documental (Seixo 1998: 8-12). Estes escritos serviram inicialmente para dar notícias ao rei das novas terras descobertas e ou conquistadas e também posteriormente para satisfazerem a curiosidade do público leitor em geral.

Da muita Literatura de Viagens produzida, mencione-se O *Roteiro*, de Álvaro Velho, que trata da primeira viagem de Vasco da Gama à Índia, a *Carta a El-Rei D. Manuel*, de Pero Vaz de Caminha, sobre o achamento do Brasil, a *História Trágico-Marítima*, compilada por Gomes de Brito, onde dos vários relatos se destaca a narrativa do naufrágio dos Sepúlvedas e as *As Cartas Japonesas*, revestindo estas um valor inestimável para o conhecimento histórico da realidade japonesa da época e do encontro entre portugueses e japoneses. Paralelamente e com influência destes escritos, aparecem obras como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, *O Auto da Índia*, de Gil Vicente, e a *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto.

Tomando em consideração a definição de Fernando Cristóvão (Cristóvão 1999: 35):

Por Literatura de Viagens entendemos o subgénero que se mantém vivo do século XV ao final do século XIX, cujos textos de carácter compósito entrecruzam Literatura com História e Antropologia, indo buscar à viagem real ou imaginária (por mar, terra e ar) temas, motivos e formas. E não só à viagem enquanto deslocação, percurso mais ou menos longo, também ao que, por ocasião da viagem pareceu digno de registo: a descrição da terra, fauna, flora minerais, usos, costumes, crenças e formas de organização dos povos, comércio, organização militar, ciências e artes, bem como os seus enquadramentos antropológicos, históricos e sociais, segundo uma mentalidade predominantemente renascentista, moderna e cristã.

Segundo este autor a denominada Literatura de Viagens fechava o seu ciclo nos finais do século XIX, com o seu cariz predominantemente descritivo. **Contrariamente** a isto, a Literatura de Viagens torna-se um género muito apreciado no século XX, onde claramente se regista uma profusão dos livros de viagens e uma democratização da sua leitura, porque esta está direccionada para a abordagem das diferentes problemáticas do mundo em constante mudança. Portanto, em vez de ruptura com o passado há apropriação e inovação como pretendo demonstrar, através do escritor de viagens contemporâneo Miguel Torga.

2. A continuidade da Literatura de Viagens no século XX através da obra de Miguel Torga

Em *Poéticas da Viagem na Literatura*, Maria Alzira Seixo agrupa “a poética da viagem” em três “grandes zonas”: a viagem imaginária, a literatura de viagens e a

viagem na literatura. Interessa particularmente, neste caso específico, atentar mais detalhadamente no que a Autora acrescenta em parênteses relativamente à literatura de viagens (Seixo 1998: 17):

constituída por textos directamente promovidos pelas viagens de relações comerciais e de descobrimentos, de exploração e de indagação científica, assim como pelas viagens de escritores que decidam exprimir por escrito as suas impressões referentes a percursos concretamente efectuados.

Na última parte da citação cabe (também) o modo como Miguel Torga (1907-1995) no século XX encara a viagem de forma omnipresente na sua vasta e diversificada obra. Em algumas das suas obras como *Diário* (1941-1993), *Portugal* (1950) e na obra autobiográfica *A Criação do Mundo* (1937-1981), Torga revela-se um andarilho inveterado por terras nacionais e internacionais. Ele percorre a Europa e desloca-se preferencialmente aos locais anteriormente descobertos pelos Portugueses durante a Empresa dos Descobrimentos. As suas viagens destinam-se a quatro dos cinco continentes existentes: o Europeu, evidentemente, o Americano (Brasil); o Africano (Angola, Moçambique); o Asiático (China).

Miguel Torga dá certamente continuidade à Literatura de Viagens nos mesmos moldes dos Descobrimentos pelo aspecto geográfico da deslocação física da viagem, pelo retrazar dos mesmos itinerários de viagem da época dos Descobrimentos portugueses e pelo acto de escrita em simultaneidade com a viagem empreendida (a primeira surge como causa directa da segunda).

No referente ao primeiro ponto, relativamente ao torrão natal o escritor-viajante prefere “calcorrear” o território a pé por a pequena estatura da pátria lho permitir e ainda pelo facto de ser o modo mais adequado de chegar ao cume das montanhas, através de trilhos por ele desvirginados. Em suma, estamos perante o “andarilho”, como ele próprio enumeráveis vezes se autodenomina, sôfrego de terra:

Gerês, 17 de Agosto de 1958- Sou, na verdade, um geófago insaciável, necessitado diariamente de alguns quilómetros de nutrição. Devoro planícies como se engolissem bolachas de água e sal, e atiro-me às serranias como à broa da infância. É fisiológico, isto. Comer terra é uma prática velha do homem. Antes que ela o mastigue, vai-a mastigando ele. O mal, no meu caso particular é que exagero. Empanturro-me de horizontes e de montanhas, e quase que me sinto depois uma província suplementar de Portugal. Uma província ainda mais pobre do que as outras, que apenas produz uns magros e tristes versos (Torga 1999:890).

Porém, Torga não limita a sua viagem às fronteiras nacionais, prolonga-a à totalidade da Península Ibérica por entender que Portugal e Espanha se complementam a nível cultural (Silva 2002: 169)¹. No volume III do seu *Diário* este afirma o seguinte: “A minha pátria cívica acaba em Barca de Alva; mas a minha pátria telúrica só finda nos Pirenéus” (Torga 1999: 281).

Por sua vez, a errância de Miguel Torga por terras ultramarinas conjuga os aspectos da viagem física e do refazer de percursos efectuados pelos primeiros navegadores portugueses, que ocorrem concomitantemente com o acto de escrita da

¹ Sara Reis da Silva conclui que “O sonho do poeta dos Poemas Ibéricos ou o seu Iberismo consiste, assim, em derrubar as barreiras erguidas pelas memórias e pelos mitos de ambos os países e assim aprofundar um diálogo cultural, histórico e irmanamente fundamentado”.

narrativa de viagens do narrador-observador. Assim, no que respeita à sua deslocação além-fronteiras, cingir-nos-emos apenas às viagens do escritor-viajante ao Brasil e à África e teremos apenas em consideração a obra *A Criação do Mundo*, embora o Autor também se refira a estas viagens no *Diário* e, no caso concreto do Brasil, em *Traço de União*. Conforme nos dá notícia no final de *O Primeiro Dia* de *A Criação do Mundo*, Miguel Torga emigra para o Brasil, com apenas treze anos de idade, em 1920 portanto, a bordo dos porões do *Arlançã*. Alguns anos mais tarde, em 1954, com quarenta e sete anos de idade, embarca novamente para o Brasil, mas desta vez, como escreve em *A Criação do Mundo (O Sexto Dia)*, “na primeira classe dum luxuoso barco moderno” (Torga 1994: 107-108).

Da primeira vez, como se trata das impressões de viagem de um eu do enunciado (*experiencing self*) criança, elas não se podem contrapor com a época dos Descobrimentos. Todavia, passado algum tempo o eu da enunciação (*narrating self*) dá-nos conta do testemunho válido do adolescente/jovem, que ao desbravar as terras do Brasil se sente um dos intervenientes da quimera dos primeiros descobridores portugueses. Ele sente-se sobretudo um explorador quinhentista, como está documentado em *A Criação do Mundo – Os dois primeiros dias* (Torga 1994: 74):

Depois daqueles meses de maceração espírita, a aventura inesperada de ir desbravar as matas e capoeirões encheu-me de entusiasmo. E quando toda a família embarcou para o desconhecido, embora sem o parecer, era eu o mais animoso. De comboio até Sousa Pais, e de carro de bois o resto do caminho, sentia-me pioneiro. À chegada, rejubilei.

Efectivamente, em 1954, quando visita o Brasil na qualidade de poeta, após o convite feito pelas entidades oficiais brasileiras para participar num colóquio internacional de escritores a realizar em S. Paulo, que estava integrado nas comemorações do centenário da fundação da cidade e subordinado ao tema “o Novo Mundo visto pela Europa”, volta a reincidir no seu papel de explorador análogo ao dos antepassados das descobertas quinhentistas. Veja-se o que escreveu em *A Criação do Mundo (O Sexto Dia)*:

Bandeirante que pouco depois, levado por mil sentimentos contraditórios, fui precisamente rememorar nos cenários reais das façanhas, com passagem por Ouro Preto, Sabará e Congonhas do Campo, documentos sublimados de uma epopeia de suor e de lágrimas, que eu tinha repetido à minha modesta escala. O génio do Aleijadinho, metade Português, o Tiradentes do professor Caboclo, o Tomaz Gonzaga das líricas da *Antologia Werneck* alguma coisa tinham a ver com as cercas da Morro Velho (Torga 1994:116-117).

Miguel Torga é claramente apologista da viagem baseada na experiência, no saber empírico do “claramente visto” dos Descobrimentos, ou seja, na deslocação do escritor ao terreno. Este facto situa-o entre os escritores de viagens considerados Modernistas e Pós-Modernistas do século XX, para os quais a Literatura de Viagens implica deslocação física. Quando Miguel Torga se refere em *Traço de União à Carta a El-Rei D. Manuel*, de Pêro Vaz de Caminha, sobre o achamento do Brasil, mostra que é fundamental para o escritor da narrativa de viagens confrontar-se com a realidade a partir da qual escreve, para poder apreendê-la na inteireza do seu ser. Contudo, para além da escrita (o pós-modernismo desistiu de dar explicações definitivas acerca da

realidade) há algo de mais profundo que fica pela auto-reflexibilidade do sujeito na sua reelaboração da história. Assim vejamos (Torga 1969: 46):

A noção que o rei D. Manuel I tinha das terras de Santa Cruz, mesmo alicerçada na extraordinária carta de Pero Vaz de Caminha, seria comparável à do cronista? Um homem que pisa e apalpa a terra, que sente a queimadura do sol na carne, que é mordido pelos bichos, que confronta a altura dos montes, que luta com os elementos, entra numa comunhão que nenhuma palavra por mais genial, pode exprimir. E quando fala, escreve ou pinta, não comunica: sugere, apenas. Ora muitos espíritos, e até muitos países da Europa, têm-se alimentado desse maná em segunda mão. E de tal modo se convencem que é ele o sumo da realidade, que dispensam a realidade.

Em suma, após o exposto penso confirmar-se que a viagem física encetada por Torga a que me tenho vindo a referir consiste, prioritariamente, em ele seguir os mesmos itinerários dos escritores de viagens da época das Descobertas, sendo indiscutível que dela o Poeta retira a matéria-prima para a sua produção literária. Aliás, como explicitamente o salienta em *A Criação do Mundo (O Sexto Dia)*, a propósito desta sua derradeira viagem ao Brasil: “O Pero Vaz de Caminha de Agarez tinha sido eu. Eu é que lhe mandara novas detalhadas das terras descobertas” (Torga 1994: 114).

3. Nova forma de representação da escrita da viagem: o método de prospecção e o género do *Künstlerroman* ou romance de artista

3.1. O uso do método de prospecção

A descontinuidade da viagem na obra de Miguel Torga em relação à efectuada pelos primeiros descobridores portugueses, ou melhor a perspectiva inovadora da sua viagem manifesta-se primeiramente no modo diverso do Mesmo encarar o Outro na sua alteridade, através do uso por parte do Autor do método de prospecção². Este consiste em o primeiro, o *eu*, perscrutar a realidade deste último para o conhecer e, conseqüentemente, se encontrar a si próprio, formando a sua identidade.

Maioritariamente e de forma geral, os primeiros navegantes, cronistas e missionários e seus sucedâneos não tinham a preocupação principal de conhecer e compreender o nativo integrado na sua cultura. Contrariamente cabia dominá-lo, se preciso recorrendo à força, e a descrição deste era (quase) sempre efectuada numa perspectiva imperialista, etnocêntrica, onde o europeu, o português, detinha uma cultura superior, sendo este o civilizado com a missão de assim civilizar o “bom selvagem”, o primitivo. Segundo o artigo de Wladimir Krysinski “Voyages modernes et postmodernes: mythe ou réalité des déplacements cognitifs”, inserido na obra *Travel Writing and Cultural Memory*, de Maria Alzira Seixo, a viagem de Quinhentos compreendia o seguinte: “Il y a quelques siècles à peine, voyager à portugaise signifiait conquérir des territoires nouveaux, découvrir, accomplir des missions, christianiser” (Seixo 2000: 32).

² Miguel Torga, no *Diário VII*, p. 758, diz ter sempre utilizado somente este método: “*S. Paulo, 11 de Agosto de 1954* – Fiel ao método de prospecção que sempre usei quando tento conhecer qualquer realidade geográfica, desde que cheguei que tenho procurado andar a pé ou de carro, ainda de certo modo colado ao chão. (...) E cá ando a tentar conhecer o telúrico inapreensível através do, talvez mais inapreensível ainda, cidadão que o habita. A concentrar a atenção neste ser uno e diverso (...)”. Da obra de poesia *Orfeu Rebelde* (1958) consta inclusivamente um poema intitulado “Prospecção”. Isto confere integridade, autenticidade e coerência à viagem colectiva / individual que o Poeta enceta com o poema “Santo e Senha” do primeiro volume do *Diário* em 1932.

No que respeita à expansão ultramarina, a viagem do século XX é evidentemente diversa da de quinhentos, porque a viagem que Torga quer presentemente recomençar baseia-se concretamente no conhecimento e na troca cultural e humana. A viagem do poeta / do português para o Brasil consiste na façanha de o eu, o emigrante, integrar a América na sua fisiologia e não subjugar o outro pela sua pretensa superioridade, que se baseava, como referido no *Diário VII*, no etnocentrismo do relativismo cultural europeu:

Las Palmas, 2 de Setembro de 1954- Os portugueses de quinhentos deixavam padrões nos lugares que descobriam. Eu deixo pedaços de mim. Olho com tal veemência os panoramas novos, procuro com tal força entendê-los e amá-los que acabo por ficar neles numa espécie de desencarnação. Quando de regresso a casa tento inventariar-me, para me sentir inteiro, tenho de somar à realidade que sou a irrealidade desses fantasmas desterrados (Torga 1999: 770).

Por isso mesmo não há o recurso ao descritivismo e à apresentação do Outro como exótico, há antes fusão de culturas. Por sua vez, o brasileiro também deverá tomar conhecimento da realidade portuguesa actual, que se distancia dos romances queirosianos, assim como da cultura popular do seu próprio povo. Afinal, a imagem que Portugal tem do Brasil ainda é a de Quinhentos, se bem que o Brasil também desconheça Portugal. Na verdade, após quinhentos anos da descoberta do Brasil pelos Portugueses, como ele no-lo diz em *Traço de União* (Do passado ao presente – o Brasil), ainda muito há para fazer no que respeita ao intercâmbio cultural entre estes dois países:

O Brasil poderia dar-nos um pouco da sua juventude, da sua confiança, da sua impetuosidade social. E Portugal ensinar-lhe a ele o segredo da medida, o comedimento da experiência, a receita de alguns valores que o progresso espezinha, na cegueira mecânica de chegar depressa (Torga 1969: 11).

Porém, o abraço, o “traço de união”, é possível entre portugueses e brasileiros, porque a história comum deve uni-los e não afastá-los.

Embora seja difícil conhecer o Outro na sua totalidade, o panorama que Torga encontra em África, aquando da sua visita em Maio de 1973, ultrapassa as suas expectativas. Se na Ilha de Moçambique, como escreveu em *A Criação do Mundo (O Sexto Dia)*, a colonização surtiu bom efeito como sucedera no Brasil ao nível cultural, religioso e arquitectónico (Torga 1994: 177)³, no resto do território o que Torga vê e interioriza não é tão animador. Contrariamente, só lhe traz tristeza e amargura. Ele constata que o colonizador (o português) e colonizado (o africano) têm vidas paralelas:

Num cenário grandioso, e dramaticamente separadas por um fosso de incompreensão, duas etnias caminhavam lado a lado, uma vestida e outra despida, uma a enriquecer e a outra a trabalhar, uma dignificada e a outra degradada (Torga 1994:166).

Indubitavelmente perante a realidade africana o Mesmo não acede a conhecer o

³ A frase que o escritor-viajante profere quando chega à Ilha de Moçambique, após a desolação experimentada nos outros territórios africanos visitados, é de júbilo por esta esta ser prova incontestável da nossa mundividência e, sobretudo, do tipo de viagem que ele preconiza: “A Europa, a África e a Ásia entrançadas na arte, na cultura, na vida e na morte”.

Outro, havendo neste caso alteridade radical, ou melhor, o *eu* não consegue ultrapassar a barreira de duas culturas diferentes, pois o nativo também não se deixa apreender. A incomunicabilidade entre ambos situa-se até, em muitos casos, na barreira linguística; muito do povo africano, sobretudo no meio rural, não se sabe expressar no idioma português. É, portanto, num cenário de caça, onde o *eu* se confronta com o Outro da África profunda, que mais veementemente constata que indígenas e colonizadores não conseguem comunicar, encarando-se como perfeitos desconhecidos dentro da mesma pátria. Na citação que se segue estão expostos estes dois pólos irreconciliáveis:

E, a caçar nas matas de Gorongosa ou sentado à mesa lauta de alguns anfitriões abastados, sentia não sei que peso na consciência. Tinha a impressão de estar a ser conivente com todos os que, de uma maneira ou de outra, concorriam para atizar o lume de revolta que, visível ou invisível, grassava de ponta a ponta naquelas terras. (...) Homens, mulheres e crianças olhavam-me no mesmo silêncio enigmático e pesado, ou sorriam-me ainda mais inquietadoramente. A paz de cada instante parecia estar por um fio. Nenhum gesto significava o que dizia. E experimentava pela primeira vez a sensação penosa de ter medo diante de semelhantes a quem nunca fizera mal e gostaria até de apertar a mão fraternalmente. Mas o ar que se respirava de norte a sul estava contaminado. (Torga 1994: 172-173).

Em *A Criação do Mundo* há numerosos exemplos elucidativos deste desentendimento. Todavia, Torga tenta intervir na situação vigente africana e adverte o colonizador de que da Guerra Colonial, iniciada em 1961, e que se prolonga há mais de uma dezena de anos, só pode resultar a expulsão dos portugueses de África e o abandono do povo africano à sua própria sorte, depois de tantos anos de domínio português. Neste ponto, apesar dos aspectos negativos dos Descobrimientos pelo uso da força dominadora do povo conquistador face ao povo conquistado, Torga não deixa mesmo assim de valorizar a grandeza da aventura de quinhentos em detrimento da situação presente:

Pena, realmente, que não estivéssemos hoje à altura desse passado glorioso, nem sequer em consciência. De qualquer maneira, a humanidade nunca nos pagaria um tal serviço. Algum dia voltaríamos a sabê-lo com orgulho. E talvez que então voltássemos também a ser heróis e a cometer façanhas... (Torga 1994:178).

Assim, na perspectiva de Torga, que por mais de uma vez a comunica ao colonizador português renitente, a única esperança para que os Portugueses continuem em terras africanas consiste na conciliação entre o branco e o negro, ou seja, que o primeiro valorize e respeite a cultura negra:

Por um lado, queriam à terra angolana do fundo do coração; por outro, não compreendiam que só em comunhão total com o indígena, a entender e a respeitar o seu património religioso, cultural e até material poderiam permanecer nela para sempre, cidadãos como ele na pátria comum (Torga 1994: 170).

3.2. O Künstlerroman ou o romance de artista

Aliado a este modo diverso de Torga encarar o Outro na sua alteridade, surge também intrinsecamente uma nova forma de estruturar a representação escrita da viagem, que se opõe ao carácter predominantemente descritivo e linear das narrativas de viagem dos séculos anteriores para valorizar os aspectos reflexivo e humano da mesma.

Assim, Torga envereda com a obra *A Criação do Mundo* por uma escrita autobiográfica de primeira pessoa, que concretiza no subgénero do *Künstlerroman* ou romance de artista (Oliveira 1993: 5) (a obra de arte cujo protagonista é o próprio artista). Nesta obra encontramos-nos, portanto, perante a viagem metafórica do eu.

A obra autobiográfica de ficção *A Criação do Mundo* é composta por cinco volumes. *O Primeiro Dia* e *O Segundo Dia* estão incluídos num só volume publicado em 1937, seguindo-se-lhe *O Terceiro Dia* em 1938 e *O Quarto Dia* em 1939. *O Quinto Dia* surge bastante mais tarde, em 1974, datando *O Sexto Dia* de 1981. *A Criação do Mundo*, como o título o sugere e o Autor no prefácio à tradução francesa⁴ o confirma, proporciona uma viagem individual ao eu (criança, adolescente, estudante, médico), afinal a “sua criação do mundo”, que se desenvolve nos diferentes dias da criação, seguindo o autor o mito bíblico. Ora, a referida viagem nunca se dissocia da viagem colectiva (do português, do homem), sendo ambas efectuadas progressivamente pelo poeta, o artista. Ou seja, o poeta como sujeito do enunciado desloca-se fisicamente para realizar a sua peregrinação, mas no papel de sujeito da enunciação a sua posição equivale-se à de um Deus responsável por aquilo que criou – a viagem universal. Portanto, desde *O Primeiro* ao *Sexto Dia* Miguel Torga empreende uma viagem metafórica da vida, que certamente difere da viagem de Quinhentos, mas que todavia se afasta de igual modo da do presente histórico português e daquela do mundo contemporâneo em geral, porque estas não o satisfazem.

Voltando ao subgénero do *Künstlerroman*, em *Voyage into Creativity: The Modern Künstlerroman* (1992) Roberta Seret define-o do seguinte modo:

The narration of the formation and development of the artist has found its literary medium in the form of the *Künstlerroman*. This specific genre traces the embryonic growth of the artist from the moment when he exhibits artistic talents and interests to the point when he actually creates (Seret 1992: 3).

A totalidade da obra *A Criação do Mundo* corresponde de facto a um novo tipo de viagem empreendido pelo autor, isto é, à viagem metafórica onde se regista o crescimento total do artista. Evidentemente esta viagem é aperfeiçoada pelo sujeito na sua longa jornada, correspondendo os cinco primeiros dias a uma viagem sobretudo de aprendizagem e o último dia de auto-reflexão, que se manifesta no revisitar por Torga dos lugares que se ligam à Empresa dos Descobrimentos e ao seu destino nacional como português e cidadão do mundo.

Recorrendo novamente a Seret, ela acrescenta que o subgénero do *Künstlerroman* compreende três viagens consideradas metafóricas: a psicológica, a social e a artística. Elas são distintas, mas sucedem-se em espiral e encontram-se interligadas; só quando uma termina o protagonista pode aceder à próxima etapa da viagem. Deste modo, para esta autora a viagem psicológica corresponde à primeira fase da vida do

⁴ Miguel Torga, *La Création du Monde* (traduit par Claire Cayron). Paris: Éditions Aubier, 1985, p. 5. No prefácio a esta tradução francesa, datado de Coimbra, Julho de 1984, o Autor de sua própria voz profere: “Tous nous créons un monde à notre mesure. (...) Nous le créons dans notre conscience, en donnant à chaque accident, fait au comportement, la signification intellectuelle ou affective que notre esprit ou notre sensibilité lui accordent. (...) Homme de mots, c’est avec des mots que j’ai témoigné, de la longue histoire d’une tenace, patiente et douloureuse construction réflexive, faite avec la matière incandescente de la vie”.

protagonista do romance, que compreende o período da meninice até à adolescência respectivamente. Segundo ela, nesta fase desde logo o comportamento isolacionista da personagem central como indivíduo versus sociedade (escola, pais, amigos) indicia a sua propensão para o mundo artístico, do qual virá a participar posteriormente.

Quanto à obra *A Criação do Mundo* de Miguel Torga, esta viagem corresponde irrefutavelmente aos *Dois Primeiros Dias*. Assim, em *O Primeiro Dia* o eu empreende três viagens que são cruciais para a sua progressiva formação: Agarez-Porto/Porto-Agarez; Agarez-Lamego/Lamego-Agarez; Agarez-Brasil/Brasil-Agarez. De todas elas o eu tira um ensinamento, isto é, há sempre crescimento, aprendizagem.

Para compreender a necessidade destas viagens, efectuadas pelo eu do enunciado, deve recorrer-se ao contexto económico-social e político da época. Segundo Miguel Torga, estamos perante um “Portugal velho e rotineiro, de senhores e servos” (Torga 1970: 149). Por isso, o destino dos filhos da massa rural portuguesa em meados do século XX, após terminar a escola primária, consiste normalmente em trabalhar arduamente a terra, enveredar pelo seminário ou a emigração.

No caso do eu, depois de este passar o exame da quarta classe com distinção, a viagem para o Porto para aí trabalhar como criado no palacete de uns primos das filhas dos antigos patrões da mãe, embora enganosamente lhe tivessem prometido emprego de escritório, resulta precisamente do facto de ser filho de camponeses pobres de Trás-os-Montes. Porém, revoltado com uma subalternidade que não aceita e acossado por inúmeras humilhações sofridas, regressa ao local de partida, Agarez. No final desta esta viagem ele apreende que há humilhações ainda maiores do que as de apanhar castanhas de terça, como proferira anteriormente à partida. Simultaneamente, também adquire uma perspectiva geográfica mais alargada da pátria e enriquece os seus hábitos de leitura, através da biblioteca dos filhos dos patrões.

A segunda viagem pressupõe a entrada do eu no seminário de Lamego. À semelhança de alguns dos seus companheiros de “exílio” rebela-se; por um lado, não se sente com vocação e, por outro, não quer ser cúmplice de uma instituição hipócrita que advoga determinados princípios rígidos de conduta moral e ela própria pratica outros que lhes são antagónicos. Desta viagem resultam dois aspectos com repercussões irreversíveis na sua futura obra: o eu “zanga-se” com Deus e perde a sua fé na religião católica.

Estas duas viagens interrompidas (pelo) do sujeito do enunciado possibilitam finalmente que a velha viagem dos Portugueses se realize de novo. Efectivamente o seu embarque em Lisboa, porto de saída das naus portuguesas, com destino ao Brasil marca o (re)início da aventura marítima portuguesa. O único verso transcrito da cantiga da jovem fadista lisboeta – “Lisboa das Descobertas...” –, que finaliza “O Primeiro Dia” de *A Criação do Mundo* e que o eu relembra já embarcado no *Arlanxa*, evoca precisamente o passado com eco no presente, através da criança que emigra para o desconhecido, mas igualmente para a terra da promessa (Torga 1994: 109).

Em “O Segundo Dia” o eu já se encontra em terras do Brasil. É principalmente aqui que, primeiro na fazenda do tio paterno e depois no Ginásio de Ribeirão, o protagonista forçosamente cresce psicologicamente, por meio de experiências novas num mundo completamente diverso do anterior, Portugal. Na *Morro Velho*, a fazenda onde durante quatro anos trabalha como moço de terreiro, aprende a defender-se, ou

melhor, cria resistências face ao núcleo familiar que o cerca, sobretudo em relação à tirania da tia, que o vê como um potencial herdeiro da fortuna do marido em desfavor dos filhos do seu primeiro matrimónio. **Aqui toma ainda consciência não apenas das diferenças existentes ao nível da fauna e da flora entre Portugal e o Brasil, onde a paisagem luxuriante tropical sai valorizada, mas também no domínio da religião.** Mais, o eu sacia igualmente o seu instinto animal ao ter a sua primeira experiência sexual com a mulher do Oleiro, em consequência do seu crescimento físico e psicológico.

A decisão do tio em deixá-lo estudar corresponde a uma nova etapa da vida do eu no Brasil: termina a vida árdua de criado, com a qual se sente insatisfeito, e abre-lhe horizontes mais amplos para a sua futura caminhada. **Os estudos, ao mesmo tempo que lhe permitem iniciá-lo no mundo da literatura, da arte, embora ainda de forma incipiente, facultam-lhe também um auto-conhecimento, que reverte para o seu poder de tomada de decisões.** Quanto a este último aspecto, no final de “O Segundo Dia” de *A Criação do Mundo*, reconhece que

Pouco ou nada me prendia mais àquela pequena cidade cheia de sol, com os seus cedros velhos no jardim público, o seu Ginásio de dois andares, e o seu engenho de café na rua Afonso Pena. Vivera nela o tempo possível da ilusão. O espaço que ia do desespero cego à esperança lúcida. A minha inquietação já não cabia ali. (Torga 1994: 214)

Portanto, entre permanecer em Ribeirão Preto, ou voltar com a família da Morro velho para a pátria e aí continuar os seus estudos em Coimbra, opta pela segunda alternativa.

Na viagem de regresso a Portugal, de comboio até ao Rio de Janeiro, que se inicia com o término de “O Segundo Dia”, o eu faz menção a um rapaz que lê um dos livros de Samuel Smiles sugestivamente intitulado *Ajuda-te*. **No princípio de *A Criação do Mundo – O Terceiro Dia*, o protagonista compra precisamente este livro antes de embarcar. Notoriamente com um valor simbólico, a obra em causa representa o início de um novo percurso de autonomia por parte do eu e, neste caso concreto, versus a autoridade do tio (pai), que durante cinco anos o condiciona nos seus actos.** Se não vejamos o que sucede num dos bailes do barco, quando o tio lhe ordena que dance com D. Candinha, sua enteada, que sofrera a meningite em pequena: “Recusei terminantemente, claro” (Torga 1970: 16-17).

A viagem social apoia-se evidentemente na primeira, a psicológica, mas orienta-se para uma etapa da vida do protagonista-artista em que este se autonomiza da entidade parental, enfrenta as pressões político-sociais e económicas e assume a sua postura de artista e de homem face à realidade que o rodeia. Evidentemente este procura construir a sua identidade dentro da sociedade. Roberta Seret define-a nos seguintes termos:

The second voyage is a continuation of the artist’s search to develop a sense of identity. At the moment when he frees himself psychologically from parental and external pressures, he consciously decides which position he will take vis-à-vis society, either one of participation or one of observation (Seret 1992: 10).

Constata-se que neste estágio da viagem o autor está perfeitamente consciente do papel que tem a desempenhar no seio da comunidade. Miguel Torga em *A Criação*

do Mundo – O Terceiro Dia torna-se membro activo da sociedade, através da sua profissão de médico e, em paralelo, continua a sua intervenção social como poeta, sendo membro activo da revista *Vanguarda*, que iniciara ainda quando estudante universitário e da qual se separa ainda antes de terminar o curso, para desde então prosseguir uma caminhada solitária. Em *A Criação do Mundo – O Quarto Dia*, que se ocupa da sua viagem pela Europa, em 1937, luta abertamente contra o regime salazarista de Ditadura, denuncia a devastação que presenciar em Espanha devido à Guerra Civil (1936-39) e refere-se à Ditadura italiana e aos tiranos do seu tempo, da única forma que ele afirma ser capaz – pela escrita. A arma que possui como poeta, mesmo em tempo de Guerra, é a pluma, que só cria na terra pátria. O diálogo que ele trava com Tavares, amigo português que se exilou em França durante o Fascismo, como tantos outros literatos, artistas e homens de convicções políticas contrárias ao Governo, esclarece que Torga é realmente um homem de resistência, mas a partir do solo pátrio. A publicação deste volume, em 1939, vale-lhe a prisão imediata imposta pelo Regime de Salazar e a censura do livro. Mas nada nem ninguém o impede de continuar a lutar, seja pelo silêncio ou pela denúncia presentes na sua escrita.

Após o 25 de Abril de 1974 e com as consequências desastrosas da Guerra Colonial, uma avalanche de retornados de África invade o Continente, sem meios para se suster. Então, excepcionalmente, Torga intervém publicamente como cidadão, para assegurar uma democracia há tanto aspirada. Em *A Criação do Mundo (O Sexto Dia)*, explica a sua tomada de decisão:

Foram horas difíceis, em que nenhum egoísmo era legítimo. E abdiqueei também do meu. Num esforço cívico, venci a timidez e desci à praça pública, a pugnar por um socialismo fraterno de raiz anarquista. O comunitarismo espontâneo das minhas serras – as vezeiras dos gados, as águas de regadio quinhoadas, as mútuas, a entre-ajuda nas fainas, o forno e o boi do povo – serviam-me agora de paradigmas. (Torga 1994: 192)

No entanto os seus ideais não são os dos outros e, por isso, recolhe-se para doravante participar na vida social somente por intermédio da arte. Embora o isolamento do poeta já venha de longe, a dor presente é pungente: “E regressei à minha velha solidão, mais crucificado do que nunca” (Torga 1994: 192).

Em *A Criação do Mundo – O Quinto Dia* realmente o autor-artista já revela uma grande maturidade de escrita (repare-se que entre a edição de *O Quarto Dia*, em 1939, e a de *O Quinto Dia*, em 1974, distam trinta e cinco anos, obedecendo esta última à sequência narrativa cronológica da anterior) que, em minha opinião, o situa numa fase da vida em que se preocupa exclusivamente com um tipo de arte que vale por si, que o poeta contróia meticulosamente, na qual (se) reflecte. Assim, seguindo a classificação feita por Seret acerca das três viagens que constituem o *Künstlerroman*, penso poder-se situar já o autor na sua viagem artística, e, embora ainda haja alguma “aprendizagem” como refere Vasco Moura (Moura 1987: 107), também já se adivinha a “peregrinação”.

Deste modo, verifica-se que o crescimento e aprendizagem como homem ocorre em paralelo com o artista. Mas o caminho da arte é longo e só agora o autor é capaz de ver claramente os defeitos da sua primeira escrita, que estava mais preocupada com a fama do que com os valores que ela deve representar:

Pago o tributo a essas duas fases, talvez necessárias, de crescimento – a espontânea e a experimental, uma demolidora e outra de tacteio –, chegara finalmente a hora de meter ombros à tarefa de harmonizar na mesma expressão a fisionomia do homem e a do artista. O tempo acabara por me ensinar que não há espelho mais transparente do que uma página escrita. É nela que fica testemunhada para todo o sempre a verdade irreversível do autor: a sua autenticidade, se foi sincero, e a sua falsidade, se mentiu. É aí onde os possíveis leitores de hoje e os de amanhã o surpreendem e julgam, e ele próprio, que se procura, acaba por encontrar uma imagem à sua semelhança ou uma ficção irremediavelmente desfigurada.

Teria, pois, de fazer tudo para não deixar de mim uma versão falsa, mesmo verosímil. (...) Descer à fundura possível e apertar no rigor da grafia a lisura do pensamento e dos sentimentos. (...) Descer dentro de mim à fundura possível (Torga 1974: 16-17).

O amadurecimento do artista revela-se na escrita, e, contrariamente ao que antes sucedia, actualmente as impressões de viagem colhidas e as notas subsequentes são filtradas, obedecendo a uma maior objectividade, a um espírito mais lúcido. Vejamos o que escreve em *A Criação do Mundo (O Sexto Dia)*:

As notas que relatavam a viagem eram sucessivos e crescentes registos desencantados. Instalado de novo no consultório, diante da máquina de escrever, a servir-me delas para a elaboração de alguns ensaios que completariam o volume onde figuravam as palestras que fizera e as intervenções que tinha tido, eu próprio me admirava da submissa objectividade com que me prestara a desmitificar a bruma do passado em nome da claridade do presente. (Torga 1994: 125-126).

O autor-artista em *A Criação do Mundo – O Sexto Dia* encontra-se definitivamente na viagem metafórica, pois o seu tempo é quase exclusivamente de peregrinação, de confirmação e de reflexão, que concretiza na obra de arte. Se não atente-se no conceito que Seret apresenta para o que esta pensa ser a viagem fulcral e, evidentemente, a última: “The third metaphorical voyage that appears as a motif of the Künstlerroman is the journey through art. The artist’s guides are often the messengers of love, death, and immortality” (Seret 1992: 11-12).

Miguel Torga no final de *O Sexto Dia*, portanto em 1981, após ter (re)visitado o Brasil e a África como forma de testemunhar e modificar a realidade vigente, mormente a do povo africano lusófono, conclui que a sua viagem daqui para a frente já não se vai alterar, o que realmente importa já está impresso em “letra redonda”. Passados doze anos, em 1993, mantém a mesma posição nas páginas finais do *Diário XVI*. A sua obra abrange o passado e o presente, mas falta cumprir o futuro, ou seja, Miguel Torga atingiu a imortalidade relativa da sua obra, pela leitura que dela fazem os contemporâneos e (possíveis) futuros leitores, sem todavia penetrar a esfera do absoluto pela qual passou a vida a lutar. Embora saibamos que o Autor nunca abdica da sua luta, é inegável a negatividade que expressa em relação ao seu tempo, ao progresso desenfreado do Pós-Modernismo, que tudo globaliza. O Poeta está ciente de que o tempo não é realmente o da arte, nem o dos valores em que ele acredita, mas conserva a esperança de que tempos virão em que a concepção de viagem que preconiza em *A Criação do Mundo* se complete.

4. Conclusão

Tomando em consideração o que ficou exposto urge salientar em primeiro lugar que a originalidade e a universalidade da viagem de Miguel Torga face ao passado e à contemporaneidade consiste em este considerar o Outro na sua totalidade, enquanto nestas duas épocas ele é visto apenas como um ser pitoresco e, em vez de lhe preservarem a sua autonomia cultural, aglutinam-no.

É igualmente ponto assente que Miguel Torga parte da viagem física, recorrendo principalmente ao itinerário dos navegadores dos Descobrimentos portugueses, para efectuar também a sua viagem pelo Novo Mundo no século XX. Efectivamente, enquanto valoriza a epopeia portuguesa do século XVI, dá continuidade à viagem por eles iniciada, bem como consequentemente à Literatura de Viagens do Modernismo e do Pós-modernismo, visto estes dois movimentos literários valorizarem a experiência física da viagem.

Em seguida, importa referir que o aspecto físico da viagem serve certamente de trampolim para a viagem metafórica, que predomina na obra de Torga através do romance de artista, o *Künstlerroman*, claramente testemunhada em *A Criação do Mundo*. Desta forma, a viagem metafórica em Torga não se pode dissociar do seu modo de escrita, como referido, assim como da sua forma de a estruturar, ou melhor, o Escritor ao longo da sua vida/viagem sentiu necessidade de recorrer à obra de arte para aí cristalizar o seu percurso de artista, com um destino individual mas sobretudo colectivo.

Pode-se então concluir que nesta (sua) viagem o Poeta quer reelaborar a História: a sua, a do português, a do europeu, a do brasileiro, a do africano, a do Homem rumo ao encontro de uma cultura única, onde caibam todas as religiões, todos os costumes, usos e tradições. Ele é, portanto, o elo de ligação entre o passado e o presente, para além do visionário do futuro.

Referências Bibliográficas

- Cristóvão, Fernando (coord.) (1999): *Condicionantes culturais da literatura de viagens. Estudos e bibliografias*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura, Vasco Graça (1987): «Miguel Torga: A Guerra dos Seis Dias». Em *Várias Vozes*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, Solange Ribeiro de (1993): *Literatura e Artes Plásticas – o Künstlerroman na Ficção Contemporânea*. Ouro Preto: UFOP.
- Seixo, Maria Alzira (1998): «A Experiência da Viagem na Literatura Portuguesa» In *Jornal de Letras* (20 Maio 1998): 8-12.
- _____ (1998): *Poéticas da Viagem na Literatura*. Lisboa: Cosmos.
- _____ (ed.) (2000): *Travel Writing and Cultural Memory. Écriture du Voyage et Mémoire Culturelle*. Amsterdam: Rodopi.
- Seret, Roberta (1992): *Voyage into Creativity: The Modern Künstlerroman*. New York: Peter Lang.
- Silva, Sara Reis da (2002): *A Identidade Ibérica em Miguel Torga*. Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas.
- Torga, Miguel (1969): *Traço de União (A América vista pela Europa)*. Coimbra: Edição do Autor.

-
- _____ (1970): *A Criação do Mundo – O Terceiro Dia*, volume II, 4ª edição refundida. Coimbra: Edição do Autor.
- _____ (1974): *A Criação do Mundo – O Quinto Dia*, volume IV. Coimbra: Edição do Autor.
- _____ (1985): *La Création du Monde* (traduit par Claire Cayron). Paris: Éditions Aubier.
- _____ (1994): *A Criação do Mundo – Os dois primeiros dias*, volume I, 5ª edição. Coimbra: Edição do Autor.
- _____ (1994): *A Criação do Mundo (O Sexto Dia)*, volume V, 2ª edição. Coimbra: Edição do Autor.
- _____ (1999): *Diário* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Imagens e mitos na trilogia pastoril de Rodrigues Lobo

Helena Cristina Salazar de Sousa Leite da Silva

Resumo

A trilogia pastoril de Francisco Rodrigues Lobo (*A Primavera*, *O Pastor Peregrino* e *O Desenganado*) possibilita um percurso estético-literário que acompanha o devir literário da Europa dos séculos XVI e XVII. No primeiro romance (*A Primavera* de 1601), que segue tradição clássica da literatura bucólica, multiplicam-se os estáticos e convencionais *loci amoeni*. Nos dois romances pastoris que se seguem (*O Pastor Peregrino* de 1607 e *O Desenganado* de 1613) assiste-se a uma rápida fragmentação da acção e consequente afastamento do imaginário clássico. A mitologia greco-latina vai ser utilizada de forma culta e formal, servindo para enfatizar o simbolismo de algumas cenas, adquirindo especial importância o mito de Orfeu, cuja história se enquadra na visão neoplatónica do amor que atravessa as páginas da trilogia.

Abstract

Francisco Rodrigues Lobo's pastoral trilogy (*A Primavera*, *O Pastor Peregrino* e *O Desenganado*) follows literary changes in Europe in the sixteenth and seventeenth-centuries. The first pastoral romance – *A Primavera* (1601) - belongs to the classical tradition of bucolic literature, with the frequent static and conventional *loci amoeni*. In the two pastoral romances that follow – *O Pastor Peregrino* (1607) and *O Desenganado* (1613) - the action is fragmented and the classical imaginary is quickly dismembered.

Latin and Greek mythology manifestations are characterized by convention and artifice, helping to highlight the symbolism of some scenes. Orpheus' myth acquires relevant importance, because it fits in to Petrarch's vision of love that crosses the trilogy.

1. Os títulos dos romances que compõem a trilogia de Francisco Rodrigues Lobo – *A Primavera* (1601), *O Pastor Peregrino* (1607) e *O Desenganado* (1613) – parecem indiciar, de antemão, que o autor teria sido influenciado pelas diferentes correntes estéticas que afectaram a produção artística europeia nos séculos XVI e XVII.

Em primeiro lugar, *A Primavera* sugeria paisagens quietas e bucólicas, um canto de exaltação da natureza, que prolongava a euforia naturalista que animou os poetas renascentistas de Quinhentos. Por sua vez, *O Pastor Peregrino* evocava o *homo viator*, cuja vida, em constante deambular pelo mundo, se apresentava instável e fugaz, tal como era sentida pela sensibilidade maneirista. Por fim, *O Desenganado*, remetia de imediato para o sentimento mais representativo da temática maneirista e que persistiu também na lírica barroca.

Apesar de existirem vários estudos sobre a literatura bucólico-pastoril em português¹, poucos são os que se debruçam sobre as especificidades do romance, género que alcançou grande popularidade, sobretudo graças aos livros dos portugueses Bernardim Ribeiro e Jorge de Montemor.

Num estudo inaugural sobre o género bucólico-pastoril, Mia Gerhardt (Gerhardt 1950) refere as especificidades da pastoral ibérica escrita em vernáculo, separando-a da corrente clássica que inspirou sobretudo os poetas italianos como Boccaccio e Sannazaro. Francisco López Estrada, num importante estudo sobre o género bucólico-pastoril (López-Estrada 1974), reconhece a influência do lirismo português na génese do romance pastoril e atribui a Bernardim Ribeiro a introdução da temática da ausência e da saudade. Como podemos constatar em estudos recentes (Anacleto 2000), estes sentimentos vão perdurar na produção pastoril europeia até meados do século XVIII.

A fixação definitiva da estrutura do romance pastoril deveu-se ao poeta português Jorge de Montemor e à sua obra *Los Siete Libros de la Diana* (1559). Mia Gerhardt (Gerhardt 1950:175-176) afirma que este livro surgiu, em parte, devido às naturais afinidades que Montemor tinha com a poesia portuguesa e, em especial, à amizade com Bernardim Ribeiro. O romance pastoril de Montemor, onde se alternam a prosa e o verso, iria servir de modelo a outros que se lhe seguiram no tempo, tais como Tasso Cervantes e, com menor divulgação, Rodrigues Lobo.

2. *A Primavera* filia-se numa linha de tradição bucólica muito notória nas descrições “arcádicas” da paisagem, no modo de vida dos pastores – rústicos e, no entanto, delicados e loquazes – e pelas referências aos poetas bucólicos da Antiguidade e a outros (Miller 1970) que influenciaram a lírica renascentista.

De facto, Rodrigues Lobo vai aproveitar as páginas de *A Primavera* para evocar as suas fontes literárias mais directas, processo que era, aliás, comum na poesia pastoril. William Kennedy refere-se a este género literário como a “literature of allusion” (Kennedy 1983:7) pois a leitura e interpretação de um poema implicava, por parte dos leitores, conhecimentos literários eruditos que lhes permitiam localizar a fonte original

¹ A evolução estética do género bucólico-pastoril na literatura portuguesa, mais concretamente da écloga, foi estudada por José Bernardes. Este autor refere que a estrutura expositiva e fechada – característica das éclogas de Bernardim Ribeiro, António Ferreira, Luís de Camões Diogo Bernardes e Cristóvão Falcão – já se aproxima da novela pastoril que, mais tarde, será desenvolvida por Fernão Álvares do Oriente e Francisco Rodrigues Lobo (Bernardes 1988: 169-171).

do texto imitado. No excerto que se segue um leitor de seiscentos facilmente entendia as alusões, veladas ou óbvias, que Rodrigues Lobo faz, reforçando a ideia da *imitatio*² clássica, de que todo o trabalho artístico deve ser feito com referência a outras obras e não como uma representação imediata e exacta da realidade:

Vio em Arcadia as celebradas ribeyras do Erimanto, aonde o famoso pastor Accio Sincero apascentava, cantou nas ricas prayas do Pado, & do Tibre, cujas penedias, & arvoredos estaõ repetindo ainda agora o nome da formosa Laura, gozou as sombras dos bosques do claro Mincio, aonde o amigo Titiro celebrava o nome de Amarilis, vio a origem do sagrado Tejo, & as ricas areas de Guadalquibir, aonde o celebrado Lasso, entre as ovelhas mostrou aos pastores seu illustre engenho, & aonde o namorado Syreno deu a lingua, & aos valles estrangeyros o que devia ao Mondego, aonde nasceo (Lobo 1729: 191)

Com efeito, neste excerto, Rodrigues Lobo revela as filiações estético-literárias que presidiram à escrita da obra e que consistem: na poesia bucólica de Virgílio e Gracilaso, no romance pastoril de Sannazaro e Montemor e na concepção “petrarquista” do amor e da mulher amada.

Curtius, na sua análise detalhada dos *topoi* que prevaleceram na literatura ocidental desde Homero até Goethe, remonta o arquétipo dos *loci amoeni* à *Odisseia* de Homero, em particular à descrição da gruta de Calipso. Como notou o investigador, nesta descrição surgem três elementos naturais – a água, as árvores e as flores - que constituem uma espécie de “grau zero”, a partir do qual se desenvolveram todos os *loci amoeni* da literatura ocidental (Curtius 1990: 195).

Na poesia bucólica, Teócrito vai adoptar o *locus amoenus* que já surgia na épica, às sombras frondosas das árvores, à frescura das águas e aos pastos com flores viçosas, acrescenta-lhes o esplendor do Verão meridional: os cheiros intensos das ervas aromáticas e os sons das abelhas, das cigarras e das ovelhas. Virgílio vai perpetuar a técnica descritiva do *locus amoenus* e, como notou Curtius, a flora e os odores mediterrânicos, bem como as apetecidas sombras dos Verões tórridos, irão estar sempre presentes nos lugares amenos da literatura medieval europeia, mesmo quando a acção decorre em regiões mais setentrionais.

Durante o Renascimento, o fervor da imitação dos modelos greco-latinos e a severa sujeição ao princípio da *mimese*³ vai deixar aos poetas pouco espaço para manobrar com originalidade a descrição dos espaços. Estes situam-se dentro dos exíguos limites impostos pelos autores consagrados e, por esse motivo, a técnica descritiva do *locus amoenus* pouco mais vai avançar em relação ao “grau zero” que já fora utilizado por Teócrito ou Virgílio.

Nas descrições de *A Primavera* há um nítido predomínio do movimento e da cor que se vai desvanecendo ao longo dos livros seguintes da trilogia. No primeiro livro, a acção acompanha a vivência solar dos pastores, iniciando-se com a alvorada e

² “O princípio da *imitação dos autores greco-latinos* representa, na estética clássica, uma fecunda herança renascentista” (Silva, 1988: 524).

³ Aguiar e Silva afirma que a imitação da natureza (*mimese*) “constitui um preceito basililar no classicismo” e acrescenta que “a imitação da natureza, na estética clássica, não se identifica com uma cópia servil, com uma reprodução realista e minuciosamente exacta: o classicismo escolhe e acentua os aspectos característicos e essenciais do modelo, eliminando os traços acidentais e transitórios, desprovidos de significado do domínio do universal poético. Quer dizer, tal imitação da natureza caracteriza-se por um radical idealismo.” (Silva 1988: 516-517).

terminando com o pôr-do-sol.

A alvorada, literariamente personificada na deusa Aurora, é portadora da luz e dos raios de sol que desfazem o orvalho sobre as flores. O amanhecer surge sempre como um apelo aos homens para tomarem parte da natureza eternamente primaveril. As tardes continuam sob os desígnios da luz solar, mesmo quando o calor de Verão é abrasador, as tardes são suaves, convidando à sesta debaixo das árvores e perto da frescura das fontes. É o tempo do ócio por excelência, aproveitado pelos pastores para discorrer sobre o amor e para cantar a beleza das suas amadas.

Em *A Primavera*, as acções que decorrem durante a noite são escassas. A noite, quando surge, é para servir de pano de fundo aos suspiros desgostosos de Lerenou para emoldurar cenas de simulação, traição e engano. Mais propícia à tristeza, à solidão e à partilha de queixumes, a noite surgirá com maior frequência em *O Pastor Peregrino* e em *O Desenganado*. As descrições de *A Primavera* ainda se apresentam com alguma artificialidade, própria do género bucólico, veiculando uma estética que privilegia a luz e a claridade.

Estamos, por isso, perante um imaginário predominantemente diurno, mas já com a presença ambígua da alvorada e do entardecer. Para Claude-Gilbert Dubois a Renascença é a hora dos começos: “Elle dit les naissances, les aubes, les printemps, l'enfance et la jeunesse, les matins, les infantes et les roses en bouton (...). Les lumières de la renaissance sont rayons qui poussent le jour parmi les ombres” (Dubois 1985: 234).

3. A vegetação que surge nas páginas da trilogia é maioritariamente mediterrânica e corresponde à vegetação real dos vales compreendidos entre o Mondego e o Tejo. Rodrigues Lobo irá, pois, partir da observação do real e seleccionar, de entre toda a vegetação existente, as espécies que contêm uma tradição literária e, principalmente, uma forte simbologia poética.

As flores são muitas vezes enunciadas nas descrições genéricas da paisagem, não se fazendo a distinção da sua espécie, cor ou cheiro. São usadas para dar a ideia geral de frescura e amenidade e surgem com frequência associadas à relva ou à vegetação rasteira. No entanto, há algumas flores cuja referência concreta em determinados contextos líricos acarretam uma forte significação simbólica.

A açucena, por exemplo, é uma das flores que Rodrigues Lobo irá usar unicamente nas passagens em verso. Esta flor, que geralmente é associada à castidade e à pureza, também vai ser utilizada para evidenciar a brancura e a formosura da mulher.

Com mais frequência, contudo, a açucena é utilizada para exprimir a virgindade e a castidade da mulher em oposição ao desejo sexual que ela sente, sendo o desejo representado pela rosa vermelha. A história da paixão de Alteia pelo pastor que parte para a guerra é bem ilustrativa deste valor semântico da açucena. Alteia, ao recordar o seu amor passado, irá evocar mitos de forte carga erótica, tais como a perseguição de Dafne ou a paixão de Pasífae pelo touro:

Hũa menhã, que em tantas esperava,
O fuy buscar ao valle onde pastava.
Era no mez quando esse Pastor louro,
Que ja guardou de Admeto o manso gado,

E abraçou convertida em verde louro
 A causa principal de seu cuidado;
 Buscava os cornos ja do branco Touro,
 Que de Phasiphae foy grande tempo amado (Lobo 1729: 179)

Depois desta referência, Alteia prosseguirá a sua história, descrevendo como é o local onde decide declarar o seu amor. Neste local, que surge dentro dos limites literários do *locus amoenus*, onde não falta o canto do rouxinol, destacam-se duas flores: “A purpurea Rosa, & Açucena/ Esmaltavão da terra o verde manto” (Lobo 1729:205).

A açucena surge certamente para significar a própria palidez da pastora – principalmente a sua pureza e virgindade em oposição a um forte desejo erótico, representado pela “purpurea rosa”, e que a impele a declarar a sua paixão. Aquela flor voltará a surgir nos trechos líricos de *A Primavera* em associação com a rosa vermelha. Sugestivas, serão, por isso, as palavras que Liseia, abandonada por Lereno, lhe escreve quando o pastor foge do vale do Lis e do Lena: “Nem colhi mais no valle a fresca rosa,/ Nem a roxa viola, & o Iacinto/ Nem a branca cessem pura, & fermosa” (Lobo 1729: 205).

Carecendo do colorido das flores, mas contendo igualmente valores simbólicos, outras plantas também irão estar presentes nas descrições da trilogia. A avenca, devido à sua semelhança com os cabelos negros, também é chamada “cabelos de Vénus”. É, como se sabe, um feto que se encontra junto dos locais húmidos e Teócrito coloca-a entre a vegetação da fonte donde, Hilas, companheiro de Hércules, foi raptado pela ninfas. É também dos Gregos que vem a crença de que folhas de avenca ornamentavam a coroa de Hades, deus dos infernos.

A avenca, acarretará, por isso a sugestão da sensualidade feminina, mas também de sofrimento e morte. Apesar de Rodrigues Lobo colocar esta planta no seu *habitat* natural, junto das fontes, a avenca faz pressentir que a paixão acarreta sempre a dor e a destruição. Talvez por esse motivo, a avenca acolha e oculte as lágrimas de Liseia, quando esta escuta Lereno, que canta o sofrimento infligido pela indiferença amorosa de outra mulher: “& estava ella [Liseia] tam escondida entre huns penedos cubertos de lingua cervina, que escaçamente se conhecia pela queda das lagrymas que cahiam do alto estiladas pela verde avenca, que sem se molhar as despedia sobre o claro remanso” (Lobo 1729: 158).

A avenca também é colocada numa espécie de gruta, onde Lereno e Menandro, em atitude *voyeur*, observam quatro serranas que vão à fonte: “Assentaraõ-se os dous pastores à vista da primeyra fonte (...) cheya de verde avenca, & douradinha (...) & não passou muyto, que virao quatro serranas”(Lobo 1729: 175). Os dois pastores não se limitam a observar as serranas, travam com elas um pequeno diálogo onde, de forma algo misógina, se apresentam as consequências do amor. São as próprias mulheres que afirmam que, graças à sedução, são capazes de levar o homem à paixão e conseqüente sofrimento. Na trilogia, a mulher será sempre apresentada como um ser cruel e egoísta que usa o amor apenas com a finalidade de agradar a si mesma:

Pastores desenganayvos que nenhuma de nõs sabe querer bem se não a si, vivemos de dar em que entender a todos, & de não entender a nenhum. Levamos boa vida de a dar má a quem nos serve, (...) no primeyro encontro ferimos, matamos, & roubamos como salteadores (Lobo 1729: 175)

As árvores, por sua vez, vão associar-se à figura masculina e funcionar como imagem projectiva dos sentimentos dos pastores. Em *O Pastor Peregrino*, a árvore é uma metáfora do próprio Lereno. Ao florescimento temporão da árvore, que significa a descoberta precoce do amor, segue-se um rápido processo de envelhecimento que a transforma em “tronco seco” (Lobo 1729: 344). Assim é a descoberta do carácter ilusório da vida, que leva o homem ao desengano, atitude sempre preferível à esperança dos falsos gozos terrenos:

Enganadas esperanças
Quantos días hà que espero,
Ver o fim de meus cuidados,
E sempre paro em começos.

Nascendo cresceste logo,
E veyo o fruto nascendo,
Na flor, que de antecipada,
Conheci, que era imperfeyto.
(...)
Se agora determinais
Rebentar de hum tronco seco,
Sobre o qual ao desengano
Levantey já meus trofeos.

Se haveis de tornar a folha,
Daquelles ramos primeyros,
Que cortou logo a ventura,
Porque não fosse crescendo.

Secarei nalma as raizes,
Porque justamente temo,
Que vão produzir varas,
Que castiguem meus desejos (Lobo 1729: 344)

O aspecto geral da árvore acompanhará a própria evolução do estado de alma de quem a vê. Em *A Primavera*, o quadro geral de alegria e luminosidade é ampliado pelos “viçosos ramos de árvores silvestres” (Lobo 1729: 164) e pelos “graciosos pomares” (Lobo 1729: 174). Quando Lereno inicia a sua longa peregrinação expiatória, as árvores irão vestir-se “de triste verde escuro” (Lobo 1729: 213) e transformar-se nas ouvintes privilegiadas do sentimentos do pastor. Já não se trata, porém, da imagem da árvore acolhedora e protectora que ofereceu a sua sombra nas tardes de Verão. A árvore vai espelhar a natureza tal como Lereno a sente, após a desilusão e o desencanto do amor, nua e incapaz de oferecer abrigo: “Ouvime, ò arvoredos,/ Que vestidos de triste verde escuro,/ Assombrais este rio,/ Em quanto o vento frio/ Aos passarinhos ledos/ Nos ramos lhe não dà lugar seguro” (Lobo 1729: 213).

Em *O Pastor Peregrino* e em *O Desenganado*, nota-se um progressivo desinteresse pela natureza envolvente e um avolumar de imagens carregadas de tons lúgubres e sombrios. Lereno procura os lugares afastados do convívio social, tais como os que são proporcionados pelas montanhas isoladas, onde apenas as árvores podem continuar a ser confidentes dos seus tormentos.

O loureiro, por ser indissociável da mitologia e do deus Apolo, assume particular

importância nas páginas da obra. Em *O Pastor Peregrino*, esta árvore além de surgir associada à poesia, aparece também ligada à pastorícia, actividade a que se dedicou Apolo durante algum tempo. É, pois, ao loureiro, metonímia da própria poesia, que o pastor Florício devolve a sua sanfona, numa renúncia ao seu ofício, ao canto e à poesia:

Viraõ pendurada em hum gancho de hum loureyro huma sanfona,
 que nas costas tinha este letreyro.
 Instrumento contente, que algum dia
 Fostes alívio de meu sentimento,
 A cujo som suave, & melodia
 Ouvio a causa delle o meu tormento,
 Ficay preso nesta arvore sombria (Lobo 1729: 213)

Aliado à hera, o loureiro vai significar o culminar do prestígio artístico. A hera, planta de Dioniso, simboliza, tal como a vinha, a embriaguez dos sentidos e do entusiasmo da inspiração. Pelo contrário, o loureiro, planta de Apolo, representa a criação artística serena e controlada pela razão. Uma coroa de louro e hera simbolizará, pois os princípios estruturadores da obra de arte: o dionisíaco e o apolíneo.

Pavânio, personagem que aparece fugazmente em *A Primavera*, surge coroado de louro e hera: “Aonde estava hum pastor ao pè de hum freixo, coroado de folhas de era, & louro, tangendo huma lyra”(Lobo 1729: 226). A coroa de hera e louro em associação com o freixo, árvore que traduz a solidez, indiciam que Pavânio é um exemplo do poeta galante, infeliz no amor, mas louvado por todos graças ao “seo entendimento, gentileza, & condição” (Lobo 1729: 227).

O loureiro simboliza também, desde a Antiguidade, o triunfo e a glória artística. É o próprio Apolo que oferece a Lereno uma coroa de louro e murta (esta é tradicionalmente o símbolo da glória dos que amam) no final apoteótico de *O Pastor Peregrino*. A Lereno também é dada a suprema honra de beber da fonte de Aganipe, ao som das vozes dos meninos que cantam um soneto:

A coroa de Louro, murta, & flores,
 Com que Apolo os teus versos engrãdece,
 A tua doce musa acolhe, & tece,
 Honrãdo teu Lena, & Lis, & os seus pastores.
 (...)
 Se faça eterno o nome de Lereno,
 Seus versos cante amor, seus gostos conte,
 Tornando em gloria a pena de seus males (Lobo 1729: 364)

Outras imagens exploradas com minúcia na trilogia são as representações do mar, da tempestade, do naufrágio, dos escolhos e das sereias. Conforme notou Aguiar e Silva (Silva 1971:229), o mar proceloso, repleto de perigos, constitui uma imagem recorrente dos poetas maneiristas para significar o carácter instável da vida humana. Rodrigues Lobo vai explorar com minúcia a imagem do mar, e outras que lhe estão associadas, para exprimir a natureza ilusória e fugaz da vida humana.

O aparecimento das tempestades, em especial das tempestades no mar alto em *O Pastor Peregrino* e em *ODesenganado*, contradiz violentamente a ideia da natureza serena e confortadora que fora transmitida pelas linhas de *A Primavera*. Através da

tormenta, Rodrigues Lobo ilustra a impotência da vontade humana face à fortuna, sempre inconstante e adversa. Em *O Pastor Peregrino*, as personagens Lereno e Oriano, apesar de terem zarpado num dia “mais fermoso” (Lobo 1729: 343), confiantes no futuro e na felicidade próxima, são acometidos por uma violenta tempestade. Esta sugere que a vida humana está predestinada à instabilidade e à antevisão da morte: “mas a Fortuna inconstante, que communmente mostra esta sua natureza, a quem busca a experiencia della nos perigos do mar. (...) os póz em breve espaço à vista da morte” (Lobo 1729: 343).

Desta tempestade resulta um naufrágio, onde o barco açoitado pelos elementos pode ser interpretado como uma metáfora da vida humana, tal como era sentida pela sensibilidade maneirista. O barco destruído pelas ondas e pelos ventos surge como um símbolo da miséria humana: tal como o barco, o homem em agonia é constantemente acometido pelo infortúnio e, navegando sem rumo, abandona-se resignado à sua sorte.

Mas é nas passagens em verso que Rodrigues Lobo melhor explora a sugestão imagética da tempestade, do mar e de outras que lhes estão associadas, tais como o navio à deriva, o porto que não oferece abrigo, o corsário que pilha e rapta.... Estas imagens, aliás, não são exclusivas de *O Pastor Peregrino* e de *O Desenganado*, pois, já em *A Primavera*, Lereno canta um romance em que o mar surge como uma “morada tam perigosa” (Lobo 1729: 224) e a vida é sugerida pela ideia de um barco, cujo leme está nas mãos de um cego, navegando contra o vento e constantemente embatendo nas rochas e nos baixos de areia. Tal como o referiu Aguiar e Silva (Silva 1971: 233-234), desta visão angustiante da vida, conclui-se que no mundo só o mal é verdadeiro e o bem é sombra, restando apenas o desencanto e a amarga resignação:

Sò males são verdadeyros,
Porque os bens todos são sombras
Representados na terra,
Que abraçadas não se tomão.

Mar empeçado, & revolto,
Navegação perigosa,
Porto, que nunca se alcança,
Agoa, que sempre çoçobra.

Estreytos não navegados,
Bayxos, ilhas, syrtes, rocas,
Sereyas, que em meus ouvidos
Sempre achastes livres portas.

A Deos, que aqui lanço ferro,
E por mais que o vento corra,
Para saber da ventura,
Não quero fazer mais prova (Lobo 1729: 224)

4. Rodrigues Lobo descreve com frequência os fenómenos da natureza através de associações aos mitos greco-latinos. Este procedimento – culto e puramente formal – leva-nos a concluir que o autor confiava na erudição dos seus leitores, pois é com frequência que substitui o uso de um termo concreto por nomeações mitológicas

(Romojaro 1998).

O amanhecer, por exemplo, é frequentemente personificado na deusa Aurora, a estação primaveril é descrita com referências aos deuses pagãos da fertilidade, como Flora, Ceres, Pomona e Zéfiro. Estas divindades, aliás, surgem sempre como coadjuvantes à fusão dos dois mundos ideais que alicerçam o romance pastoril: o campestre e o mitológico.

Estes e outros deuses também assumem o papel de personagens secundárias, cuja presença, apesar de discreta, vai contribuir para a criação do ambiente evocativo do mundo pagão. Nas linhas iniciais de *A Primavera*, é descrita uma boda que decorre no meio do bosque e ali convivem pastores e pastoras acompanhados de faunos e ninfas. Outras divindades de maior importância também são referidas e há o cuidado de as colocar acompanhadas de objectos ou insígnias relacionados com vida pastoril e agrícola, criando assim uma ambiência *in illo tempore*, da terra sob o copioso reinado de Saturno.

Neste idílico recanto do bosque, a presença de Pã é justificada pela semelhança dos seus infortúnios amorosos com os reveses de alguns dos pastores da trilogia. Este deus – essencialmente pastoril e que foi o primeiro cultor da poesia bucólica – é retratado com a sua flauta. Esta é a trágica recordação da amada, tal como nos relembra o soneto talhado na pedra:

estava levantado o satiro Pão, deos dos pastores, como os antigos o pintáraõ, com a sua frauta de canas, coroad de suas folhas, (...) & junto à raiz do penedo (...) estava entalhado este soneto.

Ninfas as que fugis de quem vos ama,
E a morte a muytos dais mal merecida,
E tendo por vitória tal fugida,
Cahis nas mãos do fado, que nos chama.
De huma Ninfa cruel vos lembre a fama,
Que do silvestre Pão foy tam querida,
E por ingrata, & dura convertida,
Se vio em cana vã, & em verde rama:
Aquelle peyto bello, ingrato, & duro,
Ja transformado em cana, & frauta amada,
Tem della o vencedor para divisa:
Não há contra o amor poder seguro,
E mayor pena a sorte tem guardada,
Aquem de alheos males não se avisa

Como notou Nino Borsellino, num estudo sobre o simbolismo da literatura bucólica (Borsellino 1986), Pã e Orfeu são frequentemente nomeados nas pastorais renascentistas, pois estavam intimamente ligados à poesia e à música. Porém, na trilogia de Rodrigues Lobo, o episódio acima referido é o único onde se faz alusão ao deus semi-carpo, ao passo que o amante de Eurídice é nomeado por diversas vezes, quer por referências explícitas, quer por alusões indirectas. No nosso entender, esta preferência está relacionada com a filosofia do amor que é apresentada na trilogia. Sendo Pã um deus da fertilidade – explicitamente associado à sexualidade e ao desejo carnal – é preterido em relação a Orfeu, cuja história de amor se coadunava melhor com as linhas de pensamento neoplatónicas.

O desfecho de *O Pastor Peregrino* enfatiza a presença das divindades pagãs. No

episódio final, que decorre no cenário maravilhoso da fonte de Aganipe, estão presentes as nove musas, vários Cupidos e o próprio Apolo. Nesta assembleia pode reconhecer-se a fórmula clássica da recompensa – artística e amorosa – do herói. Lereno, que padecera vários tormentos no decurso dos dois romances, é finalmente reconhecido como um grande poeta e abençoado pelo amor.

Rodrigues Lobo vai usar também as particularidades de alguns mitos para expressar a sua concepção de amor, procedimento que era comum na literatura bucólico-pastoril. Nestas situações, a mitologia deixa de ser um ornamento ou capricho de erudição e vai ser usada para imprimir à narrativa um significado moral e metafísico. Com frequência, são evocados ou lembrados os contos mitológicos cujas personagens, por causa do amor, tiveram um final trágico. Assim, as histórias de Diana e Actéon e de Orfeu e Eurídice surgem a cada passo da narrativa. Estes são alguns dos mitos em que o desejo, materializado na vontade insensata de possuir a pessoa amada, provoca o seu irreversível desaparecimento.

O relato do pastor Sileno, que Lereno e outros pastores encontram gravado numa pedra enterrada junto da fonte, vai funcionar em si mesmo como um mito, cuja função é advertir os pastores das consequências nefastas do desejo erótico. A leitura desta pequena narrativa, que surge encaixada nas páginas iniciais de *A Primavera*, vai ter consequências trágicas para Lereno. A descoberta, quase violação, desta história de amor que deveria permanecer escondida e oculta de todos, irá determinar em Lereno um súbito e arrebatado enamoramento da pastora do bosque.

A história desenterrada pelos pastores, no início da *Primavera*, narra que Sileno se perdeu durante uma caçada e por casualidade descobriu uma ninfa que se banhava no rio. Surge a inevitável comparação com Actéon: “Qual vista de Acteon outra Diana/ A vi com desusado sobressalto” (Lobo 1729: 133).

Esta referência ao mito clássico vai funcionar como uma *mise en abyme* que avisa os leitores do desfecho trágico desta história e da possibilidade do mesmo acontecer a todos os que se deixem arrebatados pela súbita paixão. Tal como Actéon, cujo atrevimento de ver Diana no banho resultou num medonho castigo, Sileno será transformado numa fonte e a sua história será gravada na pedra para advertir “como castiga amor humo ousadia” (Lobo 1729: 134).

As personagens principais da trilogia são constantemente comparadas a Orfeu, na sua qualidade de músico excepcional. Estas comparações podem surgir de forma óbvia, tal como o faz Lereno em relação a Florício: “Mais me espanto (respondeo Lereno) não se virem atrás ti as arvores, & os rios (como contaõ do musico de Thracia)” (Lobo 1729: 185). Noutras ocasiões, a comparação com Orfeu é feita de forma mais velada, como era característica do gosto pela erudição e pelos enigmas dos poetas seiscentistas.

Com frequência que se calam os pássaros para ouvir Lereno ou então todos os sons da natureza o acompanham no canto:

& parece que a natureza lhe està modulando as vozes, concertando a bayxa do saudoso melro, com o tirpe do musico royxinol, & sobre levando em miudos acentos o pintasirgo, servindo de instrumento sonoro o continuo zonido das abelhas, que andão tirãdo o mel das tenras flores, & o som das agoas, que por entre alvos seyxsos, & ruyva area, vão murmurando (Lobo 1729: 210)

De Orfeu, além da sua faceta de músico, será salientada a sua imagem de amante inconsolável. O mundo de Orfeu coadunava-se com o pensamento petrarquista, em que a morte dos amantes possibilitaria a ressurreição num estádio mais elevado de felicidade. Além disso, era uma história repleta de lirismo e de harmonia neoplatónica, tal como convinha às regras de produção poética ditadas pela cosmovisão renascentista.

Em *O Pastor Peregrino*, depois de uma discussão sobre o amor, um pastor canta um poema em que o mito de Orfeu e Eurídice serve para ilustrar os seus sentimentos pela pastora Nivea. A formosura desta pode levar o pastor apaixonado a comportar-se como Orfeu, quando desceu aos Infernos, disposto a mover rios e montanhas:

Já noutro tempo Orfeo
 De sò vosso querer favorecido,
 As almas suspendeo do reyno escuro,
 Obedecer lhe veyo
 O cerbero cruel fero atrevido,
 Que abrãdou com seu canto o peyto duro,
 Tirou livre, & seguro
 A desejada esposa
 Euridice, cantando
 Daquelle eterno, & cego labarinto (Lobo 1729: 299)

Depois da referência a Orfeu, enumeram-se os atributos de Nivea – o “bello rosto”, a “humildade” (Lobo 1729: 299) – capazes de levar o apaixonado ao estádio de contemplação tão desejado pelos neoplatónicos.

A concepção ideal do amor que perpassa, como um eco do Renascimento, toda a trilogia foi favorável à inclusão de umas divindades e à exclusão de outras. Como já referimos, Pã, por estar explicitamente ligado à sexualidade, só é aludido uma vez. Baco e os eufóricos poderes da sua bebida não são sequer referidos. O sentimento amoroso é preferencialmente personificado no Amor-Cupido – o “menino cego” – e nunca em Eros. A imagem do “menino cego” é, aliás, alheia às representações iconográficas da tradição greco-latina, mas será a representação pictórica do amor mais utilizada pelas artes do Renascimento e do Maneirismo (Silva 1994: 163-177).

5. As marcas do classicismo renascentista que, em certa medida, pautaram a escrita da *A Primavera* vão-se diluindo em *O Pastor Peregrino* e em *O Desenganado*. Esta evolução é tão notória que poderemos considerar que estes dois livros, em termos estéticos, formam uma unidade facilmente dissociável de *A Primavera*. Ainda que *O Pastor Peregrino* seja pontualmente animado pelos luminosos e acolhedores *loci amoeni*, o que domina a narrativa é a exploração (quase exaustiva, em *O Desenganado*) dos sentimentos do desencanto e da resignação. Esta temática – tão marcadamente maneirista – será propícia à progressiva exclusão das imagens serenas do campo e à obsessiva inclusão das imagens sombrias e angustiantes da noite, da súbita tormenta e do mar revoltoso.

Os pastores de *A Primavera*, que se compraziam com o seu modo de vida simples e rústico, transformam-se, em *O Pastor Peregrino*, em seres eternamente insatisfeitos, com uma forte percepção do desengano. O próprio título deste segundo romance pastoril remete-nos para a instabilidade do *homo viator*, que desembocará na desilusão,

expressa na imagem de *O Desenganado*.

De uma imagética preferencialmente harmoniosa e estática, de lugares eutópicos, caminha-se para a penumbra, para os espaços sombrios e fechados, pontualmente animados pelo dinamismo dos elementos da natureza. A aurora radiosa é substituída pela noite tenebrosa; o calor do estio, pelo rigor do Inverno; o batel afagado pelas ondas, pela nau fustigada pela tempestade; o vale ameno, pelo salão palaciano ...

As referências aos deuses da Antiguidade clássica surgem como artificiosos acessórios da narrativa, destinados, preferencialmente, a demonstrar a erudição do autor. Esta instrumentalização dos elementos mitológicos manifesta que a divisão periodológica em que tentámos enquadrar os títulos da trilogia não é linear. Apesar da inserção da mitologia na narrativa sugerir uma óbvia herança renascentista, também indicia que – já em *A Primavera* – havia uma propensão para o virtuosismo e para a codificação de receitas, tendências que tão claramente ilustram o período Barroco.

Referências Bibliográficas

- Avalle-Arce, Juan Bautista (1974): *La Novela Pastoril Española*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Bernardes, José Augusto Cardoso (1988): *O Bucolismo Português, A Écloga do Renascimento e do Maneirismo*. Coimbra: Almedina.
- Borsellino, Nino (1986): *Orfeo e Pan: Sul Simbolismo della Pastorale*. Parma: Zara.
- Curtius, Ernst Robert (1990): *European Literature and the Latin Middle Ages*. Princeton: Princeton University Press.
- Dubois, Claude-Gilbert (1979): *Le Maniérisme*. Paris: PUF.
- _____ (1985): *L'Imaginaire de la Renaissance*. Paris, PUF.
- Gerhardt, Mía Irene (1950): *La Pastorale: Essai d'Analyse Littéraire*. Assen: Van Gorcum e Comp.
- Grimal, Pierre (s.d.): *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Lisboa: Difel.
- Kennedy, William (1983): *Jacopo Sannazaro and the Uses of Pastoral*. Hanover and London: University Press of New England.
- Lobo, Francisco Rodrigues (1704): *Primavera*. Lisboa: Oficina de António Pedroso Galvão.
- _____ (1723): *Obras Políticas, Moraes e Métricas do Insigne Portugues Francisco Rodrigues Lobo*. Lisboa: Oficina Ferreyriana.
- _____ (1888): *O Pastor Peregrino*. Lisboa: Casa Editora David Corazzi.
- _____ (1985): *Poesia de Rodrigues Lobo*. Lisboa: Editorial Comunicação
- López-Estrada, Francisco (1974): *Los Libros de Pastores en la Literatura Española*. Madrid: Gredos.
- Marnoto, Rita (1995): *A Arcádia de Sannazaro e o Bucolismo*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Miller, Neil (1970): *O Elemento Pastoril no Teatro de Gil Vicente*. Porto: Inova, 1970.
- Pontes, Maria de Lourdes Belchior (1985): *Itinerário Poético de Rodrigues Lobo*. Lisboa: INCM.
- Romero Rosa (1998): *Funciones del Mito Clásico en el Siglo de Oro*. Barcelona: Anthropos.
- Silva, Vítor Manuel Aguiar e (1971): *Maneirismo e o Barroco na Poesia Lírica Portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos.
- _____ (1988) *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- _____ (1994): *Camões. Labirintos e Fascínios*. Lisboa: Cotovia.

DIDÁCTICA

Territorios Didácticos para el Desarrollo de la Competencia Literaria

Francisca Amparán Cardín
Universidad de Cantabria

Resumen

La presente comunicación está basada en el trabajo de investigación **“Proceso Lector y Competencia Literaria. Perspectivas de desarrollo del lector adolescente en la construcción del significado de la obra literaria”**. Dicho trabajo ha sido realizado dentro del Programa de Doctorado “Pensamiento, Lengua y Cultura” del Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria, en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, bajo la dirección de la doctora Dña. Isabel Tejerina Lobo. En esta comunicación se exponen las principales conclusiones y valoraciones de la citada investigación acerca de los modos de leer de los adolescentes que cursan el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y su comportamiento ante los textos literarios, con la finalidad de incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación literaria en la escuela.

Partimos de la idea de que la lectura es un diálogo interactivo entre autor y lector en torno al libro, y que su dominio es educable mediante una pedagogía literaria orientada hacia el desarrollo de la **“competencia literaria”** de los alumnos. Apostamos por los talleres literarios como procedimientos didácticos muy idóneos para la animación lectora, destacando entre ellos el **“intertexto lector”** por su función de facilitar la interpretación personal de la obra literaria y por su interés en aplicarlo como metodología didáctica para la escritura creativa en el ámbito escolar

1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN “PROCESO LECTOR Y COMPETENCIA LITERARIA”

La lectura es para todos nosotros una experiencia, pero la palabra lectura designa realidades muy diferentes, igual que la palabra lector. Desde la perspectiva de la comunicación, se contempla una nueva concepción de la lectura, que se inserta en un proceso de interacción: “es un diálogo interactivo entre texto y lector” (Mendoza, 1998, 57), lo cual conlleva la cooperación comprensiva entre los interlocutores. El lector, a través de la forma del texto, actúa como un descubridor que sigue uno o varios rastros ayudado por sus saberes, hasta llegar a apropiarse del sentido del mensaje. Este proceso interactivo puede llegar a ser tan intenso que es toda la personalidad del lector la que entra en juego.

Por nuestra profesión de docentes de la lengua y la literatura, continuamente nos interrogamos sobre las posibilidades de progreso de nuestros alumnos en la materia que impartimos y sobre el acierto de nuestras opciones y actuaciones metodológicas. A menudo nos planteamos qué podemos hacer para mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas en nuestras aulas, así como qué es lo que falla o lo que falta en nuestras prácticas educativas actuales. Es aquí donde surge el deseo y la necesidad de esta investigación, es en este punto donde nos planteamos la urgencia de las respuestas.

En la primera parte del trabajo: **“El proceso lector”**, abordamos la adquisición de la competencia lectora, a partir del análisis de los principales enfoques comunicativos y perspectivistas que se han ocupado de investigar el proceso de lectura y su desarrollo desde las competencias previas, como la comunicativa y la lingüística, hasta la construcción del significado del texto literario.

En la segunda parte: **“La competencia literaria y el lector adolescente”**, analizamos las aportaciones de los teóricos más influyentes sobre la teoría literaria en relación con el contexto de recepción de las obras y el papel del lector como receptor de la obra literaria, entre los que destacamos a Chomsky (1971/79), Jauss (1967), Barthes (1970), van Dijk (1972), Culler (1975), Riffaterre (1980), Iser (1987), Eco (1987), y Foucambert (1989), entre otras importantes aportaciones que citamos a lo largo del trabajo. En la tercera parte del trabajo: **“La educación literaria del lector competente”**, presentamos la importancia de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en relación con la educación lectora y literaria, así como su implantación en el medio escolar, donde adquiere protagonismo al ser considerada como “literatura de andamiaje” para la adquisición de la “competencia literaria”, pues los estudios sobre esta literatura han revelado que es una plataforma idónea para lograr el placer de leer desde edades tempranas, ya que sus contenidos ofrecen extraordinarias vías de conexión con el mundo infantil y juvenil. Además, exponemos y comentamos la metodología de los “talleres de lectura literaria” y los de “escritura creativa” así como las realizaciones prácticas de los alumnos de ESO1, constatando sus posibilidades didácticas en el ámbito de la educación literaria. En este cometido destacamos un recurso metodológico de especial relevancia y actualidad: el “intertexto lector”, que ayuda al lector a establecer asociaciones de carácter intertextual, facilitando la lectura literaria de forma que el acercamiento al texto deje tan buen recuerdo que aparezca el deseo de seguir leyendo toda la vida.

En definitiva, con este trabajo de síntesis de teorías cognitivas, psicosociales, estéticas y pedagógicas, pretendemos profundizar en las formas de acercamiento al texto literario de los adolescentes y descubrir modelos de apropiación individual de la “competencia literaria” a partir de la interacción escolar en la ESO, una etapa donde las características personales y ambientales de los alumnos influyen decisivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este reto es el que deseamos afrontar con el objetivo irrenunciable de formar lectores literarios competentes.

2. LA COMPETENCIA LITERARIA: CLAVES PARA UNA DEFINICIÓN CENTRADA EN LA ACTIVIDAD DEL LECTOR

La complejidad del hecho literario y el comportamiento del adolescente ante los textos literarios, dificultan el intento de sistematizar el proceso y formular reglas que nos permitan plantear intervenciones educativas en las aulas. Es por esto por lo que tiene sentido abordar nuevas investigaciones en el ámbito de la mediación pedagógica, y experimentar técnicas metodológicas que nos ayuden a comprender el funcionamiento de los aprendizajes y las interrelaciones que se establecen con todos los factores contextuales. La concepción de la literatura desde el enfoque comunicativo, y también desde el marco de las “teorías cognitivas” del aprendizaje, condujo a los teóricos de la “semiótica”, la “pragmática” y la “estética de la recepción” a desarrollar aspectos relacionados con la lingüística del texto, insistiendo en que el fenómeno literario también está formado por las reacciones del lector y poniendo de manifiesto el interés por la actividad del lector, considerada como una participación colaboradora en la construcción de significados del texto, a partir del diálogo interactivo mantenido entre emisor y receptor.

Estas teorías influyen en las tendencias actuales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que han derivado hacia la necesidad de orientar los recursos didácticos para potenciar la interpretación personal de los alumnos, “atendiendo a las razones, juicios, opiniones y valoraciones que el lector es capaz de establecer” (Mendoza, 1998a, 180). De esta manera, entramos de lleno en el campo de la recepción lectora y nos situamos en la base de los planteamientos docentes que buscan alternativas innovadoras para desarrollar en los alumnos las competencias relacionadas con la lectura, convencidos de la importancia de la participación activa del alumno en su papel de receptor de la obra literaria y, por tanto, de la necesidad de desarrollar su “competencia literaria” para que se convierta en un usuario sofisticado del lenguaje y pueda acceder a la lectura y a la escritura en las mejores condiciones. En este contexto, es fundamental centrarse en la actividad interpretativa del lector, porque se le considera como principio activo de la interpretación, “forma parte del marco generativo del propio texto” (Eco, 1979, 16). Por consiguiente, fundamentalmente en la última década, se ha producido un importante avance de la atención social hacia el fenómeno de la literatura para niños y adolescentes, con lo que estos lectores llegan a alcanzar un protagonismo sin precedentes. Todo ello ha suscitado un nuevo interés por concretar qué significa la “competencia literaria”. Es éste un concepto excesivamente complejo, cuyo desarrollo nos conduce a un denso entramado de aportaciones, que necesariamente nos transportará de unas teorías a otras, y de unas a otras competencias, hasta ser capaces de extraer conclusiones rigurosas, que posibiliten nuevas y mejores intervenciones educativas.

Dada la brevedad de esta comunicación, es imposible comentar el análisis meditado y comparativo de las aportaciones teóricas más influyentes, por lo que nos limitaremos a citarlas, a través de un eje cronológico que comienza en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, con las teorías procedentes del **“Formalismo”** Ruso, movimiento renovador de la Teoría Literaria que se ocupa del estudio de los aspectos formales de la lengua literaria que constituyen la “literariedad”, entendida como los rasgos que hacen que un texto sea considerado como obra de arte (Jakobson, 1977). Esta teoría fue continuada por el **“Estructuralismo”**, con la consideración de la literatura desde el paradigma comunicativo. El máximo representante de esta tendencia teórica es el suizo Ferdinand de Saussure, con su “proyecto semiológico”, quien consideró que la lengua es un sistema de signos, que forman un conjunto de elementos relacionados entre sí, y con coherencia interna, por lo que constituyen una estructura, según expresó en *Curso de Lingüística General*. Posteriormente, el conocido lingüista norteamericano Noam Chomsky publica la obra fundamental de la **“gramática generativa”**: *Aspects of the theory of syntax*, en 1965, en la que acuña el concepto de “competencia”: “el conocimiento interiorizado de un sistema [...] que permite la sistematización de datos (lingüísticos, literarios o semióticos)”. Este concepto influye en otros autores como Manfred Bierwisch, investigador alemán ligado a la Academia de Ciencias de Berlín, quien define la “competencia literaria” como “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (1970, 98; citado por Aguiar e Silva, 1980, 87/ Colomer, 1998, 79/ y Lomas, 1999, II, 108). Posteriormente, Teun A. van Dijk, concreta: “la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada competencia literaria” (1972). No obstante, afirma el prestigioso investigador portugués Vitor Manuel de Aguiar e Silva que el término “competencia” ya existía antes de los generativistas, como lenguaje corriente, para designar “un saber adquirido por aprendizaje, estudio y reflexión”, y lo explica, interpretando a Riffaterre (1978, 5), como “un saber que posee el lector, subyacente en su lectura de textos literarios, adquirido por vía cultural, que abarca sistemas descriptivos, temas, códigos mitológicos que actúan en una comunidad social y, principalmente, hechos de intertextualidad”. Casi simultáneamente, el 13 de abril de 1967, Hans Robert Jauss pronunció una conferencia en la Universidad de Constanza, titulada: *¿Qué quiere decir historia de la literatura y para qué fin se estudia?*, publicada en español, en 1976, con el sugerente título de *La literatura como provocación*. Este hecho se considera el acto fundacional de la **“Estética de la Recepción”**: “una metodología de crítica literaria para el análisis de una obra y su autor que, en vez de conceder el protagonismo al texto, como sucedía con el “Estructuralismo”, centra su atención principalmente en la actividad del lector” y en su capacidad de respuesta, por lo que también se denomina teoría de la “recepción literaria” o “crítica del lector” (Royano, 2001, 68-69). Jauss incluye dos tipos de sistemas: “el sistema de la obra”, que es fijo porque está codificado en el mismo texto, es todo lo que sabemos del autor y la obra antes de comenzar a leer; y “el sistema del lector”, que es variable porque aporta a la obra las interpretaciones del lector histórico, es la propia experiencia de lectura. La proximidad entre ambos sistemas del “horizonte de expectativas” produce gran satisfacción en el receptor, pues significa que “la obra leída se ajusta a nuestros deseos y posibilidades, y el placer

podrá alcanzar una intensidad extraordinaria, como todo verdadero lector bien sabe” (Gisbert, 2000, 7). Por el contrario, si la lejanía es grande el lector queda defraudado, con lo que se produce un rechazo. Esto, en el caso del lector adolescente, es de suma importancia para los planteamientos didácticos, pues acertar en la elección y sugerencias de lecturas literarias juveniles es clave para formar lectores competentes. Siguiendo el eje cronológico, en los años 90, los aspectos de mayor relevancia son los comunicativos y los pragmáticos, Así mismo, en esos años, surge una tendencia no mayoritaria y con distintas corrientes, que defiende una lectura libre de las obligaciones escolares, sólo por el placer de leer, con la pretensión de incluir al destinatario en la valoración de los textos. Finalmente, éstas y otras intuiciones convergen en los planteamientos de las teorías de la “recepción”. Como consecuencia, tiene lugar una renovación de los planteamientos didácticos de la educación lectora, que persigue la búsqueda de nuevos métodos que desarrollen las capacidades de comprensión y de interpretación de obras literarias, para conseguir la construcción de los significados del texto. Se establecieron así las bases para el desarrollo posterior de las investigaciones sobre la “competencia literaria”, en las que confluyen las tendencias que reconocen las específicas características de los niños y adolescentes actuales, inmersos en contextos familiares, escolares y sociales muy distintos.

En suma, desde la revisión y síntesis de las teorías y estudios más recientes, entendemos que la “competencia literaria” no es innata y que su dominio no es intuitivo, sino educable mediante “procesos de enseñanza y aprendizaje”. En última instancia, consideramos que es la capacidad de implicarse en y con el texto literario, de tal manera que intervengan el máximo de capacidades del sujeto lector, tanto cognitivas -como la comprensión-, como lingüísticas, afectivas y fisiológicas, por lo que precisa unas condiciones no sólo personales o de personalidad, sino ambientales o del entorno, entendiéndose por tal el conjunto de aspectos que inciden sobre la persona, como la familia y la sociedad, la época y el lugar en que le ha correspondido vivir. Todo ello, con el objetivo prioritario de la participación del lector en la construcción del significado de la obra literaria, lo que supone la comprensión e interpretación previas, así como la capacidad de fabulación y anticipación, además de la posibilidad de expresarse produciendo sus propios textos literarios. Por todo ello, **nuestro concepto de “competencia literaria” es:**

“El conjunto de capacidades, actitudes y saberes que debe reunir una persona para ser un “lector competente” de textos literarios, vinculado a las habilidades necesarias para escribir textos de intención literaria, lo que le capacita para extraer el máximo provecho de la lectura de un texto, desde el punto de vista de la recepción estética y de la construcción del significado, en un proceso de “interacción autor- texto- lector”. (Amparán, 2003, 94-95/ 2004, 150-151).

3. TERRITORIOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA: LOS TALLERES LITERARIOS Y EL INTERTEXTO LECTOR

Aunque aparentemente, leer es algo sencillo, puesto que cualquier niño puede hacerlo, sin embargo, cada día es más difícil conseguir el objetivo de formar lectores competentes, especialmente en la adolescencia. Teniendo en cuenta esta situación, nuestro propósito es contribuir a la formación de lectores, por lo que proponemos una “metodología de actuación en el aula” que integra, en cada sesión, el trabajo

individual con el cooperativo, de manera que se produzca la interacción de la que hablamos anteriormente, ya que, según las teorías “constructivistas”, el alumno es un agente activo que construye sus aprendizajes en interacción social. Para Camps (1994), la gestión del aprendizaje debe ir unida a la gestión de la interacción. Para nosotros, es aquí donde se desarrolla, en gran medida, la actividad literaria en la escuela: en los “territorios didácticos” o espacios de creatividad compartida en el contexto escolar. En esta línea, cabe destacar la “dimensión pragmática” de la enseñanza de la lengua, denominada “pragmática” de la pedagogía de lenguas (Widdowson, 1998, 2), que consiste en “la creación de una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, con el objetivo de crear un verdadero espacio didáctico” donde es imprescindible interrelacionar ambos aspectos: teórico y práctico, porque pertenecen a la misma actividad de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente, las estrategias más utilizadas en la escuela suelen ser las de animación lectora para que, de forma lúdica y con mínimo esfuerzo, el alumno encuentre placer en los libros y continúe leyendo, pero corremos el peligro de caer en el error de hacer mucha animación y poca lectura. Parece que la escuela sólo pretende formar lectores, olvidándose de la escritura creativa, al menos en ESO y Bachillerato, sin caer en la cuenta de que: “quien lee para aprender a escribir traslada al texto sus sospechas y lee de manera diferente” (Moreno, 1998, 39-43), y de que “escribir relatos, poemas, ayuda a la comprensión lectora, siempre y cuando se escriba con ese objetivo” (opus cit. 13), pues se va haciendo consciente del porqué y para qué lee y escribe, situándose en el campo de la metacognición del proceso lector. En este sentido, a partir de las ideas de Rodari, se fundamenta la relación indivisible entre lectura y escritura, pues ambos procesos son facetas de la misma realidad y van unidos en el acto creador de comunicar la personal visión de la vida que cada uno tiene. Esta idea pedagógica es básica en la concepción actual de la “competencia literaria” y formación de lectores competentes. Así, “la experiencia confirma que tales prácticas de escritura aumentan la “competencia lectora” del alumnado [...]. Una persona que escribe, siempre lee” (Moreno, 1998, 41). Y viceversa: “Toda lectura (si es lectura) nos empuja a la creación. Todo buen lector es creador (no forzosamente escritor)” (Martín, 1983, 67). Cuando un alumno escribe debe resolver una serie de problemas, tanto de contenido como de forma, que le harán más experto en los procedimientos de “escritura creativa”, a la vez que disminuyen las dificultades en su competencia lectora, por eso, podemos afirmar que formar lectores es formar “escritores”, pues educar en la lectura literaria exige una formación paralela en la expresión escrita.

3.1. Los talleres de lectura literaria

La “teoría de la recepción” insistió en destacar la reacción del lector como un elemento indispensable del fenómeno literario, y una aportación esencial dentro de esta teoría es la de Iser (1987), quien presenta al lector como actualizador de los potenciales significados del texto, a través de la situación interactiva creada en el acto de lectura. El interés por esta perspectiva dio lugar a un interesante concepto: el de “pacto narrativo”, que se considera como “una construcción negociada por autor y lector, a través de la mediación del texto, para elaborar los significados de la obra literaria” (Colomer, 1998, 84-85); de esta forma, el mensaje se construye como una

especie de *punte ideológico* que se edifica en el proceso de su interacción. Las relaciones entre las intenciones del autor, las capacidades cognitivas del lector, y las propiedades del texto constituyen los límites de la interpretación. El lector, al abrir el libro, entra en este juego denominado “pacto narrativo”, y asume que es necesario respetar las condiciones de interpretación presentes en el texto; acepta que la situación comunicativa propuesta por la obra es distinta de la realidad. Este concepto de “pacto narrativo” es de gran relevancia en la LIJ, puesto que el autor se dirige a un lector que tiene una limitada experiencia vital y, por tanto, sus capacidades se hallan en una fase evolutiva inferior a la del adulto, lo que obliga al autor a detectar los puntos donde puede situar las referencias compartidas y la convergencia de ambos, para progresar literariamente en la complejidad interpretativa de las obras, hasta la plena autonomía. Un concepto paralelo a éste es el de “contrato comunicativo” (Lomas, 1999, II, 110): “el establecimiento de pautas o instrucciones de uso aportadas por el texto para guiar al lector en la lectura y en la interpretación de la obra, a partir de la identificación de los indicios que aparecen en el texto”. La manera en que los adolescentes aprenden a interpretar estos indicios es una de las vías de investigación de la DDL que, lógicamente, nos lleva a considerar qué textos pueden facilitar mejor el acercamiento de nuestros alumnos a la obra literaria y, en consecuencia, la comprensión y el disfrute de la misma. Una de las respuestas a este interrogante destaca la necesidad de un contexto educativo de “construcción compartida” en la interpretación del texto, y es aquí donde la LIJ ofrece una gran cantidad de libros que permiten discutir, contrastar y favorecer la introspección y la comunicación en una “comunidad de lectores”. Ambos conceptos presiden una de las líneas de investigación más prometedoras en DDL: el interés por la forma en que los niños y adolescentes aprenden a seguir las instrucciones del texto, así como el modo en que los libros infantiles y juveniles enseñan a leer a sus destinatarios y les ayudan a desarrollar las habilidades necesarias para recibir un texto literario y reconocerlo como tal.

A partir de estas ideas, entendemos que: “La reflexión sobre la recepción del lector se ha visto enfrentada con las respuestas de los lectores concretos en la práctica educativa” (Colomer, 1998, 122). Nos inspira una idea de Bruno Bettelheim (1981, 11), según la cual: “para que una historia mantenga la atención de un niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad [...] ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y clarificar sus emociones [...] al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan”. A partir de la presentación del texto y del autor, realizada por la profesora, se organiza la estructura y la temporalización de las sesiones de lectura en el aula, sabiendo que, al terminar el libro, deben realizar una **“ficha bibliográfica”** del mismo, que contenga los siguientes apartados:

-**“Tema”**, en el que nos parece destacable la dificultad que supone para estos lectores el hecho de pedirles que redacten el “tema” del texto leído porque, a pesar de haber trabajado en clase la idea principal, sus respuestas tienden a ser una mezcla de ésta con el argumento.

-**“Intencionalidad del autor”** es otro de los apartados de la ficha, que consiste en expresar por escrito el propósito fundamental del autor, los efectos que pretende provocar en su “lector implícito”, la intención que nos da la clave del sentido de la obra, con la que nos proponemos averiguar el grado de aplicación de las estrategias

de lectura.

-**“Opinión personal”** del alumno, es el tercer apartado de la ficha; con ello constatamos la comprensión global de la obra, la implicación del lector en el seguimiento de la trama argumental y el placer conseguido con la lectura, así como la “distancia estética” del proceso de recepción, en el sentido de satisfacción de su “horizonte de expectativas” o de decepción respecto a éste. Pero estas pautas, por sí solas, no bastan para abarcar el complejo mundo de la recepción literaria de los niños y adolescentes; por eso, buscamos además otros criterios valorativos, de tipo cualitativo, de los aspectos más significativos que aparecen en sus fichas, como el hecho de que la mayor parte de éstos hace referencia al final, que debe ser sorprendente, inesperado o “superimpresvisto”, según sus propias palabras. Otros aspectos destacables son los relacionados con la valoración semántica y léxica (si les gusta el lenguaje utilizado en el texto, si el vocabulario es adecuado o no), así como con el nivel de competencias del autor (“es culto” o “es un grandísimo lector”); por otro lado, la atracción conlleva la implicación (“no puedes dejar de leerlo” o “te hace meterte mucho más en el libro”); incluso en algún caso, expresan la aportación del libro a la formación de la conciencia moral del adolescente y a la mejora de su autoestima (“me ha enseñado a valorarme como persona”), aspecto éste tan decisivo para lograr el equilibrio emocional en edades tan críticas como las de nuestros alumnos. Por todas estas razones, constatamos la necesidad de una valoración crítica tras la lectura de determinados textos recomendados para leer en la clase de lengua y literatura. Evidentemente, los alumnos que deciden continuar la lectura según su ritmo y deseos, pueden hacerlo en sus casas, pues de eso se trata: de aficionarlos a la lectura literaria. Podríamos resumir, en definitiva, la manera en que los adolescentes configuran los significados de una obra literaria, y los caminos que les llevan a disfrutarla y valorarla como tal, con las palabras de uno de ellos: “Mi interés por algunos autores proviene de varios motivos: que en clase hayamos leído libros de ellos, que me hayan gustado dichos libros, y que por eso haya buscado otros títulos de estos escritores, para conocer más sus obras y, si es posible, que hayamos tenido un encuentro literario. También busco información sobre ellos en fuentes adecuadas, como enciclopedias y en Internet” (Javier García-Bermejo, 1º ESO).

Es innegable que faltan aquí otras opiniones menos favorables o menos entusiastas que éstas, pero no son ellas el núcleo de esta investigación, puesto que lo que nos interesa destacar son los caminos de acercamiento a la literatura, los aciertos y no los desaciertos, aunque también existen. De éste y de muchos otros comentarios de alumnos parece deducirse que, si leen un libro que les gusta, buscarán más para continuar leyendo, y así una y otra vez. En este sentido, se manifiesta Miguel Delibes en *Señora de rojo sobre fondo gris*: “Ella entendía que el vicio o la virtud de leer dependían del primer libro. Aquel que llegaba a interesarse por un libro se convertía inevitablemente en esclavo de la lectura. Un libro te remitía a otro libro, un autor a otro autor, [...], de modo que la curiosidad del lector siempre quedaba insatisfecha. Y, al apelar a otros títulos, iniciabas una cadena que ya no podía concluir sino con la muerte. Sentía avidez por la letra impresa. Y me la contagió”.

3.2. Los talleres de “escritura creativa”

Cuando hablamos de “escritura creativa”, hablamos en definitiva, de un proceso

de enseñanza y aprendizaje donde se presenta la literatura como una experiencia llena de posibilidades y próxima a los intereses de nuestros alumnos adolescentes, donde pueden volcar todo su potencial cognitivo y comunicativo, produciendo textos en los que reflejan sus vivencias, emociones y dudas, deseosos de despertar el interés de sus compañeros con el relato de sus historias –y quizás también el de sus padres y profesores-; donde se encuentran a sí mismos como autores de trabajos compartidos con el grupo, enriqueciendo así su vida y aprendiendo a ser más reflexivos, más imaginativos y más felices. Como dice Aidan Chambers (2000), premio Andersen 2002: “No sabemos lo que pensamos hasta que no lo hemos expresado con palabras”. Por todo ello, apostamos por los “talleres literarios” de lectura y de escritura creativa, y constatamos el hecho de que son procedimientos didácticos muy idóneos para desarrollar las competencias previas a la literatura.

En nuestros “talleres de escritura”, la metodología empleada sigue las pautas que emanan de “la pragmática de textos”: una parte teórica, en la que se presentan los conceptos que se van a trabajar en el aula, y otra práctica, en la que se realizan las creaciones literarias. Habitualmente, el comienzo de cada ejercicio del taller siempre se dedica a explicar la técnica que se va a desarrollar ese día, de manera motivadora, para lo cual partimos de la lectura de definiciones de dichos conceptos, adecuadas al nivel del alumnado, para continuar leyendo ejemplos escritos por literatos representativos de los géneros, figuras o formas que se van a poner en práctica, o que hayan experimentado con la técnica que se va a trabajar, aunque no sean específicamente autores de LIJ. A continuación, cada alumno reflexiona sobre lo que va a escribir y comienza su tarea individual, durante 15-20 minutos, para ponerla después en común si así lo desea, siendo éste el caso de la inmensa mayoría. Entre todos, profesora y alumnos, deciden cuáles podrían ser editados en la revista del Colegio, lo que supone un gran aliciente, ya que, además de esto, nos interesa, en todo caso, estimular sus lecturas y comentarios escritos de las mismas (Guerrero y López Valero, 1993), con el incentivo de verlos publicados en la revista de la comunidad educativa, como recomienda López Tamés (1985, 149-157), a la vista de lo que los niños escriben: “[...] la necesidad de publicar, proporcionarles antologías de sus propios trabajos,[...] que ellos manejen sus propios poemas, su “obra”, satisfacción de sí mismos, que da confianza y supone tener a mano, poco a poco, a través de esta práctica, el mejor taller donde la lengua ofrece sus posibilidades, toda su eficacia”. En la misma línea, la reconocida investigadora catalana Teresa Colomer (1998) aboga por articular todas las actividades de lectura libre y de creación espontánea para conseguir unos objetivos más precisos a partir de la reflexión desde el punto de vista de la formación lectora y literaria.

En este contexto aparecen la figura del “mediador” y sus aportaciones, elementos clave para generar experiencias literarias, ya que “si no hay quien ayude, aportando una mayor experiencia lectora, no hay progreso” (Docampo, 2002, 61). Evidentemente, en quien primero pensamos como mediador es en el profesorado, esos “mediadores iniciáticos y decisivos entre la literatura y los niños” (Tejerina, 1996, 284); esos maestros que han superado el condicionamiento de la finalidad didáctica o moralizadora de la literatura, porque han entendido que la LIJ tiene como función esencial el entretenimiento y el placer estético por sí mismos. “Garantizar este efecto exige huir de todas las formas inventadas por la escuela, la administración y las editoriales para la instru-

mentalización de la literatura en beneficio de objetivos y rendimientos académicos y económicos varios” (Tejerina, 1996, 283). En este proceso es fundamental el papel del “mediador”, que ha de procurar un equilibrio entre las producciones individuales y la participación e interacción entre los miembros del grupo clase, así como su difusión externa a través, no sólo de la revista o del periódico escolar, sino también de concursos literarios, correspondencia con iguales de otros centros educativos, Internet, etc.

Es evidente que estas muestras elementales distan mucho de ser perfectas, pues son patentes los tópicos e ideas repetidas, cierta pobreza verbal y una incipiente creatividad. Sin embargo, esta es la situación escolar que mejor refleja la realidad, por eso estos “talleres literarios” suponen una plataforma propicia para superar deficiencias y avanzar en el impulso y desarrollo de la escritura creativa y de la educación literaria, ya que: “[...] comienza a plantearse que la educación literaria debe animar a adolescentes y a jóvenes no sólo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de formas lingüísticas o mediante la imitación de los modelos expresivos acuñados por la tradición literaria” (Lomas, 1999, vol. I, 63), lo que nos lleva a “potenciar la motivación y afecto por la lectura, en torno a los talleres de literatura en los que se conjuguen lectura y escritura de intención literaria” Lomas (1999, II, 129). Por nuestra parte, no concebimos este trabajo sin la presentación de pequeñas muestras representativas de los alumnos, de diversos ejercicios del “taller de escritura literaria”, pero no es posible en este encuentro transcribir la incesante productividad e ilusión con la que han surgido textos personales y colectivos de creciente variedad. Por ello, nos limitaremos a exponer someramente la dinámica seguida en algunas sesiones del taller: En determinados momentos, los alumnos han podido trabajar su capacidad de implicarse en la perspectiva de otros, a través de textos narrativos en los que se expone algún problema del protagonista. En otras sesiones, se produjeron textos basados en el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la vida diaria, meditando sobre nuestras acciones y añadiendo un motivo a cada una de ellas; lo llamamos “atención consciente”. Algunas veces, la realidad se impone y los temas de escritura literaria vienen dados por los acontecimientos, próximos o lejanos, buenos o malos; los alumnos se dejan invadir por los sentimientos y crean sus interpretaciones, a través de imágenes metafóricas o hiperbólicas, que suelen ser sus favoritas, a la vez que “constituyen un metalenguaje parcial, ampliamente tributario de las categorías de la retórica (metáfora, hipérbole, etc.)”, como afirma Riffaterre (1989, 100-101). Estas producciones escolares adquieren, en ocasiones, la forma de los llamados “textos libres” de Freinet, cuyo objetivo final es la composición voluntaria de un texto breve sobre alguna experiencia, emoción o hecho que el adolescente haya vivido y que quiera comunicar a los demás. Algunos ejemplos de poesías escolares, escritas bajo la influencia de la comprensión crítica de la realidad, hacen referencia a la catástrofe del “Prestige”, a la inmigración, a la guerra contra Iraq o a los atentados terroristas. Coincidimos con Debesse (1973, 93-95), acerca de que “es interesante informarse por los adolescentes de lo que ellos piensan respecto a un tema porque así, los contenidos de sus respuestas nos permiten descubrir hechos que escapan a la mera observación”, ya que su actitud es claramente cerrada a las confidencias.

En otros momentos, en paralelo con el desarrollo de las unidades didácticas sobre la lírica, se dedicaron las sesiones del taller de escritura a la elaboración indivi-

dual de textos poéticos libres, en los que también podemos trabajar aspectos de teoría literaria, como la metáfora, la greguería, el calambur, o el símil, sonetos, romances o coplas. Los trabalenguas y las adivinanzas igualmente son del agrado del público adolescente, especialmente por el acontecimiento que supone poner a prueba la habilidad de vocalización delante de los compañeros de clase, y por la dificultad de resolver el enigma que plantea la adivinanza. Así, las estrategias de los talleres de escritura literaria nos ofrecen, en ocasiones, algunas muestras de íntima confesión de emociones y sentimientos, especialmente en el género lírico que, lógicamente, valoramos con el máximo interés, pues “la verdadera poesía infantil es la que hacen los propios niños” (López Tamés, 1985, 149). En otras ocasiones, son las propuestas de Rodari (1979), las que nos ofrecen una plataforma perfecta para desarrollar la escritura creativa en la escuela. En este sentido, Cerrillo (2002, 151), considera que es esencial que los ejercicios escolares, a partir de los 10-12 años, propongan la realización de poemas, narraciones, descripciones, “microrrelatos”, adivinanzas, diálogos, monólogos, etc., recomendando que se realice paralelamente a la lectura de textos del mismo tipo. De esta manera, el alumno lee lo que otros escriben y escribe para ser leído por otros.

3.3.- El “intertexto lector”

En nuestros “talleres” incluimos un recurso que, sin ser nuevo, se manifiesta ahora como un elemento esencial para la educación literaria. Entre los enfoques actuales del tratamiento didáctico de la literatura destacan los que se orientan hacia la relación entre el discurso y el lector, ya que el texto desarrolla su existencia mediante el acto personal de lectura de un lector que es quien actualiza el significado del texto. Cuantos más elementos discursivos reconozca el lector, y sea capaz de asociar entre sí, mayor será su “competencia literaria” ya que, Según Mendoza (1998, 19): “el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal, es el “intertexto lector”. Las teorías de este autor desarrollan la primitiva mención de Riffaterre (1980/1989), quien afirma que “el intertexto es la percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido”. Pero este concepto no es nuevo, pues fue acuñado por Julia Kristeva, en 1967, según la cual: “todo texto se construye como un mosaico de citas”, por lo que tiene de transformación de otros textos. La formación del “intertexto” lector se contempla actualmente como un nuevo objetivo de la educación literaria y comunicativa, por lo que, además los citados autores, también han aportado sus ideas al respecto otros como Umberto Eco (1979), Genette (1982) y Reyzábal (1998). El propio Mendoza (1998/2001), asegura que el intertexto lector se reconoce por sus efectos, por lo que puede afirmarse que su función es la de dinamizar y contextualizar las aportaciones de la “competencia literaria”. Para este autor, el intertexto del lector es: “el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos integrados y significativos (“competencia literaria”), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural”. La activación del intertexto tiene por objeto que el lector establezca asociaciones de diversos tipos durante la recepción

literaria, lo que hace posible que afloren las referencias compartidas entre el autor, el texto y el lector, facilitando así la lectura literaria. En la misma línea, Cerrillo (2002), relaciona el concepto de “intertexto” del lector con las teorías de Vigotsky (1978), sobre “la zona de desarrollo próximo”. Es ahí donde se van a producir los aprendizajes significativos, poniéndose de manifiesto el papel de la interacción entre las personas para acercar el nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial.

El intertexto orienta la formación del lector literario desde la perspectiva de un conocimiento significativo de la literatura, ya que sólo seguirá leyendo si lo leído significa algo para él (Smith, 1984); así disfrutará de la lectura y su participación personal en la comprensión del texto será más activa. Por ello, los comienzos del aprendizaje de la lectura deberían ser paralelos a los de la formación del intertexto lector, para que el niño construya sus experiencias literarias como un fondo de conocimientos: En cada lectura, el lector relaciona los componentes de su intertexto y los amplía dando forma a nuevos conocimientos, que serán incorporados a su experiencia, para convertirle en un lector cada vez más competente. La experiencia lectora previa condiciona la capacidad de reconocimiento de los hipotextos que subyacen en el relato, ya que aporta referencias para la formación y desarrollo del intertexto. Cada lectura literaria constituye un acto de implicación personal, y supone el progresivo enriquecimiento intelectual y afectivo del adolescente, que interactúa con el texto para conseguir la comprensión e interpretación del mismo. En esta específica interacción el lector aporta sus conocimientos y su sensibilidad, a la vez que detecta las orientaciones o pautas que el propio texto ofrece para guiar al receptor en la construcción del sentido. Para valorar las posibilidades didácticas del “intertexto del lector”, se han realizado ya interesantes aportaciones en este ámbito, como las que utilizan las múltiples versiones del personaje de Perrault, “Caperucita Roja” (Colomer, 1996, Mendoza y López Valero, 1997, Tejerina, 2002).

CONCLUSIONES

La investigación sobre el mundo literario y sobre los procesos de acercamiento a la lectura, en el ámbito escolar de la ESO requiere, de manera inaplazable, ponerse manos a la obra para ofrecer a nuestros jóvenes una expectativa de futuro ilusionante, capaz de transmitirles un concepto de vida buena, superador de diferencias, que les permita ejercer un pensamiento autónomo en un verdadero ejercicio de libertad personal. Así mismo creemos que la importancia de la formación de “lectores competentes”, capaces no sólo de interpretar una narración o de construir el significado de un relato, sino también de integrar en sus vidas la experiencia del silencio y de la soledad que supone la “lectura literaria”, es ahora más necesaria que nunca, porque el mundo afectivo de los adolescentes carece de modelos de identificación a los que recurrir buscando respuesta al sentido de la vida. Los adultos responsables de la formación de niños y adolescentes no podemos permanecer impasibles ante ciertos procesos de cosificación que nos afectan a todos, pero ante los que están más indefensos los jóvenes: consumismo, falta de valores éticos, y un largo etcétera. Nuestro reto está planteado: “el reto estriba en acertar en las formas de aproximar los libros a esa legión de potenciales lectores” (Victoria Fernández, 1997, 5).

Nuestra última palabra quiere ser una decidida apuesta de futuro, porque lu-

char por la competencia lectora y literaria es asegurar a nuestros hijos y alumnos la entrada y la permanencia en el nuevo milenio con paso seguro, es confirmar el hecho incontrovertible de que la lectura es la llave del conocimiento que nos permite utilizar la información en vez de ser dominados por la sobreinformación. Los colectivos que deseen afianzar su pervivencia y protagonismo en la sociedad del siglo XXI, la sociedad de la información y de la comunicación, deben favorecer la lectura y empeñarse en que se logren las habilidades básicas desde edades tempranas, creando entornos adecuados en los que el deseo de leer y de compartir las lecturas sea un rasgo definitorio de nuestras sociedades. El punto final ha de animarnos a continuar con fuerza la tarea emprendida y, para ello, las hermosas palabras del maestro Rodari (1979, 9) en su *Gramática de la fantasía*:

“Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quien tiene confianza en la creatividad infantil, a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra [...] no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V. M.: *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*, Madrid, Gredos, 1980.
- AMPARÁN CARDÍN, F.: “La competencia literaria y el lector adolescente”. En *Encuentro de lenguas y literaturas*, Departamento de Filología, Universidad de Cantabria, Santander, 2004.
- BARTHES, R.: *S/Z*, Madrid, Siglo XXI, 1980.
- BETTELHEIM, B. (1975): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas. La extraordinaria importancia de los cuentos de hadas para la formación moral e intelectual de los niños*, 1ª ed. en castellano: Barcelona, Crítica, 1977. 5ª ed., Barcelona, Crítica, 1981.
- CAMPS, A.: “La enseñanza de la composición escrita. Una visión general”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, Monográfico: leer y escribir, julio-agosto, 1993.
- _____ “Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico”, en *Infancia y aprendizaje*, 62-63, pp. 209-217, 1993.
- _____ (Coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, 2001.
- CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E., YUBERO, S.: *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, Col. Arcadia, 6, 2002.
- CHAMBERS, A.: *Come imparare a leggere i libri con i ragazzi*, Sonda, 2000.
- CHOMSKY, N.: *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral, 1971.
- _____ *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Ariel, 1979.
- COLOMER, T.: “Eterna Caperucita. La renovación del imaginario colectivo”, en *CLIJ*, 87, 7-19, octubre, 1996.
- _____ *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- COLOMER, T. Y CAMPS, A.: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/ MEC, 1994.
- CULLER, J.: *Poética estructuralista*, Barcelona, Anagrama, 1974.
- DEBESSE, M.: *¿Cómo estudiar a los adolescentes?*, Buenos Aires, Nova, 1973.
- DIJK, T.A. van: “La pragmática de la comunicación literaria”. En MAYORAL, J. A. (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria* Madrid, Arco Libros, 1986.
- DOCAMPO, X. P.: “Leer, ¿para qué?”, en: ALBANELL, P. et al.: *Hablemos de leer*, Salamanca,

- Anaya, Colección La sombra de la palabra, 2002, pp. 45-66.
- ECO, U.: "El extraño caso de la intentio lectoris". En *Revista de Occidente*, pag. 5-28, febrero de 1987.
- _____. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen, 1999.
- FERNÁNDEZ, V. - "Literatura infantil y juvenil: panorama crítico". En: CANTERO, F, MENDOZA, A., ROMEA, C. (ed.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad de Barcelona/ SEDELL, 61-66, 1997.
- FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector*, Barcelona, Laia, 1989.
- FREINET, C.: *Las invariantes pedagógicas*, Barcelona, Laia, 1978.
- GARCÍA MONTERO, L.: "¿Por qué no sirve para nada la poesía?". En: GARCÍA MONTERO, L. Y MUÑOZ MOLINA, A.: *¿Por qué no es útil la literatura?*, Madrid, Hiperión, 1993.
- GENETTE, G.: *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Seuil, París, 1982. Trad. Castellano: Madrid, Taurus, 1989.
- GISBERT, J. M.: "Los placeres del pensamiento", en *Castrovista, Revista de la Comunidad Educativa Castroverde*, Santander, 2000.
- GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A.: *El taller de Lengua y Literatura (Cien propuestas experimentales)*, Madrid, Bruño, 1993.
- ISER, W.: *El acto de leer: teoría del efecto estético*, Madrid, Taurus, 1987.
- JAKOBSON, R.: *Ensayos de poética*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- JAUSS, H.R.: "Continuación del diálogo entre la estética de la recepción "burguesa" y "materialista". En: WARNING, R. (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid, Visor, 1989.
- KRISTEVA, J.: *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*, Madrid, Fundamentos, 1988.
- LOMAS, C.: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I y II, Barcelona, Paidós, Col. Papeles de Pedagogía, 1999.
- LÓPEZ TAMÉS, R.: *Introducción a la literatura infantil*, Santander, Universidad de Santander - ICE, 1985.
- MACHADO, A. M^a.: *Lectura, escuela y creación literaria*, Salamanca, Anaya, Col. La sombra de la palabra, 2002.
- MARTÍN, F.: - "De la memoria y la imaginación", en *Papeles de Acción Educativa*, 1, pp. 63-67, Madrid, 1983.
- MENDOZA FILLOLA, A.: - (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ Universidad de Barcelona/ Horsori, 1998a.
- _____. "El proceso de recepción lectora", en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ Universidad de Barcelona/ Horsori, 1998a.
- _____. *Tú lector. Aspectos de la interacción texto- lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro, 1998b.
- _____. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, Col. Arcadia, 3, 2001.
- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A.: "Nuevos cuentos viejos", en *CLIJ*, 90, 7-18, 1997.
- MONTES, G.: *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- MORENO, V.: "¿Escribir para leer?", en *Alacena*, 32, pp. 39-43, 1998.
- _____. "¿Escribir para leer?", en *Alacena*, 32, pp. 39-43, 1998.
- REYZÁBAL, M.V.: -*Diccionario de Términos Literarios I y II*, Madrid, Acento, 1998.
- RIFFATERRE, M.: "Criterios para el análisis del estilo". En WARNING, R. (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid, Visor, 1989.
- RODARI, G. : *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, Barcelona, Reforma

- de la Escuela Ferrán Pellisa, 1979.
- ROYANO, L.: "Lo que debe saber el lector. La teoría de la literatura y sus aplicaciones docentes", Santander, *Boletín de la Biblioteca Menéndez Pelayo* LXXVII, pp. 63-86, enero-diciembre 2001.
- SAUSSURE, F.: *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada, 1971.
- SMITH, F.: *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor aprendizaje, 1997.
- TEJERINA, I.: "Literatura infantil y formación de un nuevo maestro", en MONGE, J. J. y PORTILLO, R. (coords.): *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: Retos ante el siglo XXI*, Santander, Universidad de Cantabria, 1996.
- _____. "Teatro: otras formas de recepción. (Textos teatrales, recepción lectora y educación literaria)". En: MENDOZA, A. (dir.): *La seducción de la Lectura en Edades Tempranas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Col. Aulas de Verano, 2002.
- VIGOTSKY, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1973.
- WARNING, R. (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid, Visor, 1989.
- WIDDOWSON, H. G.: "Aspectos de la enseñanza del lenguaje", en MENDOZA, A. (coor.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ Universidad de Barcelona/ Horsori, pp. 1-22, 1998a.

Ensinar-Aprender a Arte de Escrever: que Implicações?¹

Teresa Margarida Dias Moreira de Carvalho Capela
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
tecapela@utad.pt

Resumo

A possibilidade de a escrita ser ensinada e aprendida pressupõe conhecimentos relativos às propriedades de um texto, bem como a consciência da necessidade da sua adequação a um determinado contexto, o que coloca as conseqüentes problemáticas da heterogeneidade textual e da diversidade discursiva. Assim, o ensino da escrita não poderá ser tratado como uma prática unitária válida para qualquer texto, mas como um conjunto de práticas específicas de géneros textuais variados.

A escrita é uma actividade cognitiva complexa já que mobiliza múltiplos saberes (experienciais, operatórios e conceptuais). O seu ensino passa pelo treino regular de várias actividades a diferentes níveis (lexical, morfossintáctico, semântico e pragmático) e em relação a diferentes unidades (a frase e o texto). Na sequência didáctica das diversas tarefas, desde a leitura e análise de textos, exercícios de vocabulário e de funcionamento da língua, à produção e releitura de textos, o aluno beneficiará se houver homogeneização a nível do discurso estudado, adquirindo capacidades metadiscursivas, metalinguísticas e metapragmáticas sobre o acto de escrita.

Não se pode pensar, como tradicionalmente se fazia, que a competência de escrita brota automaticamente das aprendizagens gramaticais, do convívio frequente com modelos estilístico-literários, ou do treino regular da redacção. Que todas estas práticas são fundamentais, não restam dúvidas: os conhecimentos e competências resultantes do ensino da oralidade, da gramática, da leitura, da literatura e da estilística cruzam-se, completam-se e confluem no desenvolvimento de uma competência e na formação de um estilo, porém a didáctica da escrita possui dispositivos próprios, ou seja, sequências programadas que lhe são específicas e que se revelam primordiais na aprendizagem da arte de escrever.

¹ Este artigo é fruto da investigação que a autora desenvolveu com vista à realização de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Doutor José Esteves Rei e já defendida.

Como o título indica, este estudo aborda uma série de problemáticas ligadas a um núcleo central: a didáctica da escrita.

Actualmente, quando procedemos a uma análise crítica da situação do ensino do Português, um dos aspectos que mais se salienta é o baixo nível atingido pelos alunos relativamente à escrita. Consta-se que, no final da escolaridade obrigatória, no 12º ano e, até mesmo, no Ensino Superior, uma parte significativa dos alunos ainda revela dificuldades de escrita, manifestando desconhecimento das regras elementares da produção textual, o que culmina numa incapacidade alarmante de redigir um texto coeso e coerente. Assim, o professor de Língua Materna tem, neste domínio, as tarefas mais difíceis e ingratas e obtém os resultados menos lucrativos.

Muitos alunos, por exemplo, derrubam a fronteira entre oralidade e escrita. Por isso, encontramos, com frequência, textos escritos indevidamente manchados com marcas da oralidade. Ora, a linguagem escrita é uma forma de comunicação mais elaborada, mais trabalhada. Na escrita, dada a impossibilidade de uma clarificação presencial dos interlocutores e a ausência de outros suportes situacionais, a mensagem é decodificada apenas através do sentido que se confere à palavra e à estruturação das palavras - o discurso. Mais que a linguagem oral, que é circular e marcada de atributos, a escrita implica a projecção do pensamento num espaço “ideal” e polissémico, onde as ideias se representam por sinais gráficos, ordenados segundo eixos horizontal e vertical, mediante regras gramaticais específicas.

A palavra, sobretudo quando escrita, ordena, expressa e memoriza o pensamento. Assim a escrita, como “instrumentalização da palavra”, inscreve-se na história dos processos de comunicação humana, não apenas como meio de aquisição e troca de informação, mas também como meio de acção. Ela tem uma função de interiorização e de ordenação interna dos pensamentos do indivíduo, favorece as formas de actividade linguística e a capacidade interna para resolver problemas. Poderíamos mesmo afirmar que ela “domestica” o pensamento e, nisso, se distancia da oralidade.

A escrita desenvolveu-se por forma a substituir-se à memória como instrumento de grandes reflexões colectivas e individuais, instituindo-se como instrumento do progresso. Em torno da escrita se inscrevem grandes momentos da história da humanidade: o desenvolvimento do alfabeto, o surgimento da Retórica (discurso fixado e regras de produção), a criação do livro, a invenção da tipografia mecânica.

São as capacidades de leitura e de escrita que, libertando o raciocínio humano de recursos mnemónicos restritivos, permitem acentuar a natureza activa e construtiva do conhecimento humano. A evocação deixa de ser uma mera reconstituição de acções ou de esquemas de acção para se converter numa releitura de vestígios mnemónicos, envolvendo capacidades mentais de representação.

O comportamento narrativo é um acto mnemónico, que se caracteriza, antes de mais, pela sua função social de comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objecto que constitui o seu motivo. Em todas as sociedades, os indivíduos detêm um grande património cultural, genético ou adquirido, e é através da linguagem, oral ou escrita, que esse património se fixa e que os projectos existenciais se constroem. O uso da linguagem de que todo o indivíduo tem um conhecimento prático é um fenómeno complexo, já que falar e escrever com correcção não são

tarefas tão fáceis como se crê².

O esforço necessário para traduzir por escrito aquilo que, na oralidade, comunicamos espontaneamente, mesmo sem palavras (com um olhar, uma expressão, um gesto), exige muito treino. O melhor procedimento para aprender a escrever é escrever muito. A facilidade vai-se adquirindo à força de tropeçar em dificuldades. Todos reconhecemos a utilidade do exercício de redacção, contudo parecem faltar condições, meios e métodos adequados para concretizar essa prática na aula. Um dos inconvenientes advém da falta de tempo para a realização das composições e a sua devida correcção em turmas numerosas. Constatamos a escassez da prática da escrita: o texto escrito está presente na aula de Português mais como objecto de análise do que como produção.

Parece-nos pertinente salientar um documento que acentuou a nossa curiosidade para a investigação sobre a situação actual da didáctica da escrita, quando confrontada com a sua situação há dois séculos e meio atrás. Trata-se de um Diploma régio datado de 28 de Junho de 1759, intitulado “Instrucções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica”, transcrito por Banha de Andrade no seu livro *A Reforma Pombalina dos Estudos Menores (1759-1771)*. É de particular interesse observar como era então exercitada a escrita (dia sim, dia não, em casa, e uma vez por semana na aula, com orientação do professor e sempre associada à aprendizagem da Gramática e da Retórica). Ora, se no século XVIII era dado um papel de relevo ao exercício de composição escrita, hoje nota-se que, ainda que os Programas de Ensino Secundário lhe dediquem a mesma atenção que às restantes competências, na prática este exercício é marginalizado na aula de Português.

Esta constatação remete para a urgência de uma reflexão sobre o papel da produção escrita nas aulas de Português. Importa conferir o espaço que lhe é destinado nos programas, analisar as causas da crescente diminuição da exercitação da escrita e observar os métodos utilizados para o ensino da mesma, salientando também as implicações da didáctica da leitura, da literatura, da gramática e da estilística na didáctica da escrita. A complexidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita resulta da sobrecarga cognitiva e envolve, portanto, um tratamento interdisciplinar.

É nossa intenção evidenciar, por um lado, que a didáctica da escrita tem uma dinâmica própria, pelo que deve ser objecto de uma planificação rigorosa a vários níveis, desde a sua preparação prévia (que inclui leituras, análises, exercícios lexicais e gramaticais, entre outros) até à correcção consciente e ao *feedback* do trabalho. Por outro lado, pretendemos demonstrar que os resultados do ensino da escrita, traduzidos em termos de aprendizagem desta competência, podem depender dos métodos adoptados.

Uma definição didáctica de escrita obriga o investigador a aceitar um desafio muito sério, já que implica sair do esquema preconcebido de uma organização linear das aprendizagens para encarar uma nova didáctica, dinâmica e complexa.

²De resto, falar com correcção revela, sem dúvida, o nível cultural do indivíduo. Como diz Eurico Back (1987: 109):

Sendo a língua um elemento da cultura, é ao mesmo tempo espelho da cultura, capaz de retratar todas as actividades culturais. E todos os profissionais, para o mais perfeito desempenho das suas tarefas, precisam ter domínio perfeito da língua, principal alavanca de todo o progresso e desenvolvimento tanto na aquisição, quanto na divulgação de conhecimentos. O aumento da capacidade de linguagem implica aumento da capacidade de produção.

O ensino tradicional da escrita baseava-se em aprendizagens parcelares: da ortografia, da gramática, do vocabulário, das figuras de estilo, etc. Considerava-se então que estas componentes se articulariam espontaneamente em capacidade de expressão. Ora, o fraccionamento das aprendizagens, juntamente com o carácter pouco funcional dos temas que eram propostos, tornava este ensino artificial.

A didáctica contemporânea (nomeadamente a abordagem funcional do ensino da escrita centrada no aluno) prevê que a actividade de expressão sirva sempre um propósito real. Colocam-se assim duas orientações didácticas ao professor de Língua Materna: por um lado, pôr os alunos a escrever para comunicarem de forma autêntica, com um interlocutor real; por outro lado, pô-los a escrever para aprenderem a escrever, daí que seja fundamental que o aluno compreenda o sentido e a finalidade da tarefa que lhe pedem para executar e, portanto, que o professor clarifique os objectivos dessa tarefa.

Estas duas situações implicam uma intervenção plural do professor no sentido de orientar, por um lado, exercícios livres de prática da escrita e, por outro lado, momentos de reflexão sobre os fenómenos linguísticos, ou seja, actividades gramaticais mais controladas.

Assim, uma das aprendizagens implicadas na didáctica da escrita é a gramática. O ensino da gramática exige do professor uma atitude clara e definida quanto ao valor desta no domínio da língua. No seio dos professores de Português, ocorrem, frequentemente, duas posições antagónicas: por um lado os «adeptos extremistas de uma abordagem comunicativa» (Pereira, 1999: 468) que se preocupam em utilizar ao máximo o tempo disponível para comunicar; por outro lado «os defensores radicais do regresso às pedagogias dogmáticas em que se inscrevia o ensino da gramática tradicional, tantas vezes com a grande presunção de por aí se conseguir, automaticamente, ler, escrever e falar» (*Ibidem*).

Quando entram para a escola, as crianças já dominam de alguma forma a gramática da sua língua materna, uma vez que a falam com bastante correcção. Trata-se da *gramática implícita*³. No entanto, durante o seu percurso escolar, em particular nas aulas de Língua Portuguesa, as suas capacidades linguísticas⁴ desenvolver-se-ão, através de uma reflexão sobre a língua, ou seja, a gramática explícita ou normativa.

Se um dos objectivos mestres da aula de língua materna é ensinar a escrever correctamente, é fundamental realçar «a multiplicidade de saberes que se entrelaçam no saber-escrever e a conseqüente necessidade de uma reflexão pedagógico-didáctica que contemple a totalidade das dimensões congregadas na noção de competência de comunicação escrita» (Pereira, 1999: 468). A produção escrita necessita efectivamente da disponibilidade e mobilização de numerosos conhecimentos factuais ou declarativos⁵

³ Numa aprendizagem inicial, e tendo em conta que a criança aprende inconscientemente a sua língua através das palavras, é pelo vocabulário que é necessário encetar o estudo da língua (materna ou estrangeira) e só depois conduzir a criança até à conclusão de que não se podem associar palavras sem gramática.

⁴ Segundo Noam Chomsky (1973: 75), «a pessoa que adquiriu conhecimento de uma língua interiorizou um sistema de regras que relaciona o som e o significado de um modo particular».

⁵ Já em 1976, Maria Bárbara Galvão defendia que o professor deve conduzir o aluno «a uma reflexão sobre a sua prática quotidiana do discurso oral ou escrito para melhor saber utilizá-lo», in *Actas do 1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, 1977, p. 514.

que vão desde o simples domínio da ortografia de uma palavra até à possibilidade de estabelecer distinções cada vez mais finas entre modos de organização dos discursos.

Embora reconheçam que o conhecimento gramatical é importante, alguns autores vêem-no como um meio e não um fim em si mesmo. Acreditam que, alargando a sua competência gramatical, o aluno estará a melhorar a sua competência comunicativa. É o caso de Eurico Back (1987: 147) que afirma: «Saber gramática não é objectivo essencial do ensino de português; a gramática é um meio para alcançar o domínio da expressão oral e escrita». Este autor afirma ainda que a gramática é útil para resolver dificuldades de expressão para aquele que sentir dúvidas, «desde que saiba resolvê-las com auxílio da gramática» (1987: 147).

Também Maria Helena Ançã partilha esta opinião: para ela, no ensino da língua materna, é essencial desenvolver «a competência metalinguística, fazendo o aluno reflectir sobre as suas próprias produções. Os conhecimentos epilinguísticos (não conscientes) transformar-se-ão em conhecimentos metalinguísticos (reflectidos)» (1991: 60). Assim o ensino da gramática torna-se essencialmente um exercício de reflexão, conduzindo à descoberta dos mecanismos de funcionamento da língua.

Quanto a nós, a aprendizagem da gramática deve estar ao serviço da expressão/comunicação. Ao ensiná-la na escola, o fim último não é que os alunos aprendam expressões empoladas, mas que adquiram hábitos de construir e ordenar adequadamente os pensamentos, fundados no conhecimento das regras que regem a linguagem.

Defendemos o estudo da gramática normativa, considerando que esse estudo deverá realizar-se sobre cada uma das suas partes constituintes. Seria errado, por exemplo, efectuar uma reflexão exclusivamente a nível morfológico, há que dar atenção à fonologia, à sintaxe, à semântica e à pragmática, despertando assim a consciência do aluno para os fenómenos gramaticais dentro de um contexto frásico não isolado, e permitindo-lhe conseqüentemente melhorar a sua escrita. Acreditamos que a aprendizagem gramatical, centrada em enunciados contextualizados e partindo da sintaxe para os restantes constituintes da gramática, influenciará positivamente a escrita do aluno, uma vez que se trata de uma gramática de uso.

É importante, também, proporcionar aos alunos modelos de escrita: o próprio professor (através do seu discurso quer escrito quer oral) ou outros modelos. Por isso, a leitura e análise literária constituem uma ponte para a escrita, a mesma ponte que liga Didáctica da Língua e Didáctica da Literatura, e que liga compreensão e expressão escrita. Partimos portanto do princípio de que a leitura é muito proveitosa, podendo funcionar como modelo de escrita e, assim, ajudar o aluno a escrever correctamente e, eventualmente, a construir um estilo próprio. Só um leitor/aluno capaz de compreender o texto na sua totalidade, portanto nas suas várias facetas (filosófica, linguística, estilística, histórica, psicológica, etc.), possui as ferramentas adequadas para ele próprio começar a compor.

Recapitulando, um aluno que sabe ler é capaz de recorrer ao escrito para resolver os seus problemas escolares, mas também os da sua vida extra-escolar: sabe também efectuar consultas (em dicionários, enciclopédias, gramáticas, manuais ou outros) e revela, face a um texto, uma atitude reflexiva: levanta questões, formula juízos, comenta.

Nesta linha de ideias, importa reflectir sobre a dialéctica *Cânone/Leitura/Escreita*,

entendendo por *Cânone* a produção literária do escritor canonizado imposto ou sugerido⁶ nos programas de Português; por *Leitura*, toda a estratégia de leitura activa, reflectida e aprofundada numa análise literária⁷; e, finalmente, por *Escrita* toda a actividade de reprodução textual do aluno a partir da sua leitura do texto literário, ou mesmo, de produção criativa de um texto pessoal, embora enriquecida pelos contributos de uma análise previamente orientada.⁸

O estudo do texto literário é muito importante, já que cria a situação de leitura activa, o que equivale a dizer, com algum optimismo, a formação da sensibilidade artística e da emotividade estética no aluno. Os estudos de feição literária envolvem dois processos fundamentais: a composição literária e a análise literária. No primeiro caso, são importantes a síntese e o esforço de criação do autor; no segundo predomina a análise e a atenção do espírito crítico do leitor. É por meio da análise, da apreensão e da assimilação dos bons autores, que um espírito dotado de possibilidades artísticas pode vir a descobrir os seus próprios meios de realização e de criação⁹.

Proporcionar a criação ou o desenvolvimento do estilo de um aluno é, antes de mais, aceitar a sua marca individual, conduzindo-o paralelamente no sentido de respeitar as regras gramaticais que regem a língua. As possibilidades criadoras de um indivíduo estão relacionadas com a sua bagagem sócio-cultural e experiencial. Se, por um lado, sente a necessidade de pôr o seu imaginário em acção, por outro lado, sofre os condicionamentos do ambiente e das suas vivências (por vezes parcas). Neste caso, professor e aluno podem optar entre duas vias: os exemplos literários¹⁰ e/ou o contributo do grupo.

Para além disso, a correcção de uma composição (a nível da detecção de inconsequência ou confusão de ideias, da má coordenação do pensamento; da deficiente expressão formal) é um acto de análise, de desmontagem do texto, para ver o que se pode escrever, como se pode escrever e porquê. A composição resulta da aplicação e

⁶ Imposto ou sugerido, conforme esteja enquadrado na leitura metódica ou extensiva, sendo o primeiro de natureza obrigatória e o segundo facultativa.

⁷ O discurso literário visa efeitos perlocutivos sobre o leitor, que se traduzem em reacções emocionais ou intelectuais, desde a adesão estética a possíveis mudanças de valores e crenças, em função da dimensão ideológica de que aqueles se revestem de forma mais ou menos explícita.

⁸ Passamos a clarificar o nosso conceito de *dialéctica*: o texto produzido pelo aluno, na sequência da sua leitura do texto literário, será também objecto de releitura por parte do seu autor, objecto de leitura por parte do professor e eventualmente de colegas, conduzindo assim a uma nova análise e a eventuais correcções, desencadeando uma reescrita, e assim sucessivamente.

⁹ Recorde-se Jean Piaget, psicólogo construtivista, que critica o ponto de vista que considera a criatividade ou “inteligência operatória” (na sua terminologia) como mera rearrumação ou organização. Para ele, um acto operativo é a assimilação e a transformação activas de certos dados, de acordo com as formas estruturais disponíveis. Cf. Hans Furth, *Piaget na sala de Aula*, Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense, 1972, p. 179.

¹⁰ O ensino tradicional, isto é, aquele que nos chega de Quintiliano ou Cícero, não apontava para a inclusão da experiência pessoal na composição, não fazia a apologia da criatividade; remetia antes para o estudo de bons autores, modelos a seguir, a recitar, a copiar. Hoje, em prol da criatividade, que é feito dos modelos, assumidos enquanto tais? Imitar aquilo que está bem escrito será vergonhoso, só porque não é puramente original? Será errado aproveitar a análise dos *Sermões* do Padre António Vieira para ensinar a argumentar, a estruturar o discurso, a usar conectores lógicos, enfim a imitar os sermões do nosso pregador, aplicando-os, por exemplo, a situações da actualidade? A absorção de um modelo não nos parece de forma nenhuma contrária ao princípio da criatividade, é antes um bom ponto de partida para pôr em andamento os mecanismos da produção original.

do treino de capacidades, desenvolvidas por meio da assimilação dos modelos literários. Assim a leitura e a assimilação inteligente dos bons autores são a base fundamental da verdadeira formação literária.

Em suma, a análise literária é um esforço de integração de diferentes etapas de análise para perceber os valores do fragmento a comentar. Daqui decorre a conclusão de que é necessário compreender o texto em várias vertentes para estar em condições de levar a cabo um comentário literário, o que implica ter em mente que o texto literário é o resultado de uma combinação e selecção, com intenção estética e com predomínio da conotação sobre a denotação. É preciso ver o que diz o texto e como o diz, ou seja, observar de que modo o conteúdo se formaliza literariamente.

A Estilística complementa a gramática, apelando à correcção no uso da linguagem, à precisão, à clareza, à elegância e à harmonia. Não pode ser bom pintor quem não sabe manusear as cores, não pode ser bom escritor quem não sabe empregar as palavras. Partindo do princípio fundamental de que a palavra é a matéria prima da escrita, podemos considerar a precisão no emprego das palavras como uma das exigências fundamentais (e muitas vezes mal apreendida) da arte de escrever.

Voltaire, em 1756, numa carta de conselhos a uma jovem, dizia: “Acostumamos a falar bem, lendo muitas vezes aqueles que escrevem bem” (Albalat, 1950: 338 e 339). Tal como na pintura se aprende a pintar estudando e copiando os grandes mestres, também na arte de escrever se aprende lendo atentamente os grandes Escritores. Assim, o cânone literário pode constituir um instrumento-modelo útil na aquisição da competência comunicativa, sem implicar servilismo, mas, pelo contrário, servindo de motor de arranque à criatividade do aluno.

A análise literária implica necessariamente a verificação do valor de um texto, tanto no que toca às qualidades da linguagem, como às características e aspectos particulares do estilo. Por isso, é necessário que haja um conhecimento prévio e experimentado dessas mesmas qualidades e características, portanto uma preparação a nível da Linguística e da Estilística. Torna-se, por isso, fundamental que os alunos aprendam a distinguir o sentido próprio e figurado das palavras; a explicar diferentes acepções de um mesmo vocábulo, a indicar a ideia geral comum entre as várias e a ideia particular expressa por cada uma delas; encontrar frases equivalentes a outras, por meio das quais se possam evitar repetições de forma.

Assim, se quisermos levar o aluno¹¹ a aperfeiçoar o seu estilo, devemos observar os contributos da análise estilística para o desenvolvimento desta competência. Um estilo agradável e claro passa pela escolha do vocabulário, pela propriedade e precisão de termos, pela sua variedade, pela sua disposição. Daí que também a didáctica do vocabulário esteja implicada na didáctica da escrita, em associação permanente com

¹¹ Há quem considere que, face à situação actual da escrita, que aliás já foi exposta atrás, é uma pretensão utópica do professor idealista pretender desenvolver o estilo dos seus alunos. Na nossa opinião, um bom professor deve ser realista para saber lidar com as situações de aula, mas também deve ser optimista e, na medida certa, idealista. Não são os ideais que nos descruzam os braços e nos impelem a agir? De resto, o professor deve confiar nas potencialidades dos seus alunos, ambicionando sempre metas de progressão crescente. Por outro lado, também é certo que, embora em minoria, vão aparecendo alunos que escrevem com correcção e merecem aperfeiçoar o seu estilo, por isso há que proporcionar, a esses alunos, um desenvolvimento das suas competências. Aliás, só assim estamos a pôr em prática o famigerado ensino individualizado.

a leitura, a literatura e a gramática.

Em suma, uma atitude pedagógico-didáctica de construção de um estilo pressupõe um trabalho de análise estilística, que reveste duas vertentes: por um lado, a do aluno, que pode partir dos modelos lidos para a criação, confrontando as produções pessoais com os textos que lhe serviram de base, fazendo a análise das construções linguísticas e estabelecendo as diferenças; por outro lado, a vertente do professor que, face aos textos dos seus alunos, deve avaliar se os desvios à norma surtem efeitos estilísticos ou se não passam de erros de natureza variada.

Todos nós, professores ou não, já deparámos, alguma vez, com a dificuldade de decifrar uma mensagem escrita por quem ignora o mais elementar da arte de escrever ou, noutros termos, o mais elementar da Gramática. Muitas vezes, o problema coloca-se ao leitor não pelo que se diz, mas pela forma como se diz¹². A nível escolar, a questão agudiza-se na disciplina de Língua Portuguesa, já que esta é a metalinguagem de todas as outras disciplinas (exceptuando, quando muito, as de língua estrangeira).

De facto, muitos dos desvios que o professor encontra nas produções escritas dos seus alunos não surtem qualquer efeito estilístico, são mesmo erros de vários tipos. Voltamos então à questão inicial: “como justificar tantos erros?”. Ou o conhecimento gramatical foi mal assimilado ou os nossos alunos não estão habituados a fazer uma reflexão linguística no momento da redacção. Isto remete-nos naturalmente para o problema da correcção do escrito.

No processo de correcção, destacam-se dois aspectos importantes: o primeiro prende-se directamente com a actividade específica do professor, o segundo com a interacção entre o aluno e o docente. Ou seja, por um lado, temos o processo de correcção e avaliação da responsabilidade do professor e, por outro lado, o accionamento de todos os mecanismos necessários ao progresso dos alunos, em função dos objectivos pretendidos.

Assim, compete ao professor fomentar, na aula, trocas discursivas de remediação “que contemplem aspectos metalinguísticos, metatextuais e metapragmáticos” (Pereira, 1999: 501) e ter em conta que, para que os alunos reflectam sobre o funcionamento da língua e sobre a comunicação que essa língua materializa, é necessário que leiam, produzam e reproduzam, não apenas frases isoladas, mas textos.

Seleccionar o tipo de exercícios a propor passa pelo diagnóstico do estado da escrita dos alunos. Torna-se por isso fundamental fazer o levantamento e análise dos erros mais frequentes. Há que sublinhar que, actualmente, a avaliação tem um carácter formativo, pelo que se tornou fulcral que o aprendente saiba a natureza, a localização e a extensão do seu erro. Perante uma turma de aproximadamente trinta alunos, o professor sabe de antemão que não poderá tratar todos os erros, daí que tenha de estabelecer prioridades, segundo critérios pertinentes, nomeadamente a frequência com que o erro ocorre, a gravidade do problema e as consequências que dele decorrem para a eficácia da comunicação.

Para tal, propomos uma classificação dos erros numa grelha tipológica, ou seja, um registo que permita uma visão panorâmica e rápida de todos os erros ortográficos cometidos num determinado teste (Mira Mateus, 1962). Pretende-se com este sistema

¹² Em certos escritos, são tantos os erros de ortografia e de sintaxe que o pensamento mais simples resulta por vezes ininteligível.

classificatório agrupar os erros consoante a sua categoria, o que facilita a análise e uma tomada de decisão quanto aos exercícios de remediação a propor posteriormente aos alunos.

Quanto à forma de indicação do erro, consideramos que esta pode constituir, por si só, um diálogo com o aluno. Por isso, parece-nos vantajosa a criação de um código, de uma simbologia de correcção, à qual o aluno deve ter acesso desde as primeiras aulas e cujo conhecimento lhe permita identificar rapidamente os aspectos a aperfeiçoar ou a corrigir nas suas composições, aprendendo a fazê-lo autonomamente.¹³

A possibilidade de a escrita ser ensinada e aprendida pressupõe conhecimentos relativos às propriedades de um texto (nomeadamente a coerência e a coesão) e pressupõe, também, a consciência da necessidade de adequação do texto a um determinado contexto.

Assim, o ensino da escrita não poderá ser tratado como uma prática unitária, válida para qualquer texto, mas como um conjunto de práticas específicas de géneros textuais variados. Torna-se também fundamental a distinção entre escrita escolar, escrita funcional e escrita recreativa, de modo a que o aluno reconheça as características de cada uma, para as suas posteriores aplicações.

O ensino/aprendizagem da escrita, partindo de diversas tipologias textuais, permite ao aluno, mais do que aprender a escrever, aprender a usar funcionalmente essa sua capacidade para narrar, para descrever, para argumentar, para recontar, para expor, para dissertar... Enfim, permite ao aluno apropriar-se de critérios específicos de cada tipo de discurso, permitindo-lhe a transposição dos dados adquiridos para outra situação de produção idêntica. A adequação do texto escrito à situação de comunicação pode ser considerada como um importante factor de distinção entre os que desenvolveram a capacidade de escrever e os que não conseguiram desenvolvê-la (Brandão de Carvalho, 1999).

As condições em que surge a escrita no exercício da vida profissional ou no intercâmbio social são muito diversas das da redacção escolar. A convicção do que vamos dizer, a importância que há em dizê-lo, o domínio de um assunto que nos agrada ou que é da nossa especialidade, ou que conhecemos porque lemos o bastante a seu respeito, pouco se assemelham com o mero exercício formal que é praticado na escola, e que se apresenta frequentemente, aos olhos dos alunos, como maçador e inútil. É frequente verificar-se artificialismo nas situações escolares de redacção em consequência da ausência de destinatário e de objectivos concretos condutores da escrita.

Por isso, consideramos importantíssima a presença de um destinatário no horizonte da escrita dos alunos, a sua produção deverá ser sempre lida e corrigida e, sempre que possível, aproveitada (uma carta ou um convite que são de facto enviados; um texto que é afixado num placar da escola ou da sala de aula; ou que é publicado no jornal da escola, no jornal de turma, etc.). Este tornar público, tornar útil, funciona como um reforço positivo, uma motivação para escrever.

A aprendizagem da escrita desenvolve-se por fases, mas não de uma forma linear,

¹³ Depois de analisarmos os registos correctivos em 104 provas escritas de Português B, material que recolhemos numa escola da região Norte, chegámos à conclusão de que os habituais registos assistemáticos na folha não servem os propósitos mencionados. Como observámos pela análise do *corpus*, o registo mais frequente é o sublinhado, forma de indicação utilizada, aliás, para todo o tipo de incorrecções (lexicais, morfológicas, sintácticas, ideológicas, etc.).

as várias fases surgem antes por encadeamento cíclico. Como diz Mattoso Câmara Jr. (1986: 67), o trabalho de redacção “obedece ao modelo de círculos concêntricos: do esquema passa-se para o rascunho, do rascunho para uma redacção propriamente dita, e esta, ampliada e trabalhada paulatinamente, chega a uma forma definitiva”. Aliás, podemos representar o processo de uma oficina de produção de escrita à imagem de Matrioskas - bonecas russas que encaixam umas nas outras, formando um conjunto.

Os conhecimentos e competências resultantes do ensino da oralidade, do vocabulário, da gramática, da leitura, da literatura e da estilística cruzam-se, completam-se e confluem no desenvolvimento de uma competência escrita e na formação de um estilo, porém a didáctica da escrita possui dispositivos próprios, ou seja, sequências programadas que lhe são específicas e que se revelam primordiais na aprendizagem da arte de escrever.

Em suma, uma aprendizagem da escrita faz-se por reescritas sucessivas de embriões de texto. Em cada pequena porção de texto, o professor poderá explicar as fases de elaboração, discutir as etapas a seguir, ensinar o aluno a argumentar, ajudá-lo a escolher tipos de discurso em função da sua intenção comunicativa e a optar por registos de língua apropriados a essa situação de comunicação. Cabe ainda ao professor examinar, por exemplo, as opções lexicais e sintácticas do aluno, aproveitando para exercitar pontos onde o aluno revele mais dificuldades.

Na generalidade, consideram-se como principais componentes do processo redaccional: a planificação, a textualização e a revisão. Apoiando-se em modelos processuais da escrita, o professor necessita de criar dispositivos didácticos e pedagógicos que permitam trabalhar as operações implicadas em cada um desses processos, ou seja, encontrar novas formas de orientar o trabalho dos alunos no domínio da redacção.

Várias são as possibilidades metodológicas para ensinar a escrever, o essencial reside na prévia planificação de todos os passos: a geração de ideias, a organização do pensamento, a construção do plano, a composição da estrutura global do texto, a redacção de frases e parágrafos, a conexão entre os vários parágrafos, a revisão e, finalmente, o *feedback* do trabalho realizado. Não se passa linearmente da primeira à última destas actividades. Trata-se de um processo recursivo, que poderá ser reiniciado várias vezes, percorrendo novamente o conjunto de procedimentos, até se chegar a um produto/escrito satisfatório.

Posta a evidência de que a escrita é uma actividade cognitiva complexa, já que mobiliza múltiplos saberes (experienciais, operatórios e conceptuais), o seu ensino passa pelo treino regular de várias actividades a diferentes níveis (lexical, morfosintáctico, semântico e pragmático) e em relação a diferentes unidades (a frase e o texto). Estas actividades ganham em ser correctamente geridas e planificadas, partindo do mais simples para o mais complexo, de uma forma gradual. Numa fase inicial da aprendizagem da escrita, há que polarizar o esforço do aluno para um problema concreto e localizado, com o objectivo de obter a consolidação de cada uma das estratégias de composição textual e, simultaneamente, a aquisição de um certo número de automatismos. Na sequência didáctica das diversas tarefas, desde a leitura e análise de textos, exercício de vocabulário e de funcionamento da língua, até à produção e releitura de textos, o aluno beneficiará se houver homogeneização a nível do discurso estudado, adquirindo capacidades metadiscursivas, metalinguísticas e metapragmáticas sobre o

acto de escrita.

As razões de ser de uma provável crise da escrita radicam não só em factores escolares, mas também em factores sociais. Cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato; mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito (Fonseca, 1992: 222). Para avaliarmos correctamente a importância social do escrito, basta pensar nas múltiplas circunstâncias em que o cidadão se vê confrontado com a necessidade de emitir e receber mensagens escritas: a quantidade de alfabetizados, por um lado, e de cidadãos no sector de serviços (a burocracia, a profissão, as relações sociais, os meios de comunicação, etc.), por outro, exigem um conhecimento razoável da língua escrita, seria forçado dizer “o domínio da escrita”. Contudo, a ocupação proporcionada pelos meios de comunicação, pela imagem e pelo som, “rouba” tempo para a leitura e para a escrita.

Apesar da responsabilidade social em relação a este problema, a escola continua a responsável máxima pelo ensino da escrita e pela avaliação dessa competência, sendo também vulgarmente responsabilizada pelo seu insucesso. A “desertificação no território da escrita”, como lhe chama Emília Amor (1993: 114), deve-se, em grande parte, à escassez da prática da escrita, uma vez que o texto escrito está mais presente na aula de Português como objecto de análise do que como produção, e ao artificialismo das situações escolares de redacção.

De um ponto de vista didáctico e pedagógico, problematizar o ensino da escrita no Ensino Básico e Secundário (quer se trate da escrita realista quer da apreciativa quer da imaginativa) é, antes de mais, aceitar que a produção textual não é um dom exclusivo dos ilustres que vêem as suas obras publicadas, mas uma capacidade ao alcance de qualquer indivíduo escolarizado, ao qual sejam propiciadas condições de aprendizagem adequadas e que se sinta motivado para aprender. A crença de que a arte de escrever não se pode aprender porque é um “dom” de alguns deve ser desmistificada. Embora acreditando que uns nascem mais vocacionados do que outros para esta arte, julgamos que a aprendizagem de uma escrita harmoniosa depende muito do trabalho constante, sistemático, e dos métodos de ensino adoptados.

Referências Bibliográficas.

- Albalat, António [s.d.]: *A Arte de Escrever. Ensinada em vinte lições*, Tradução portuguesa da 16ª edição francesa por Cândido de Figueiredo, Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- _____ (1950): *A Formação do estilo pela Assimilação dos Autores*, 6ª edição, Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Amor, Emília (1993): *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, Lisboa: Texto Editora, 1993.
- Ançã, Maria Helena (1991): “Língua Materna e Ensino”. In: *Noesis*, nº 21.
- Andrade, António Alberto Banha de (1981): *A Reforma Pombalina dos Estudos Menores, (1759-1771)*, 1º Vol., Coimbra: A.U. Conimbrigensis.
- Back, Eurico (1987): *Fracasso do Ensino do Português, Proposta de Solução*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bally, Charles (1951): *Traité de Stylistique Française*, Paris: Klincksieck.
- Bertocchini, Paola e Constanzo, F. (1987): *Productions écrites. Le mot, la phrase, le*

- texte*, Paris: Hachette.
- Campos, Fernando da Silva (1962): *A Redação - Orientação e exercícios. Para uso dos Liceus, Escolas técnicas, Seminários e de todos aqueles que desejem iniciar-se na arte de redigir*, Porto: Livraria Avis.
- Carvalho, José António Brandão Soares de (1999): *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Cassany, Daniel (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Grao.
- CASTRO, R.V. E SOUSA, M.L. (1989): *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*, Braga: Universidade do Minho.
- Charmeux, Evelyne (1983): *L'écriture à l'école*, Paris: CEDIC.
- Chomsky, Noam (1973): *Linguagem e Pensamento*, Petrópolis: Editora Vozes, 1973.
- Debyser, Francis et al. [s.d.]: *Grille de Classement Typologique des Fautes*, BELC.
- Delgado-Martins, M. Raquel et al. (1992): *Para a didáctica do Português, seis estudos de linguística*, Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, Inês (1994): "O oral no escrito: abordagem pedagógica". In FONSECA, Fernanda Irene (org.), *Pedagogia da Escrita - Perspectivas*, Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda Irene (1992): "A Urgência de uma Pedagogia da Escrita". In: *Mathésis*, nº1, Viseu.
- _____ (Org.) et al. (1994 a): *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*, Porto: Porto Editora.
- _____ (1994 b): *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto: Porto Editora.
- Mattoso Câmara, Jr. (1986): *Manual de expressão oral e escrita*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Mira Mateus, Maria Helena (1962): "O Problema da Ortografia. Métodos de Ensino". In: *Palestra*, Liceu Nacional Pedro Nunes, nº14, Abril.
- Pereira, Maria Luísa Álvares (1999): *Os textos escritos como objectos didácticos em Língua Materna - Os textos escritos da prática e as práticas de ensino da escrita dos textos. Contributos para uma Didactização da Escrita*, Vol. I e II, Dissertação de Doutoramento, Vila Real: UTAD.
- Petitjean, André (1984): *La Transformation de Texte, de la lecture à l'écriture*, Paris: CEDIC.
- Serafini, M. Teresa (1996): *Como se faz um trabalho escolar*, 4ª ed., Lisboa: Editorial Presença.
- Vivaldi, Gonzalo Martín (1998): *Curso de Redacción. Del Pensamiento a la Palabra. Teoría y Práctica de la composición y del estilo*, XXVIIª edición, Madrid: Editorial Paraninfo.

O Texto Dramático na Aula de Português¹

Paula Manuela Damasceno dos Santos Cardoso
Escola S/3 S. Pedro/UTAD
paula_damasceno@sapo.pt

Abstract

This paper is about the importance of drama in the classes of Portuguese. Both students and teachers recognize the need to give more attention to drama in order to overcome the invisible barrier between the students and the text. We think drama motivates students to study a play and contributes to a good rapport in class. We also believe drama enriches students intellectually, culturally, politically and historically, and it also strengthens their human side.

In big urban centres students can go to the theatre and attend a performance, which completes the class work. However, for students living away from big centres the access to drama is limited and depends on the work of a few people who set up plays in order to arouse the students' interest in drama.

With this research we concluded that there are still many barriers to the study of drama. Students miss an artistic activity which helps them face the text as a whole. Teachers feel they have to overcome the barriers they face when introducing drama in class: the difficulties in guiding students and the lack of theoretical support. In the end, we put forward suggestions to help teachers with the teaching of drama.

¹ Este artigo é fruto da investigação que a autora desenvolveu com vista à realização de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Doutor José Esteves Rei e já defendida.

Numa época em que o jovem estudante se depara com realidades e atractivos culturais mais aliciantes, na sua opinião, do que a simples leitura, cansativa, monótona ou até desnecessária, é fundamental pensar ou repensar em propostas de desenvolvimento de estratégias capazes de aumentar esse gosto pela leitura de textos que não só ensinam ao jovem a estar na vida como lhe proporcionam momentos de tranquilidade e de viagem pela imaginação, pelo universo da literatura. Para que essas actividades não sejam apenas virtuais é necessário alertar para o estudo do texto.

A escolha do texto dramático prende-se com o lugar, cada vez mais reduzido e limitado, que ocupa nas aulas e na vida quotidiana. Como forma de valorizar este texto recorrer à actividade cultural desta área, o teatro, parece ser um incentivo para a procura do texto e para o desenvolvimento social e comunitário do ser humano ainda por amadurecer.

O teatro, lembrando a função social que desempenhou em várias culturas e gerações, deve ser encarado no campo da educação como uma maneira de criar os alunos como seres humanos sociáveis numa dimensão pessoal e social. Numa fase em que se ensina a um grupo de indivíduos, num ensino de massificação em detrimento da individualidade, a educação deve ser revista numa dimensão humana e não tendo em conta um número de pessoas sem nome, sem identificação. A tarefa do corpo docente é acima de tudo formar homens e mulheres, dando prioridade à igualdade da pessoa humana, para uma integração social facilitada, quer no mundo do trabalho quer no mundo do intercâmbio cultural, político, nacional ou até num plano mundial.

Nessa perspectiva impõe-se uma reflexão sobre aquilo que é feito nas escolas à volta do texto dramático, que não é senão o teatro ainda por representar. Para tal, propomos inicialmente recordar o texto dramático e o teatro como duas formas fundamentais de comunicar orientadas para o desenvolvimento do jovem, aluno que entra em contacto com o mundo do teatro pela primeira vez de forma científica e não como entretenimento em palco ou na televisão.

De seguida, ficam propostas metodológicas para uma abordagem mais aliciante do texto dramático em consonância com o espírito interdisciplinar dos programas.

Breve historial do Teatro

Consideradas durante muitos anos do domínio da distracção, as actividades teatrais têm ocupado um lugar pouco dominante no campo do ensino. Falar de teatro é viajar no tempo e descobrir de novo as tradições greco-latinas, italianas, chinesas, francesas e também portuguesas. Trata-se de uma arte universal que, em cada época e em cada nação, se tem desenvolvido em conformidade com o seu tempo.

Não vamos aqui tecer um historial do teatro internacional ou nem sequer nacional apenas lembramos algumas referências obrigatórias que se revelaram fundamentais na história do teatro contemporâneo, porque falar de teatro é ter como referência obrigatória Molière, Brecht, Ionesco, Gil Vicente e muitos outros. Cada nome associado a uma realidade que, quer a nível social quer político ou ainda cultural, reenviam para um tempo histórico definido. As obras teatrais universalmente conhecidas e até estudadas, são ainda um manuscrito histórico que permite não só apreciar o génio de um dramaturgo mas ainda conhecer melhor uma realidade tão

distante do leitor contemporâneo.

O teatro era mesmo antes da realidade teatral grega, uma forma de feitiçaria, ainda hoje em uso em determinadas civilizações ditas primitivas. O feiticeiro revestia máscaras e hábitos para poder comunicar com os deuses como forma de agradecimento ou castigo do povo. Estes jogos cénicos tinham ritmo e eram realizados ao ar livre. Os gregos introduziram mais tarde a ideia de um lugar, também ele ao ar livre, onde se pudesse representar algo para um público numeroso. O local de representação passou à caixa de palco mais com o teatro italiano. Destacam-se aqui a representação teatral associada não só à representação de rua como também ao uso da máscara, que ainda hoje persiste na época de Carnaval e que revela uma tradição firme, alargada a vários pontos do mundo. A *Commedia dell'Arte*, responsável pelo surgimento de personagens mascaradas e universalmente reconhecidas como Arlecchino e Pantalone, deixou ao mundo uma tradição de máscaras como meio de fingir ser outra pessoa sem ser reconhecido, como meio de esconder, brincar ao faz de conta. Hoje verifica-se frequentemente o regresso às ruas, um chamamento para a visualização das representações, para o teatro.

Mas o nosso século caracteriza-se, acima de tudo, pela sua faceta comunicativa. O indivíduo é alvo da comunicação em todas as suas formas. Na rua, na cidade ou no campo, na estrada ou em casa, surgem um cartaz, um panfleto, uma publicidade que consciente ou inconscientemente ficam retidos na mente do cidadão que trabalha ou passeia ou passa. O homem não pode viver isolado, longe desse frenesim de informação, longe do mundo que o rodeia, longe dos outros. Precisa do outro para desenvolver as suas capacidades. O programa de Língua Português, por exemplo, destinado ao 3º ciclo do ensino básico, refere que: «Falar é tomar parte num processo condicionado por regras sociais. É a fala que permite a socialização da experiência individual» (*Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo de ensino básico*).

A faceta sociável dos programas é uma realidade escolar, até porque a própria escola cria já no aluno hábitos sociais. Existem regras de comportamento para uma boa vivência que devem ser respeitadas para que reine harmonia, bem-estar e disciplina. A aula de Língua Portuguesa é o lugar ideal para a criação de um ambiente adequado ao desenvolvimento social do jovem aluno. O homem possui várias formas de comunicar, tais como, a linguagem oral, o gesto, a linguagem escrita, a movimentação corporal. Não é possível desenvolver todas estas formas de comunicação na aula de Português, num só momento, excepto aquando do estudo do texto dramático. De facto, é este género literário que, ligado directamente ao teatro, possibilita a aprendizagem da linguagem oralizante e ainda de todas as formas de linguagem já referidas.

Expressão dramática e teatro

Sendo um texto favorável ao desenvolvimento das competências de uma pessoa, consideramos este esquema que engloba todos os campos de acção, aprendizagem e avaliação do texto dramático, pois não é possível conceber um esquema ensino/aprendizagem omitindo a avaliação. O esquema, que aqui apresentamos, pretende englobar todos os campos de acção do processo de aprendizagem do aluno e deve sofrer alterações conforme o grau de ensino a que se adapta

Devemos então distinguir nesta fase Expressão Dramática do Teatro, isto porque

remetem para duas realidades distintas quer ao nível da actuação quer ao nível do público, da recepção. A expressão dramática trata da manifestação de ideias, pensamentos, vivências, aspectos e sentimentos. Essas manifestações usam como instrumentos as capacidades corporal, vocal, temporal, espacial do indivíduo. A expressão dramática desenvolve as competências expressivas e comunicativas do indivíduo e as suas capacidades de interacção com o outro. Contudo, esta interacção depende da capacidade que o ser tem em se desenvolver socialmente, emocionalmente, afectivamente ou, ainda, eticamente, num tempo de espaço definido. O acto de improvisar, dramatizar ou simular facilita a capacidade de actuar com os outros, mas surge da acção individual.

Por outro lado, para que haja teatro, é fundamental a presença do actor, aquele que associa a frase ao gesto, aquele que sabe fingir, aquele que em si reúne dicção, ritmo, gesto, entoação, expressão corporal, mas também o espectador, ou seja, aquele que ouve, sente, revive situações, se reencontra a si próprio e comunica com o actor pelo riso, pela expressividade, pelo aplauso.

Sendo o teatro uma manifestação artística por excelência, é de todas elas, cinema, televisão, pintura e outras, o lugar onde o ser humano deve e pode expressar o seu todo.

É um fazer de conta que explora os diversos domínios do eu. Os participantes, actores e público, envolvem-se nas situações como se elas estivessem a acontecer. Todos os jogos dramáticos exigem que os participantes se envolvam totalmente, colocando em jogo a sua personalidade global e não apenas as suas capacidades cognitivas. Todos os jogos dramáticos exigem ainda uma forte relação de solidariedade, um espírito de grupo, daí um grande respeito pela vontade colectiva, preparando já para uma vida em sociedade.

Todavia, a escola não pode rejeitar outra função que lhe cabe: para além da formação que o aluno recebe no sentido de apreciar, sentir e representar uma peça de teatro, ele deve também ser educado para ser um bom público. De facto, o jovem de hoje, está habituado às tecnologias que não exigem dele uma postura própria, tal não acontece com o teatro, numa sala de teatro. O espectador deve saber estar numa sala, em silêncio ou extrapolando os seus sentimentos de forma correcta, discreta, sem perturbar a concentração daquele que representa. De facto, a reacção do público é tão importante para o actor que pode ser interpretada no momento como um sinal positivo ou negativo. O público jovem tem tendência para reagir e depois pensar (atitude própria dos jovens de todas as épocas?). Na sala de espectáculo, é fundamental saber reagir no momento certo e de forma correcta. Aqui a escola poderá dar o seu contributo levando com frequência os alunos a salas de teatro, ou seja, criando no aluno hábitos de estar. Verifica-se cada vez mais, felizmente, que o público das salas de espectáculo pertence a uma faixa etária mais jovem, talvez pelo interesse crescente do público e também das companhias de teatro em tratar de temas mais cativantes e aí mais próximos do jovem público.

A expressão dramática tem como grande objectivo desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, aguçando o desejo de falar, escrever, ler, ouvir, os quatro domínios de avaliação dos programas nacionais em vigor, permitindo uma reflexão sobre essas actividades. É com essa pedagogia do lúdico, que, combinando a tensão da acção com o prazer da representação, se pode chegar à leitura deste tipo de texto

com maior à vontade e incentivo.

Ler é, neste campo, interpretar, recriar textos de estudo ou investigação, nomeadamente através de coros dramatizados, leituras dramatizadas, teatro imaginado. É aproveitar o potencial artístico do aluno para desenvolver o seu gosto pela leitura. É preciso levá-lo até ao teatro para ver, sentir, e até cheirar o seu ambiente chamando a atenção para a existência própria de um texto dramático, peça de teatro, guião, cinema e até televisão.

Na sua leitura o leitor esquecer que uma obra é produto de uma mente que escreve num tempo e num espaço definidos os quais influenciam a escrita, exigindo assim o conhecimento mais profundo de domínios tais como a História, a Economia, por vezes a Medicina e outros mais. Estes conhecimentos permitem uma melhor interpretação da mensagem de um texto e são para o leitor meio precioso de auxiliar à sua leitura.

«O teatro e as suas actividades paralelas poderão assumir uma função transformadora e permitir criar condições para que cada um possa “libertar a subjectividade que faz parte da história íntima dos indivíduos» (Fragateiro 1991). Este percurso didáctico só pode ser concretizado com a ajuda e a interacção entre o jovem aluno e o docente que deve transmitir autoconfiança e domínio da situação. O professor passa a criador e animador de espaços de liberdade e experimentação onde o jovem explora e descobre as suas capacidades de comunicação.

A realidade programática

Vejam agora a realidade programática. O texto dramático surge com uma abordagem muito geral no 7º ano de escolaridade. O aluno, embora já tivesse um contacto anterior com esse género, só agora é confrontado com o texto dramático. A oferta é reduzida a excertos de obras dramáticas, mas permite salientar alguns aspectos relevantes deste tipo de texto. As estratégias são, nesta fase do ensino, fundamentais e dependem muito da vontade, criatividade e dinamismo do docente para fomentar no aluno o gosto pelo teatro e pela representação.

Todavia, é, na realidade, o 9º ano que mais se debruça sobre este tipo de texto. A obra vicentina é aqui dissecada e estudada com maior rigor. Numa visão global de alguns manuais escolares verifica-se que as actividades propostas em manuais escolares reduzem-se frequentemente ao estudo do texto numa perspectiva linguística e histórica, em detrimento do lado teatral do texto. As actividades propostas prendem-se quase exclusivamente com a investigação da época vivencial de Gil Vicente e ainda com o autor e sua obra. As análises cénicas são orientadas com questões que levam à reflexão e à interpretação. São ainda exercícios de funcionamento da língua que surgem como forma de revelar alguns aspectos da evolução linguística. Outras actividades menos ligadas ao texto e à sua interpretação, pretendem criar um texto dramático ou recriar o mesmo texto em linguagem actual, ou ainda preencher palavras cruzadas sobre o tema. Os trabalhos em grupo levam ainda à exploração e investigação. Todos estes exercícios permitem criar hábitos de trabalho, individuais ou colectivos, sem pôr de lado os aspectos linguísticos e morfosintácticos. Alguns manuais remetem ainda para a realidade teatral propondo a visualização da peça numa sala ou a representação da mesma no dia mundial do Teatro. Num manual até se lê «O ideal seria encenar e

dramatizar toda a obra» (Guerra 2000). Outro ainda propõe assistir à representação teatral da peça ou outra. (Idem, 2000).

As propostas de actividades no sentido da representação são escassas e limitam, no espaço e no tempo, uma dinamização original do estudo deste texto uma vez que poderão ou não ser concretizadas conforme a situação do indivíduo.

Também no ensino secundário o texto funciona como instrumento, mas ao serviço da Literatura, numa perspectiva literária, dentro de um estudo histórico do cânone literário nacional e internacional. Neste nível de ensino, o texto leva à reflexão científica, não tanto no campo da língua, mas, sim, numa perspectiva de investigação de conhecimentos de épocas, de movimentos literários, de autores.

Não se pode conceber nenhum acto pedagógico sem anteriormente pensar na melhor forma de concretizar esse acto. A actuação deve ser planificada, não deixando de lado nenhum elemento que possa ajudar à sua realização adequadamente. Tal como uma batalha, também a aula deve ser pensada estrategicamente tendo em conta o aluno, a sua idade, o seu grau cultural e intelectual, numa análise sistemática da realidade. Definido o conteúdo da aula e o perfil do aluno/da turma, é, então, momento de criar formas criativas e atractivas para transmitir o que é útil conhecer, para depois avaliar porque a enunciação de estratégias deve levar à progressão do aluno.

Actividades e Estratégias Didácticas

As estratégias devem então visar aprendizagens específicas que favoreçam o desenvolvimento pessoal do indivíduo, procurando centrar-se por exemplo o desenvolvimento da sua memória, da sua imaginação, da sua capacidade de expressão oral e/ou gestual. Fundamental é nunca esquecer o conhecimento da língua materna, a leitura expressiva, a entoação correcta, o domínio do texto quer no campo lexical, morfosintáctico quer no campo ideológico. A aprendizagem é ainda relevante na construção de estratégias correctas tendo em conta a disciplina, a emoção, o respeito pelo outro (saber ouvir e falar no momento oportuno), a descoberta de outras culturas, a responsabilidade, a autonomia. Por fim a aprendizagem do teatro em si engloba todos os elementos já enunciados e ainda as características do teatro e da representação no palco: o jogo, a ilusão, o fazer de conta a cultura artística, a crítica, a relação com o espectador.

Muitas são as actividades a desenvolver à volta de um texto dramático mas é fundamental antes de iniciar qualquer actividade, incentivar aos alunos não só das sugestões metodológicas que nos propomos desenvolver mas também os objectivos e os critérios de avaliação utilizados, no sentido de clarificar sempre as regras do jogo, permitindo assim ao aluno melhor definir a sua situação educacional.

Devem ainda aluno e professor estarem atentos a todos os elementos a considerar na expressão dramática.

Expressão oral: o jogador deve adaptar-se às situações de fala.

Expressão corporal: a expressão dramática, pela expressividade corporal, o movimento, o ritmo, permite a construção, a modificação, a afirmação do esquema corporal.

O objecto: deve ser simples para uma melhor abordagem.

A imagem: também simples e como base no diálogo.

O som: com a mesma finalidade da imagem.

Personagem: «C'est un inducteur complexe, une sorte de représentation qui tient à la fois du concret (physique, costumes, accessoires) et de l'abstrait (images du passé, de l'imagination, des récits, du cinéma, de la télévision, etc.).

O texto: o acesso à escrita dinamiza a aprendizagem da leitura e da expressão escrita.

O espaço: pode ser real, imaginário ou construído pelo aluno.

O trabalho de equipa é então o fundamental para criar um ambiente de trabalho harmonioso entre todos.

- Os alunos, do 9º ao 12º anos de escolaridade, estão aptos a investigarem sobre a época do autor, da publicação da peça para melhor se inteirarem da realidade em que ela surge. A divulgação ao outros elementos é fundamental para uma troca de opiniões e para chegarem a conclusões quanto à sociedade em questão.

Os alunos poderão reconstituir a época com recortes, histórias de outros autores e excertos historiográficos de autoridades.

- Organizar um dossier para divulgar as pesquisas pode motivar à criação do mesmo.

- A prática da leitura é aqui pertinente não apenas como forma de "ler bem" mas de saber ler com entoação correcta, com gesto expressivo. A leitura deve ser acompanhada do gesto, exagerando até para acentuar o diálogo. O exercício de leitura, com correcção correcta pode ser um momento importante da aula, a pedagogia do erro, na leitura aumenta a auto-estima o auto-controlo.

- O estudo da língua estrangeira ensina muito para o ensino da língua materna. Assim, o *Jeu de Rôle*, prática corrente no estudo da língua francesa, pode ser uma forma de despertar para a teatralidade. Iniciando um pequeno diálogo, o aluno chega à cena, ao acto e, por fim, consegue memorizar uma peça inteira.

- A movimentação do corpo é fundamental pelo que se torna positiva a observação do outro. Quer pela televisão quer pela observação directa é possível definir formas de estar na vida, formas de expressividade que reflectem um estado de espírito. Aqui joga-se com a imitação do outro com base na observação minuciosa, podendo ser a visualização de pessoas estranhas ou mesmo do próprio grupo.

- Antes de chegar à encenação, é fundamental um estudo aprofundado do texto seja em termos de conhecimento de um mundo seja em termos de conhecimento da língua, para o seu enriquecimento. Tal deve acontecer na aula com o apoio de fichas de leitura, questões directas e debates, durante os quais os alunos aprendem a dialogar com correcção.

- Um texto dramático pode ser escrito num Português actual para um melhor entendimento e como forma de criar no aluno método de transcrição. Isto demonstra ainda a intemporalidade de certos textos/autores, daí a sua importância actual.

- A criação de uma disciplina orientada para o teatro, disciplina que pode funcionar como oferta da escola no Ensino Básico, poderia complementar a tarefa do Professor de Língua Portuguesa.

- Para chegar ao palco e à teatralidade, é fundamental ter em conta todos os elementos que envolvem a actuação. Para tal é importante adquirir uma série de co-

nhcimentos práticos essenciais para a realização de um espectáculo teatral. Para tal, o grupo pode criar um cenário conveniente à peça de teatro que pretende colocar em palco.

- O cenário, embora não seja fundamental para que a peça se concretize, cria um ambiente mais íntimo e aproxima o público do texto. O cenário tem de ser concebido de acordo com a peça e respeitar as indicações cénicas e/ou a época de divulgação da peça. A construção de cenários varia conforme os materiais que possui o grupo, podendo ser em papel, tecido, madeiras, etc., a juntar ao palco peça de mobiliário para ajudar à representação.

- Para além do cenário, também as luzes são fundamentais. Criando o dia, a noite, a escuridão, a focalização, as luzes, estes elementos permitem omitir o diálogo do narrador que dá indicações ao público.

- A encenação passa ainda pelo aspecto visual, isto é, o guarda-roupa ligado à maquilhagem. Confeccionar o traje permite ao aluno alargar os seus conhecimentos quanto aos vestuários de outras épocas e ainda à investigação, actividade fundamental num mundo de informatização fácil. O próprio grupo deveria confeccionar os seus trajes, dando valor aos objectos do grupo.

- Quanto à maquilhagem, ela serve não só para marcar a fisionomia de um actor, logo de uma personagem, mas também para dar indicações psicológicas da personagem que representa (envelhece, rejuvenesce, entristece, alegre). Esta máscara leva o público a envolver-se totalmente na história, ignorando que na realidade é um actor que leva à imaginação.

Concluída a enumeração das estratégias, chega o momento da avaliação. No campo do texto dramático, e porque envolve não só o conhecimento científico mas também o saber estar e saber fazer perante as circunstâncias propostas, a avaliação deve abranger diversos domínios ou planos:

Avaliação: o reconhecimento do trabalho é feito pelo adulto através da palavra de aprovação ou reprovação. Contudo, a necessidade de se colocar num nível definido é fundamental para o jovem quer como forma de comparar a sua evolução perante os outros quer como forma de comparar a sua evolução consigo próprio.

Plano científico, isto é, os conhecimentos adquiridos sobre o estudo deste tipo de texto, das suas características e ainda o domínio da língua materna.

Plano de execução, directamente relacionado com o exercício dramático e representação do texto.

Plano comportamental, ou seja, o saber estar na aula, só ou em grupo.

Tendo em conta estes três planos elaboram-se grelhas considerando o contexto sociocultural e intelectual da turma e ainda a localização geográfica.

Quando, no final da aula, o aluno anseia por mais uma aula, a estratégia foi com certeza positiva, os objectivos forma atingidos, o professor conseguiu ganhar essa batalha.

Olhar para o teatro é uma forma de aliciar para o estudo do texto dramático e ainda um chamativo para esta arte. Não podemos pôr de parte todas as modalidades artísticas que envolvem o mundo teatral, como por exemplo a dança ou a ópera. Basta olhar para os efeitos culturais do *ballet* como espectáculo, compêndio de tantas artes plásticas e auditivas. Foi em Atenas, na vanguarda do progresso da cultura, que se

converteram as danças, rituais dos caos bárbaros, em uma arte de espectáculo. Depois, os Romanos imitaram as diversões gregas. Os géneros teatrais assemelham-se à dança. A Rússia, por exemplo, que guarda um tesouro folclórico inigualável, e uma sensibilidade privilegiada, possuía os melhores fundamentos naturais para levantar a exemplar Escola Imperial, onde se forjaram muitos bailarinos, não só ao serviço da dança como ainda da ópera². Hoje em dia, a evolução coreográfica segue o seu curso incessante nos cérebros dos génios criadores e nos músculos dos intérpretes virtuosos.

Conclusão

Muito se tem escrito sobre o estudo de textos ou obras específicas, mas o texto dramático é, frequentemente, negligenciado, criando até uma quase aversão. Chegou a hora de preencher esse vazio. O teatro é, hoje, uma realidade não superada com um mundo onde ocorrem histórias incríveis, onde se pode definir um povo, com a sua beleza. Devemos esforçar-nos para tornar o teatro um mundo rico e educativo onde todos entrem com respeito. É fundamental devolver-lhe a sua emoção, tratando-se de uma arte tão nobre, bela e antiga superando assim o apelo consumista dirigido à indiferença artística, e, assim, fazer reviver o brilho, o encanto e o prestígio desta arte.

Despertar a actividade teatral com a promoção de peças, divulgação de estratégias ligadas a esta actividade artística, estudar sugestões de abordagem de textos dramáticos, criar materiais de fácil manuseamento na aula, são propostas úteis, esperamos, que podem ser concretizadas e apresentadas para assim facilitar o trabalho árduo que é o de ensinar.

Conseguindo atingir estes nossos objectivos, restará uma arte que se vincula pelo conhecimento, a sensibilidade. Não somos senão os herdeiros de uma arte que aproximou as massas de um período de esplendor. E este é o espírito que devemos vincular nos nossos alunos, nossos discípulos, nossos filhos.

Referências Bibliográficas

- Barata, José Oliveira (1979): *Didáctica do Teatro – Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Biard, Jaqueline e Denis, Frédérique (1993): *Didactique du Texte Littéraire*. Paris: Nathan.
- Fragateiro, Carlos (1991): *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*: Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guerra, João A. da Fonseca, Vieira, João A. da Silva (2000): *Aula Viva*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, João Augusto da Fonseca, Vieira, João Augusto da Silva (2000): *Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Holden, Susan (1981): *Drama in Language Teaching*. Essex: Longman Handbooks for Language Teachers, Longman.
- Rei, José Esteves (1998): *A Escrita escolar e seus agentes, um estudo de opinião de Alunos e Professores*. Vila Real: UTAD.
- Vilaça, Mário (1974): *Caminhos do Teatro na Actualidade*. Coimbra: Vértice.

² Um destaque particular para Tchaikovski que adaptava o texto de suas partituras à necessidade coreográfica.

A didáctica da palavra ou a comunicação da Dabar pelo Logos¹

João Bartolomeu Rodrigues
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
jbarato@utad.pt

Resumo

A “palavra”, enquanto instrumento de comunicação, é, porventura, na simbiose de relações humanas um dos meios mais eficazes nas relações interpessoais. A Bíblia não é excepção, pelo contrário, o que há de novo e diferencial no Evangelho, consiste, pois, no facto de a hipótese Se Deus toma a palavra se converter na tese: Deus fez-se Palavra. Falando a sua própria linguagem, Jesus comunica com o seu povo, faz-se compreender e, simultaneamente, restitui à linguagem humana a sua autenticidade. Nos Evangelhos, podemos identificar as principais características da linguagem humana. O *sitz im leben* constitui elemento fundamental do acto comunicativo. Finalmente, a “palavra” revela-se, por um lado como força criadora, na medida em que aos actos declarativos se seguem os efeitos da mesma palavra proferida com autoridade; por outro, a “palavra” manifesta-se como elemento revelador do mistério de Deus ao homem.

¹ Este artigo é fruto da investigação que o autor desenvolveu com vista à realização de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Doutor José Esteves Rei e já defendida.

Introdução

A reflexão acerca da temática da “palavra”, no *Evangelho*, enquanto instrumento de comunicação, encontra a sua justificação no facto de ser uma realidade profundamente humana, tornando-se porventura um dos meios mais eficazes na relação interpessoal.

A *Bíblia*, ou melhor, a trama da *Bíblia* pode ser definida como a história das relações de Deus com o homem: “tendo Deus falado outrora aos nossos pais, muitas vezes e de muitas maneiras, pelos profetas, agora falou-nos nestes últimos tempos pelo Filho [...]” (Heb 1,1-2). Orientado para a plena manifestação do Ser, o texto evangélico confronta-se, pois, recorrentemente, com a necessidade de delinear o contorno de uma realidade inefável. Basta isto para perceber que a análise e a interpretação dos *Evangelhos* não prescindam de uma hermenêutica atenta aos instrumentos retóricos usados na sua formulação e nos textos que os prolongam, com o propósito de os esclarecer ou difundir.

A Palavra é, no contexto do *Evangelho*, um meio privilegiado de acesso a Deus. Nos escritos joânicos, a palavra parece designar a realidade de Deus, comunicando-se esta ao homem pela Palavra.

Nas páginas dos *Evangelhos*, particularmente em João, as palavras divina e humana encontram a síntese em Jesus de Nazaré, ou seja, de acordo com o axioma da teologia cristã que identifica a figura de Jesus como “verdadeiro Deus e verdadeiro homem”, Jesus apresenta-se como o *Λόγος* (Verbo). Assim, Jesus, além de mensageiro da palavra de Deus, é a Palavra de Deus.

Em Jesus de Nazaré, *Deus deixa de tomar a palavra*, para se converter em *Palavra de Deus*. Tal palavra tem sempre como destinatário o homem, por isso, ela é humana, porque foi dita “pelo homem” e “para o homem”.

Pelo facto de ser palavra humana, pudemos identificar as principais características da linguagem, nas páginas dos *Evangelhos*.

Finalmente, a palavra, por um lado, revela-se como força criadora, na medida em que aos actos declarativos se seguem os efeitos da mesma palavra proferida com autoridade; por outro, a palavra manifesta-se como elemento revelador do mistério de Deus ao homem.

1. Palavra humana ou divina?

Um dos axiomas fundamentais da teologia cristã, cuja validade não é objecto de discussão do nosso trabalho, é que a pessoa de Jesus de Nazaré se converteu em Palavra de Deus, ou melhor, o Verbo Divino incarnou em Jesus de Nazaré. Porque Deus, não só revelou a sua Palavra, mas manifestou-se na pessoa de Seu filho, como palavra, da forma mais densa que é possível imaginar, aparecendo como carne, segundo a expressão de João: “o Verbo fez-se carne, e habitou entre nós, e nós vimos a sua glória, glória que ele tem junto ao Pai como filho único, cheio de graça e de verdade” (Jo 1,14).

Essa é, porventura, a experiência fundamental daqueles que se sentiram impressionados e afectados pela mensagem de Jesus de Nazaré.

No prólogo da carta aos Hebreus, em oposição à palavra dos profetas (que

também é Palavra de Deus), Jesus aparece como a última palavra de Deus. Última, porque está investida da autoridade do próprio Deus, e por isso, ela é definitiva: “tendo Deus falado outrora aos nossos pais, muitas vezes e de muitas maneiras, pelos profetas, agora falou-nos nestes últimos tempos pelo Filho, a Quem constituiu herdeiro de tudo e por Quem igualmente criou o mundo” (Heb 1,1s). É também a última, no sentido próprio do conceito: Jesus falou depois dos profetas.

O que há de novo e diferencial no Evangelho, consiste, pois, no facto de a hipótese *Se Deus toma a palavra* se converter na tese: *Deus fez-se palavra, e concretamente em Jesus de Nazaré*. Ele é a palavra de Deus. Essa tese encontra o seu fundamento na experiência e testemunho daqueles que estiveram em contacto com ele (Beinert 1981: 9).

Esta afirmação de Beinert exigiria um exame mais profundo, a fim de verificar até que ponto tem sentido. Não o fazemos, porque cai fora do objecto do nosso trabalho.

Normalmente, na Bíblia Deus não toma *directamente* a palavra. A Sua Palavra é comunicada através de um intermediário, segundo a linguagem humana; e o relato da mensagem de Deus com os seus interlocutores é sempre redigido por homens (Mannucci 1986: 15-16). O mesmo acontece com o Evangelho: Deus fala ao seu povo pela boca do filho do carpinteiro, Jesus de Nazaré; e a mesma mensagem é consignada por escrito pelos evangelistas. É neste sentido que o Concílio Vaticano II afirma, na Constituição Dogmática *Dei Verbum*: “As palavras de Deus, com efeito, expressas por línguas humanas, tornaram-se intimamente semelhantes à linguagem humana, como outrora o Verbo do eterno Pai se assemelhou aos homens tomando a carne da fraqueza humana” (*Dei Verbum*: 13). Assim, o Evangelho apresenta-se-nos simultaneamente como humano e divino. O seu carácter profundamente humano revela o profundo segredo de Deus que é a sua ‘filantropia’. Falando a sua própria linguagem, Jesus comunica com o seu povo, faz-se compreender e, simultaneamente, restitui à linguagem humana a sua autenticidade (Mannucci 1986: 16).

2. As funções da Palavra

Mondim (1980: 157) identifica as *três principais características* da linguagem humana: *informação, expressão e apelo*². A primeira, a *informação*, relaciona-se com a natureza, o mundo e a história; a segunda é a *expressão*, relaciona-se com o ser humano, ou seja, o sujeito falante expressa-se comunicando algo de si; e, finalmente, em relação aos outros, apresenta-se como *apelo*. Estas funções não aparecem em estado puro. Elas aparecem e “funcionam enleadas, reciprocamente condicionadas; o que podemos fazer diante de uma unidade de linguagem é distinguir o seu carácter de símbolo (informação, apresentação), de sintoma (expressão de interioridade) e de *sinal (apelo ao outro)*” (SCHÖKEL 1978: 119).

A interpretação e respectiva compreensão do Evangelho passam pela distinção e apreensão das funções da palavra na sua especificidade. Reduzir a palavra à função de informação, só significa empobrecê-la e privá-la da multiplicidade de funções que pode assumir no acto comunicativo.

² Esta classificação das funções da linguagem não coincide com a classificação de Roman Jakobson (1896-1992), em *Essais de Linguistique Générale*, o qual além do papel reflexivo da linguagem, apresenta ainda mais cinco funções: emotiva, apelativa, referencial, poética e fática.

2.1 A palavra é “informação”

A palavra incarna a função de informar. Ela informa-nos de acontecimentos, de situações, de pessoas, de coisas. Normalmente, emprega verbos no indicativo e na terceira pessoa. Das três funções acima referidas, a informação é a que se apresenta como mais objectiva, sendo própria sobretudo da ciência, da didáctica e da historiografia (Mannucci 1986: 18).

A objectividade da informação é uma das características da linguagem das *ciências* exactas. Nesta situação, a linguagem revela-se como técnica, acessível, apenas, aos iniciados nessa linguagem. Os Evangelhos não são manuais de uma ciência exacta, portanto, essa objectividade “científica”³ não se encontra nas páginas dos Evangelhos; aparece, todavia, o aspecto esotérico: “*porque lhes falas em parábolas?* Respondendo disse-lhes: *A vós é dado conhecer os mistérios do reino dos céus, mas a eles não lhes é dado. [...] É por isso que lhes falo em parábolas; pois vêem sem ver e ouvem sem ouvir*” (Mt 13, 10-11.13); a mesma ideia encontramos-la em São João: “*cegou-lhes os olhos e embotou-lhes o espírito, a fim de não verem com os olhos e não entenderem com o espírito [...]*” (Jo 12, 40).

Na linguagem didáctica, o carácter objectivo da informação impõe-se pela exigência formativa que deve caracterizar todo o ensinamento: “*a função didáctica ou doutrinal da palavra, com sua boa dose de linguagem ‘técnica’, é fundamental na própria revelação bíblica*” (Mannucci 1986: 18). No diálogo que Jesus estabelece com o jovem rico, que o interpelara acerca daquilo que deveria fazer para alcançar a vida eterna, responde-lhe em tom didáctico, com clareza e objectividade:

Mas se queres entrar na vida eterna, cumpre os mandamentos. - *Quais?*, perguntou ele. Retorquiu Jesus: - *Não matarás; não comerás adultério; não roubarás; não levantarás falso testemunho; (Ex 20, 13-16; Lv 16-18); honra teu pai e tua mãe; e ainda amarás o teu próximo como a ti mesmo*” (Mt 19, 17-20).

Também no Evangelho de Lucas, em todo o discurso inicial, mais conhecido pelo sermão da montanha, encontramos este aspecto didáctico:

Tomando a palavra, Jesus respondeu: - *Certo homem descia de Jerusalém para Jericó e caiu em poder dos salteadores, que, depois de o despojarem e encherem de pancadas, o abandonaram, deixando-o meio morto. Por coincidência descia por aquele caminho um sacerdote, que ao vê-lo, passou ao largo. Do mesmo modo, também um levita passou por aquele lugar e, ao vê-lo, passou adiante. Mas um samaritano que ia de viagem, chegou ao pé dele e, vendo-o encheu-se de piedade. Aproximou-se, ligou-lhe as feridas, deitando nelas azeite e vinho, colocou-o sobre a sua própria montada, levou-o para uma estalagem e cuidou dele. No dia seguinte, tirando dois denários, deu-os ao estalajadeiro, dizendo: “- trata bem dele e o que gastares a mais, pagar-to-ei quando voltar”. Qual destes três te parece ter sido o próximo daquele homem que caiu nas mãos dos salteadores? Respondeu: - O que usou de misericórdia para com ele. Jesus retorquiu: - Vai e faz tu também do mesmo modo” (Lc 10, 30-37).⁴*

Finalmente, a linguagem da historiografia, onde o relato dos factos não pode reduzir-se à reprodução “neutra” dos mesmos, requer uma leitura e uma interpretação pessoal. O facto (neutro) narrado precisa de ser vivificado pela palavra, ou seja, a objectividade do acontecimento não só admite uma certa interpretação pessoal do

³ Entendemos a palavra “científica” no sentido que o positivismo lhe atribui, ou seja, referimo-nos ao critério verificacionista, defendido pelos empiristas, segundo o qual só é verdadeiro o conhecimento que se baseie nos dados dos sentidos e seja verificável empiricamente.

⁴ A extensão desta citação justifica-se pela necessidade de se apresentar uma unidade que evidencie o carácter objectivo da função informativa da palavra, na linguagem didáctica de Jesus.

historiador, como a reivindica. Os Evangelhos, em geral, e o de Lucas, em particular, são exemplos perfeitos do que acabámos de afirmar. São Lucas abre o seu Evangelho com o prólogo, nestes termos:

Já que muitos empreenderam compor uma narração dos factos que entre nós se consumaram, como no-los transmitiram os que desde o princípio foram testemunhas oculares e se tornaram servidores da Palavra, resolvi eu também, depois de tudo ter investigado cuidadosamente desde a origem, expor-vos por escrito e pela sua ordem, ilustre Teófilo, a fim de que reconheças a solidez da doutrina em que foste instruído (Lc 1, 1-4).

Lucas, depois do seu propósito de investigar tudo “cuidadosamente desde a origem”, abandona a frieza e a neutralidade do facto histórico, a fim de imprimir um cunho pessoal à mensagem que pretende transmitir. Embora o Evangelho não seja historiografia, Lucas tem consciência que a sua mensagem tem como centro e fundamento uma figura histórica e manifesta a preocupação de transmitir “o dado objectivo de verdades reveladas, oferecidas ao assentimento intelectual” (Mannucci 1986: 19). Lucas, ao referir-se ao nascimento de Jesus, faz alusão a um édito que saiu, da parte de César Augusto, para ser recenseada toda a terra (cf. Lc 2, 1; Act 5,37); o evangelista salta, assim, do referido facto histórico para a angelofania, colocando na boca do anjo o anúncio do nascimento do menino: “disse-lhes o anjo: *não temais, pois vos anuncio uma grande alegria, que o será para todo o povo [...] nasceu-vos um Salvador, que é o Messias Senhor*” (Lc 2, 10-11).

2.2 A palavra é “expressão”⁵

Todo o ser falante, pelo simples facto de falar, tem capacidade de se expressar, ou seja, de comunicar algo de si.

A primeira observação que nos apraz registar, diz respeito ao facto de, nesta função, o sujeito aparecer, normalmente, na primeira pessoa do singular. Falar de si, apresentar-se, revelar-se, dar-se a conhecer significa sair de si e retirar o véu que oculta o ser e permitir que o outro penetre no santuário do seu coração.

Nos Evangelhos sinópticos, encontramos duas atitudes de Jesus referentes à revelação da sua identidade: na primeira, que no Evangelho Marcos diz respeito aos capítulos 1, 9 a 8, 26, Jesus não fala, nem deixa que outros falem da sua identidade; na segunda, que compreende os capítulos 9 a 16, Jesus não só admite títulos reveladores da sua identidade, como os usa (cfr. Mc 9, 31; Lc 9, 22; Mt 20, 19).

Mas é em João que Jesus mais se revela, mais diz da sua identidade. Jesus recupera o apotegma javista *Eu sou*⁶, através do qual Deus se apresentou a Moisés, e faz uso dele ao longo de todo o IV Evangelho, a fim de manifestar a sua identidade divina:

No discurso que faz na sinagoga de Cafarnaum, Jesus faz uso do apotegma *Eu sou* e revela-se dizendo: “- Eu sou o pão da vida” (Jo 6, 35. 48. 51), aqui Jesus apresenta-se como alimento, tal como noutros discursos se revela como luz, ao afirmar: “- Eu sou a luz do mundo [...]” (Jo 8, 13; 9, 5; 12, 46);

A expressão “Eu sou” é usada duas vezes no mesmo discurso, tendo como nome predicativo do sujeito “o bom pastor” (Jo 10, 11. 14);

No capítulo 11, no contexto da morte e ressurreição de Lázaro, no diálogo com

⁵ Esta função (expressão) corresponde à função emotiva apresentada por Roman Jacobson.

⁶ Deus disse a Moisés: “Responderás o seguinte: - Eu sou Aquele que sou” (Ex 3,14).

Marta, Jesus diz-lhe: “- Eu sou a Ressurreição e a vida”; num dos discursos do “adeus”, à interpelação de Tomé, acerca do desconhecimento do caminho, Jesus responde com a metáfora: “- Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida” (Jo 14, 6);

Na alegoria da videira, Jesus apresenta-se duas vezes, afirmando: “Eu sou a videira [...]” (Jo 15, 1. 5);

Finalmente, por ocasião da prisão de Jesus no jardim das oliveiras, ao longo do diálogo que estabelece com os guardas que o procuravam, Jesus responde-lhes três vezes: “sou Eu” (Jo 18, 5. 7. 8). A fórmula é a mesma, embora a ordem dos elementos da frase, na língua portuguesa, seja arbitrária, mantém o mesmo significado dos contextos anteriores, porque, na língua grega, podemos constatar que a fórmula se mantém inalterável: Λῆγει αὐτοῖς, ‘Egè e,,mi (Disse-lhes: Eu sou) (Jo 18, 5).

“Eu sou” foi a fórmula mais profunda que Jesus encontrou para manifestar a sua identidade e exprimir a relação íntima que mantinha com Deus.

2.3 A palavra é “apelo”

“O homem fala ‘o’ mundo, faz emergir o ser e o devir, mas não fala ‘ao’ mundo. A palavra humana, por sua natureza, busca o outro, porque o homem é relação” (Mannucci 1986: 20). Daí que o sujeito, nesta função, seja um “tu”, acompanhado frequentemente por um imperativo. Lembremos Adão no exercício da sua função de atribuir o nome aos animais: ele dá-lhe um nome, mas não fala aos animais. A vocação de Adão (homem) é, doravante, viver em comunicação com um ser que lhe seja semelhante (Gn 2,18); e essa relação, entre o “eu” e o “tu” é alimentada pela palavra.

Nos Evangelhos, a função apelativa, típica do discurso publicitário, aparece com muita frequência em algumas formas literárias, como o “chamamento”, a “vocação” e a “ordem”:

Na doutrina dos “dois caminhos”, Jesus adverte os discípulos e a multidão nestes termos: “- Entrai pela porta estreita, porque larga é a porta e espaçoso é o caminho que conduz à perdição, e muitos são os que seguem por ele. Como é estreita a porta e quão apertado é o caminho que conduz à vida, e como são poucos os que o encontram!” (Mt 7, 13-14);

Na vocação e respectivo chamamento de Levi, Jesus, passando, diz – lhe: “- Segue-Me” (Mt 5, 27);

No contexto da pesca milagrosa, Jesus ordena a Pedro: “- faze-te ao largo; e vós lançai as redes para a pesca” [...] e diz a Simão: “- não tenhas receio; de futuro, serás pescador de homens” (Mt 5, 4. 10) ;

Na sequência da cura de um leproso, Jesus, depois de lhe impor silêncio, disse-lhe: “- vai, [...] mostra-te ao sacerdote e oferece pela tua purificação o que Moisés ordenou, para lhes servir de testemunho” (Lc 5, 15);

E, ainda, na sequência do debate com os escribas e fariseus, acerca do poder de perdoar os pecados, Jesus disse a um paralítico: “- levanta-te, pega na tua enxerga e vai para tua casa” (Lc 5, 24).

Reconhecemos que a palavra é sempre “apelo”, na medida em que se dirige a alguém e exige uma resposta, da parte desta; mesmo a recusa consciente da comunicação implica, de certa forma, a nostalgia de uma autêntica comunicação.

2.4 A Palavra situada

Um outro aspecto que ressalta nas páginas do *Evangelho* e que se revela para nós de especial importância diz respeito ao *feed back*, ou seja, qual o eco, a ressonância, qual a abertura que a *dabar*⁷, a palavra, ao ser proclamada, encontrou nos seus coetâneos? Esta pergunta supõe que o homem só pode responder a Deus, na medida em que este possa assegurar que Deus fala e que a fé permita efectivamente que Deus tome a palavra. Não é nossa intenção “meter a foice em seara alheia”, não pretendemos entrar nos conteúdos da fé. Porém, a fé aparece-nos como pressuposto do contexto vital, na medida em que o *Evangelho* sempre foi entendido como Boa Nova para o crente na Palavra de YHWH⁸ (Deus). Ignorar este pressuposto, mesmo para a análise da comunicação, significa a descontextualização da mensagem. É neste sentido que Bouyer (1974: 45-52) nos lembra que a Palavra de Deus deve compreender-se, a partir do seu *sitz im leben*, isto é, da experiência da palavra humana na própria vida dos homens. Tal palavra, com efeito, não é, apenas, informativa; ela é essencialmente dialógica, é um diálogo vital entre um eu divino e um humano, destinatário da mesma palavra. Esta é, portanto, acção e, mais precisamente, intervenção daquele que fala na vida daqueles a quem se dirige.

Mas, qual o contexto em que nos surge a palavra nos *Evangelhos*? A chave hermenêutica que nos permite situar a palavra e captar-lhe o sentido é o anúncio do reino de Deus (cf. Mc 1, 15; Mt 4, 17). A Palavra de Cristo, tal como a encontramos no *Evangelho*, não tem por objecto primeiro revelar-nos ideias ou factos, mas falar-nos de Deus; ela não se reduz a um conjunto de noções e acontecimentos, mas é algo mais do que uma colecção de fórmulas: transcende a experiência humana. Eis que, chegada a plenitude dos tempos, o próprio Deus, que se revelara progressivamente na concretização histórica do Povo de Israel, decide, livremente, pela pessoa de Jesus, nascido de mulher, dar a conhecer aos homens, sem qualquer véu, o seu projecto para a humanidade (Gal 4,5). “Com efeito, enviou o Seu Filho, isto é, o Verbo eterno, que ilumina todos os homens, para habitar entre eles e manifestar-lhes a sua vida íntima (Jo 1,1-18; *Dei Verbum* 4). Podemos, assim, afirmar que o contexto mais amplo da palavra, no *Evangelho*, é a História da Salvação que Deus concebeu e operou para a humanidade. Queremos com isto afirmar que o *Novo Testamento* está latente no *Antigo*, ou seja, o *Novo Testamento* só se entende à luz do *Antigo*.

2.5 Actos declarativos

Para S. João, a expressão “Palavra de Deus” encontra outra equivalente: “Palavra do Senhor”, isto é de Cristo (Leon-Dufour 1972: 325). No prólogo (Jo 1, 1-18), transparece com evidência a acção criadora de Deus (Jo 1,3). Esta acção criadora aparece na sequência do *Antigo Testamento*, aplicada, agora, a Jesus e à sua aparição entre os homens (Jo 1, 6-7). O “começo” da manifestação da Palavra é agora o começo absoluto da génese da criação, onde a Palavra é o agente divino na relação que estabelece com Deus (Leon-Dufour 1972: 325).

⁷ *Dabar* significa em hebraico *palavra*.

⁸ YHWH – tetragrama hebraico, usado para designar o nome de Deus, na tradição javista, com o significado de “Eu Sou”. Desprovido de sinais vocálicos, torna-se ilegível, sendo apenas pronunciado pelos judeus, com o rosto voltado para o chão, numa atitude de respeito. Lê-se *Javé*, ou *Yavé*.

Protagonista da Palavra-revelada, feita carne e feita história, Jesus de Nazaré adopta formas de expressão do seu povo, para exprimir, particularmente, com palavras a sua mensagem a Israel.

No uso que Jesus faz da linguagem, aparece com frequência o modo imperativo. “Embora a palavra ‘imperativo’, esteja ligada, pela origem, ao latim *imperare* ‘comandar’, não é para ordem ou comando que, na maioria dos casos, nos servimos desse modo” (Cunha e Cintra 1984: 474). Apesar da observação de Celso Cunha e Lindley Cintra, no Evangelho encontramos com bastante frequência o uso do modo imperativo para ordenar. Tal uso investe o sujeito de uma autoridade única, fazendo das suas palavras verdadeiras ordens:

A primeira cura de Jesus, em Cafarnaum, apresenta-se como um exorcismo. Jesus, pela palavra, intimida o espírito imundo, dizendo: “- cala-te e sai deste homem!” (Mc 1, 26). Perante esta palavra de Jesus, todos ficaram admirados, de tal forma que todos perguntavam uns aos outros: “- Que é isto? Um ensinamento novo, e feito com autoridade; ele manda até nos espíritos imundos, e eles obedecem-lhe” (Mc 1, 27).

À palavra de Jesus, no contexto da tempestade, dirigida ao mar e ao vento: “- cala-te, aquieta-te” (Mc 4,39), o vento serenou e o mar ficou calmo. “Sentiram então um grande terror, e diziam uns aos outros: quem é este a quem até o mar e o vento obedecem?” (Mc 4, 41).

O mesmo acontece também no episódio dos gesarenos e do homem libertado, pela palavra de Jesus, de um demónio: “- sai desse homem, espírito impuro!” (Mc 5,8), o homem ficou sarado do mal que o afligia e “o pânico apoderou-se deles [...] começaram então a rogar-lhe que se retirasse da região” (Mc 5, 15.17).

Ao imperativo de Jesus “*Effethá*” (abre-te), os ouvidos do surdo abriram-se, e a prisão da língua desfez-se-lhe, e ele começou a falar perfeitamente (Mc 7, 35).

Na ressurreição de Lázaro, o defunto que jazia havia três dias no sepulcro, à palavra de Jesus: “- Lázaro, sai para fora”(Jo 11, 43), ele sai e cumpre a ordem.

Estes exemplos mostram-nos como Jesus, não anuncia apenas o reino como próximo, mas faz acontecer, pela força da palavra, já, o reino de Deus na sua própria pessoa.

Tanto em João como nos sinópticos, a palavra manifesta-se como força que opera: os milagres, enquanto sinais da presença do reino (cf. Mt 8, 8-16; Jo 4, 50-53), aparecem-nos como confirmação e prolongamento da palavra. Jesus “diz” e segue-se o efeito imediato do acto declarativo, cuja natureza é precisamente a capacidade de alterar o estado de coisas do mundo, tal como no livro do Génesis, à palavra “*fiat*” (faça-se) se produz o respectivo efeito criador (Gn 1, 3. 6. 9.11. 14. 24).

A palavra ao longo de toda a *Bíblia* aparece-nos como agente criador. Não só cria um novo ser, mas “cria”, também (no sentido existencial do termo), uma nova relação entre os seres. O “amo-te” ou “odeio-te” só fazem sentido no contexto da relação entre um “eu” e o “tu”. O primeiro obriga o segundo a tomar partido, a sair de si para responder ao outro, a existir, que quer dizer, literalmente, “sair de” este lugar onde “estou parado” (Carpantier 1980: 15).

2.6 A Palavra é luz que revela

A Palavra, enquanto elemento revelador, manifesta-nos, simultaneamente, o

mistério de Deus e o mistério do homem: Deus fala e o homem pode escutá-lo. A palavra aparece-nos, desta forma, como elemento definidor, quer do homem, quer de Deus: Deus e o homem aparecem na *Bíblia* como sujeitos capazes de comunicar. “Quando o Verbo se fez Homem, em Jesus, esse é o filho de Deus Pai e não apenas o programa de Deus. Ele é a Palavra que brota das entranhas de Deus” (Policarpo 2000: 30).

A Palavra é, no contexto joanino, eterna como o próprio Deus. Assim no-la apresenta o IV evangelista: “no início existia o Verbo, o Verbo estava junto de Deus, o Verbo era Deus” (Jo 1,1). “A palavra eterna de Deus comunica o insondável amor do coração divino” (Policarpo 2000: 30).

Jesus anuncia o Evangelho do reino, anuncia a Palavra (cf. Mt 4,33), dando a conhecer, em parábolas, os mistérios do Reino de Deus (cf. Mt 13, 11). As palavras de Jesus são as palavras do Pai (cfr. Jo 8, 28). Por isso, tais palavras são espírito e vida (Jo 6,63). O mistério da palavra profética, inaugurada no *Antigo Testamento*, alcança, em Jesus, o perfeito cumprimento.

Nunca foi tão claro que acolher a palavra não é só abrir-se a uma mensagem, mas abrir-se a uma pessoa, encetando com ela a aventura radical do encontro na comunhão: “a todos aqueles que o receberam, deu-lhes o poder de se tornarem filhos de Deus, eles que acreditaram no seu nome e que, nem o sangue, nem o querer da carne, nem o querer do homem, mas Deus gerou” (Jo 1, 12-13).

A *Dabar Eloim* (Palavra de Deus) ganha visibilidade na figura de Jesus e o Verbo que era no princípio, converte-se, agora, em Evangelho, tal como o *λόγος* (Logos) universaliza Deus, torna-se princípio, rei e reinado.

Referências Bibliográficas

- BEINERT, Wolfgang – *Introducción a la Teología*. Barcelona: Herder, 1981.
- BÍBLIA Sagrada* (6ª edição). Lisboa: Difusora Bíblica, 1973.
- BOUYER, Louis - *Le fils éternel*. Paris: Editions du Cerf, 1974.
- CARPANTIER, E.– *Para uma primeira leitura da Bíblia*. Lisboa: Difusora Bíblica, 1980.
- CONCÍLIO VATICANO II, Constituição dogmática sobre a Revelação Divina *Dei Verbum*, 4. Braga: Editorial A. O., 1987.
- CUNHA, Celso; CINTRA, L. F. Lindley – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1984.
- MANNUCCI, Valério – *BÍBLIA Palavra de Deus*. São Paulo: Edições Paulinas.
- MONDIM, Battista – *O Homem, quem é ele? – Elementos de antropologia filosófica*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1980.
- POLICARPO, D. José – *Palavra e Vida*. Lisboa: Grifo, 2000.
- SCHÖKEL, L. Alonso – *La Parola ispirata*. Brescia: Queriniana, 1978.
- VOCABULÁRIO de teologia bíblica*. Xavier Leon-Dufour. Org. Rio de Janeiro: Editorial Vozes, 1972.

COMUNICAÇÃO

O dia depois: A reacção da imprensa portuguesa ao atentado de 11 de Março de 2004 em Madrid

Jorge Pedro Sousa
Universidade Fernando Pessoa / CIMJ
jpsousa@ufp.pt

Resumo

A teoria do jornalismo explica que factores como os critérios de noticiabilidade e os enquadramentos levam a que os mortíferos atentados cometidos por activistas da al-Qaeda sejam notícia. O atentado da al-Qaeda cometido a 11 de Março de 2004, em Madrid, foi um dos actos da organização chefiada por bin-Laden que se transformaram em notícia. Este texto, resultante de uma análise do discurso, procura descrever como dois diários portugueses de referência (*Público* e *Diário de Notícias*) reagiram ao atentado de 11 de Março, interpretando os dados à luz de alguns dos elementos estruturais da teoria do jornalismo. A principal conclusão é a de que o trauma associado ao acontecimento alterou pontualmente os papéis sociais rotineiros do jornalismo, que sem abandonar o seu papel de veículo de informação se transformou, igualmente, num veículo de excomunhão e condenação.

Palavras-chave: terrorismo; análise do discurso; 11 de Março; imprensa portuguesa; jornalismo de referência.

1. INTRODUÇÃO

Miliband (1969) apontou certo quando explicou que os meios jornalísticos tendem a ser menos imparciais e objectivos quando mais radical é a dissidência ou o desvio em relação ao que é colectivamente negociado como sendo a definição simbólica do que é normal numa sociedade. Aliás, conforme salientam Shoemaker e Reese (1996: 237), os meios jornalísticos participam nessa negociação colectiva, propondo uma norma em torno da qual se conceptualiza o desvio. Pode, assim, afirmar-se que os acontecimentos socialmente traumáticos, como os atentados do 11 de Setembro ou do 11 de Março, são notícia porque são intensamente desviantes e violam gravemente as regras de convivência e as estratégias de sobrevivência das comunidades. Maclear (1999: 10) explicita, inclusivamente, que o trauma social não pode, sequer, ser resolvido pela informação que explica os acontecimentos socialmente traumatizantes, pois os seus efeitos ultrapassam a clausura dos factos históricos. Para a autora, eventos traumáticos, como o atentado do 11 de Março, correspondem a momentos em que a experiência colectiva e pessoal e a compreensão são de tal forma irreconciliáveis que os factos do passado perduram como uma ferida aberta no presente. Porém, a recuperação colectiva do trauma, segundo Maclear (1999: 10), inicia-se no momento em que as comunidades começam a falar dos acontecimentos que estão na origem desse mesmo trauma, encarando-os de frente. Nas sociedades mediatizadas, o jornalismo desempenha um papel relevante na recuperação colectiva do trauma e na reconstrução da identidade comunitária (Zelizer e Allan, 2002: 2), estabelecendo a segurança, relembrando os eventos, fazendo o luto e reconectando as pessoas com a vida quotidiana (Herman, 1992: 15). O jornalismo funciona, assim, para a colectividade, como “portador [de conteúdos], tradutor, mediador e fabricante de significados” (Zelizer, 1998; Zelizer e Allan, 2002: 2), vendo alterados os seus papéis sociais rotineiros (Zelizer e Allan, 2002: 3). Porém, mais do que isso, o trauma altera, nem que seja momentaneamente, o processo jornalístico de produção de informação (por exemplo, obriga a concentrar recursos na cobertura de um único evento), por muito que as necessidades de produção de informação promovam, em sentido contrário, a rotinização do inesperado (Tuchman, 1978). No entanto, o impulso para a rotinização da produção de informação é grande. Tal como Tuchman (1978), Zelizer e Allan (2002: 5) explicam que os jornalistas procuram tratar o novo e inesperado com base em padrões e esquemas interpretativos conhecidos e rotinas produtivas dominadas. Schudson (1988: 24), no mesmo sentido, sublinha que os jornalistas sentem a necessidade de enquadrar o novo à luz de esquemas interpretativos já existentes, como os exemplos históricos (Gamson, 1984). Assim, um novo acontecimento socialmente traumático apela à experiência jornalística adquirida em situações semelhantes e à memória colectiva, permitindo uma recuperação dos esquemas interpretativos utilizados para enquadrar acontecimentos traumáticos semelhantes (cf. Manoff, 1986). O 11 de Março de 2004 em Madrid teve um equivalente: o 11 de Setembro de 2001 nos Estados Unidos (Nova Iorque, Washington...), sendo de colocar por hipótese que os acontecimentos na América tenham servido de referente para enquadramento dos acontecimentos em Espanha.

Outros elementos ajudam a compreender a noticiabilidade do atentado de 11 de Março e a cobertura jornalística que foi feita do mesmo. Traquina (2001: 98), por

exemplo, sustenta que o jornalismo enfatiza os acontecimentos em detrimento das problemáticas devido ao valor do imediatismo e à “definição de jornalismo como relatos actuais sobre acontecimentos actuais”.

Por outro lado, no campo dos estudos jornalísticos e da análise do discurso, há já vários anos que se evidencia que a actualidade, a morte e a negatividade funcionam como critérios de noticiabilidade. Mitchell Stephens (1988: 34) sustenta, inclusivamente, que as “qualidades duradouras” das notícias têm variado pouco através da história, resumindo-se essencialmente à actualidade, à proximidade (geográfica, cultural, linguística...), ao extraordinário, ao insólito, à proeminência das figuras envolvidas, ao ilegal, às guerras, às calamidades e à morte (“más notícias são boas notícias”). Outros autores, como Traquina (2002: 174-178) ou Gans (1979) realçam, igualmente, que a definição do que é notícia apresenta um certo grau de estabilidade histórica. Galtung e Ruge (1965), primeiros autores a procurarem listar de forma sistemática e exaustiva as qualidades que contribuem para a definição do que é notícia, referem, também eles, entre outros factores, a negatividade, o inesperado e a amplitude (número de pessoas afectadas, consequências do acontecimento, etc.). Galtung e Ruge chamam ainda a atenção para outros elementos que influenciam a noticiabilidade de um acontecimento, como sejam a clareza quanto ao seu significado, a consonância com enquadramentos e significados anteriores (“as novas são velhas”), a continuidade da cobertura de acontecimentos já noticiados e a referência a nações de elite.

Traquina (2002: 192) relembra a existência de valores-notícia de construção, que ele define como “os critérios de selecção dos elementos dentro do acontecimento dignos de serem incluídos na elaboração da notícia” (Traquina, 2002: 198), como a dramatização. Sem negarmos a pertinência da aportação de Traquina, pensamos, todavia, que os valores-notícia de construção também estão relacionados com a possibilidade de *imprimir uma determinada marca à notícia*. Deste ponto de vista, a dramatização está relacionada também com a possibilidade de dramatizar a história do acontecimento e não apenas com as características intrínsecas do acontecimento.

Sousa (2000) explica que os critérios de noticiabilidade foram inculcados na cultura jornalística a partir de uma matriz organizacional, social (englobando a expectativa do público e o mercado), ideológica, cultural e histórica, dependendo, igualmente, de factores pessoais, físicos e tecnológicos. Por isso, Sousa comunga da perspectiva de Ericson, Baranek e Chan (1987: 139-140), segundo a qual os critérios de noticiabilidade contribuem para que o jornalista hierarquize os acontecimentos em função da sua importância, norteados o processo de selecção dos acontecimentos, embora não sejam totalmente imperativos, pois há sempre um espaço para a acção pessoal do jornalista. Essa é, aliás, uma das razões que leva Ericson, Baranek e Chan (1987: 139-140), tal como Sousa (2000), a reconhecer que os critérios de noticiabilidade são “múltiplos, entrecruzados” e nem sempre fáceis de definir pelos pesquisadores.

De acordo com o enquadramento teórico anterior, o atentado de 11 de Março de 2004 em Madrid mistura várias características que, reforçando a noticiabilidade, permitiram a sua eleição à condição de notícia em Portugal, como sejam: a) Actualidade; b) Negatividade e morte; c) Excesso (brutalidade) e intensidade (número de afectados, mortos e feridos); d) Proximidade; e) Envolvimento directo de Espanha, nação de elite europeia, e envolvimento indirecto da comunidade das nações e de

países como os Estados Unidos, por força da luta contra a al-Qaeda; f) Clareza de significado: foi um atentado contra o apoio de Espanha à política norte-americana de combate à al-Qaeda e ao regime de Saddam Hussein no Iraque, independentemente de outros enquadramentos que possa ter; g) Continuidade, pois a notícia do atentado dá continuidade à longa cobertura da guerra contra a al-Qaeda e contra o regime de Saddam Hussein, que ainda hoje não teve um desenlace e que continua a ser notícia porque obedece a vários critérios de noticiabilidade, como a morte, a negatividade, o desvio, o excesso, o envolvimento de pessoas e nações de elite, etc.; h) Permite a personalização e a dramatização do tratamento noticioso, por ser um assunto intrinsecamente violento e trágico que provocou a morte de muitas pessoas, destroçando famílias e comunidades; i) Proporciona imagens fortes; e j) Agudiza a conflitualidade e a polémica geradas pela divergência de posições entre nações de elite e outros actores da cena internacional sobre o apoio à política de defesa norte-americana.

É de referir que o facto de estar a decorrer a campanha para as eleições legislativas em Espanha, coberta continuamente pelos jornais portugueses, que tinham no país vizinho enviados especiais no terreno e correspondentes, contribuiu para acentuar a importância noticiosa do atentado.

Os critérios de noticiabilidade ajudam a compreender os enquadramentos que são dados aos acontecimentos quando estes são convertidos em notícias. Como argumenta Wolsfeld (1991: 18), os acontecimentos necessitam de explicações, o que os torna pontos de partida para a construção de enquadramentos noticiosos. Traquina (1991: 160) explicita que “as notícias acontecem no cruzamento de acontecimentos e textos”, o que as torna simultaneamente enquadradas e enquadráveis. Goffman (1975: 10-11) define os enquadramentos como “princípios de organização que governam os acontecimentos (...) e o nosso envolvimento subjectivo neles”. Tuchman (1976) diz que eles contribuem para a construção de sentidos para a realidade social. Gamson (1989: 157) explica que um enquadramento é uma ideia central que organiza e dá sentido aos acontecimentos, sugerindo “o que está em causa”. Gitlin (1980: 7) sustenta que os enquadramentos são padrões “de cognição, interpretação e apresentação, selecção, ênfase e exclusão” que organizam os discursos verbais e visuais. Traquina (2002: 200-201) explica que eles “são sugeridos através de metáforas, frases feitas, exemplos históricos, descrições e imagens”, sendo que por vezes as notícias “novas” são encaixadas em “velhos” enquadramentos.

Os conteúdos e enquadramentos de grande parte das notícias dependem daquilo que as fontes dizem (Sigal, 1973). A maior parte da literatura sobre fontes de informação mostra que, se por um lado o jornalismo está orientado para os acontecimentos, por outro também está orientado para as fontes de informação, em particular para as “fontes oficiais” (Traquina, 2001: 137; Gans, 1979), que autorizam e credibilizam o discurso jornalístico, independentemente de os jornalistas terem maior ou menor liberdade de negociar os enquadramentos e significados propostos pelas fontes (ver, por exemplo: Traquina, 2002; Sousa, 2000; Gans, 1979).

As fotografias jornalísticas, além de suscitarem a atenção e interesse do leitor, criando um espaço de contemplação (Zelizer, 2002: 49), também contribuem para fixar os enquadramentos das histórias e para a construção de significados, proporcionando maior compreensão das notícias (Tubergen e Mashman, 1974). Hirsch (2002) e Zelizer

(2002) sustentam que a fotografia se inculca mais no pensamento e na memória do que as imagens em movimento e que as fotografias de acontecimentos traumáticos ajudam as pessoas a evoluir para um estágio pós-traumático, saindo do caos em direcção à ordem. As fotos, salienta Zelizer (2002: 49), cumprem também o seu papel jornalístico de mostrar para fazer crer.

Em consonância com o exposto, o presente trabalho tem por objectivo descrever e interpretar a forma como os diários portugueses de referência noticiaram o atentado de 11 de Março de 2004 em Madrid, verificar se a cobertura foi enviesada, dramatizada e personalizada e desvelar os enquadramentos usados para situar e interpretar o acontecimento.

Face ao objectivo equacionado, elegeu-se a análise do discurso como método de pesquisa, já que é o método que possibilita atingir-se a substância de um discurso. Para a componente quantitativa da análise, utilizou-se como unidade a matéria individual que referisse directa ou indirectamente o atentado. A informação foi, assim, classificada em número de matérias e em cm² (arredondados às unidades) por várias categorias definidas *a priori*, conforme é habitual neste tipo de pesquisa (cf. Marques de Melo et. al., 1999: 4; cf. Marques de Melo, 1972). No caso particular das fontes, a informação foi categorizada por número de referências às fontes e número de frases citadas. Assim, as variáveis dependentes do presente estudo foram, simultaneamente, as matérias sobre o atentado, medidas nominalmente e por nível de razão (em cm²), e as referências às fontes e frases citadas.

A definição das categorias para a análise de conteúdo foi feita tomando em consideração que essa mesma análise procuraria testar várias hipóteses, sustentadas pela teoria do jornalismo, e responder às perguntas de investigação que delas emergiram¹:

Hipótese 1: O elevado grau de noticiabilidade do atentado, decorrente da confluência de vários critérios de noticiabilidade e outros factores, relevaram o atentado entre a informação.

Pergunta de pesquisa 1: Qual foi a relevância informativa concedida ao atentado?

Hipótese 2: A brutalidade do atentado, que provocou a morte de quase duas centenas de pessoas, centralizou a cobertura no próprio evento, embora o papel tradicional da imprensa escrita de referência como provedora de análises e informação mais extensa tenha temperado as notícias duras com matérias de contexto e argumentação.

Pergunta de pesquisa 2: Quais as macro-temáticas predominantes na informação sobre o atentado?

Hipótese 3: O carácter surpreendente e brutal do atentado promoveu a informação noticiosa.

Pergunta de pesquisa 3: Quais os géneros textuais usados para a cobertura do atentado?

¹ Abstemo-nos de explicitar as categorias de análise do discurso e variáveis dependentes, por ausência de espaço.

Hipótese 4: A facilidade de acesso, por um lado, e a necessidade de saber o que se passava e de referenciar a “visão local” sobre o acontecimento, por outro, impuseram o recurso equilibrado a fontes portuguesas e espanholas.

Hipótese 5: As fontes oficiais são dominantes.

Pergunta de pesquisa 4: Quais são as fontes presentes nas matérias sobre o atentado?

Hipótese 6: As fotografias jornalísticas reforçaram os enunciados verbais.

Pergunta de pesquisa 5: Quais os enquadramentos temáticos das fotografias jornalísticas sobre o atentado?

Foram, assim, analisadas quantitativa e qualitativamente² as edições dos diários *Público* e *Diário de Notícias* do dia 12 de Março de 2004. Embora para efeitos de quantificação do destaque dado ao atentado se tenham analisado globalmente os números das publicações atrás referidas, o objecto de estudo específico resumiu-se às matérias que referenciaram directa ou indirectamente o atentado.

As matérias foram classificadas unicamente pelo pesquisador, pelo que não houve lugar à aferição de fiabilidade inter-codificadores.

Os dados das primeiras páginas foram contabilizados em separado, pelo que todos os dados abaixo que não mencionem o facto de se tratarem de dados recolhidos das primeiras páginas devem ser considerados como dados provenientes do corpo do jornal.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise quantitativa revela que os jornais analisados tiveram um comportamento editorial relativamente consonante, embora sejam de assinalar algumas diferenças pontuais entre eles.

Quadro 1: Destaque dado ao atentado nas primeiras páginas

	<i>Público</i>	<i>Diário de Notícias</i>
Total de chamadas informativas	2	10
Chamadas sobre o atentado	1	4
% chamadas sobre o atentado	50	40
Espaço informativo total (cm ²)	593	630
Espaço dedicado ao atentado (cm ²)	572	564
% espaço dedicado ao atentado (cm²)	96	89

O atentado foi o assunto mais destacado nas primeiras páginas dos dois jornais analisados, ocupando quase a totalidade do espaço informativo. Os meios têm a capacidade de definir simbolicamente o grau de importância das crises, pelo que se constata, em consequência, que a crise do 11 de Março teve uma importância excepcional. Esta

² Por ausência de espaço, neste artigo não será apresentada a componente da análise qualitativa do discurso.

situação indicia que ambas as redacções consideraram o atentado como o assunto com maior índice de noticiabilidade no horizonte informativo do dia. No entanto, a presença da informação sobre o atentado nas primeiras páginas é tão avassaladora, ocupando 96% do espaço informativo do *Público* e 89% do *Diário de Notícias*, que se pode dizer que para os jornais o atentado constituiu quase o único assunto digno de ser destacado entre as notícias possíveis, havendo, portanto, um elevado envolvimento dos periódicos com o acontecimento, o que é compreensível, já que as organizações noticiosas e os jornalistas estão inseridos numa determinada sociedade, que maioritariamente compartilha valores e formas de ver e entender o mundo.

Pode ainda dizer-se que a proporção de itens com que os jornais confeccionaram as respectivas vitrinas foi semelhante, apesar de o mostruário do DN incluir mais artigos que o do *Público*, o que transmite a ideia de fragmentação. Qualitativamente³, as diferenças são maiores, o que, em conjunto com estes últimos dados quantitativos, evidencia que os dois jornais têm políticas editoriais subtilmente diferenciadas, até porque competem pelo mesmo segmento do público, em especial quando estão em causa acontecimentos que geram emoções fortes. Nestes casos, o *Público* parece envolver-se mais com os acontecimentos noticiados do que o DN (cf. Sousa, 2003; 2004).

Quadro 2: Destaque dado ao atentado no corpo dos jornais

	<i>Público</i>	<i>Diário de Notícias</i>
Total de matérias	151	124
Matérias sobre o atentado	39	32
% matérias sobre o atentado	26	26
Espaço informativo (cm ²)	51 940	45 099
Espaço dedicado ao atentado (cm ²)	11 226	7 070
% espaço dedicado ao atentado (cm²)	22	16

No que respeita ao destaque dado aos acontecimentos de Madrid no interior dos jornais analisados, pode dizer-se que estes tiveram um comportamento relativamente semelhante. Mais de um quarto das matérias publicadas pelo DN e pelo *Público* (em concreto, 26%) referiam-se ao atentado, o que evidencia a elevada noticiabilidade do acontecimento. No entanto, o *Público* dá, percentualmente, mais espaço informativo ao atentado do que o DN. O *Público*, em números absolutos, também publica mais matérias sobre o atentado e dá mais espaço ao acontecimento do que o DN. Deste modo, pode concluir-se que o *Público* tem uma atitude de maior envolvimento com a ocorrência do que o DN, tal e qual como indiciam as primeiras páginas de ambos os jornais (ver tabela 1). Conforme outros estudos assinalaram (Sousa, 2003; Sousa, 2004), esse maior envolvimento do *Público* com determinados acontecimentos pode indiciar uma maior carga latinizante na sua cultura editorial, em contraposição à postura de maior afastamento “objectivo” do *Diário de Notícias*, o que diferencia subtilmente as linhas editoriais desses dois diários de referência portugueses, que competem pelo mesmo segmento de público.

³ Fazemos notar novamente que por ausência de espaço não será possível apresentar os dados da pesquisa qualitativa.

Quadro 3: Destaque dado ao atentado no contexto da informação internacional

	<i>Público</i>	<i>Diário de Notícias</i>
Matérias internacionais	63	52
Matérias sobre o atentado	39	32
% matérias sobre o atentado	62	62
Espaço informativo internacional (cm ²)	15 970	9 890
Espaço dedicado ao atentado (cm ²)	11 226	7 070
% espaço dedicado ao atentado (cm²)	70	71

Analisando a dimensão dada à cobertura do atentado na informação internacional, há duas particularidades assinaláveis: 1) o grande peso da cobertura do atentado entre as matérias internacionais (62% das matérias e mais de 70% do espaço); e 2) a coincidência percentual do peso da informação sobre o atentado nos dois jornais, quer em número de matérias quer no espaço por estas ocupado. Assim, é possível dizer-se que, apesar de em números absolutos o *Público* ultrapassar o DN na publicação de matérias sobre o atentado, em termos percentuais o comportamento dos dois jornais foi semelhante, o que pode indiciar aproximações da política editorial dos dois jornais em relação à cobertura do que se passa no mundo.

Quadro 4: Temáticas da cobertura do atentado

	<i>Público</i>				<i>Diário de Notícias</i>			
	N.º matérias	%	Espaço (cm ²)	%	N.º matérias	%	Espaço (cm ²)	%
Atentado	8	20,5	3 219	28,7	7	21,9	2 117	29,9
Reacções institucionais e verbais	8	20,5	1 170	10,4	3	9,4	908	12,8
Consequências e repercussões	6	15,3	1 350	12	3	9,4	657	9,3
ETA e autoria ETA	4	10,3	2 062	18,4	2	6,25	487	6,9
Não foi a ETA	0	0	0	0	2	6,25	324	4,6
Al-Qaeda e autoria al-Qaeda	0	0	0	0	2	6,25	613	8,7
Autoria ETA e/ou al-Qaeda	1	2,6	1 750	15,6	1	3,1	140	2
Voz editorial e argumentação em geral	2	5,1	420	3,7	4	12,5	787	11,1
Contexto	4	10,3	714	6,4	1	3,1	54	0,8
Temáticas mistas	1	2,6	476	4,2	0	0	0	0
Outros assuntos	5	12,8	65	0,6	7	21,9	983	13,9

A cobertura do atentado, conforme é visível pelos dados da tabela 4, teve dois epicentros. O primeiro epicentro foi o relato do acontecimento em si (as notícias centraram-se na resposta a *como?*), que ocupa quase 30% do espaço dedicado à ocorrência nos dois jornais. Quer o DN quer o *Público* cumpriram, assim, o seu papel de relembrar os eventos e fazer o luto, conforme pretende Herman (1992: 15). A autoria do atentado constituiu o segundo epicentro da cobertura (estas matérias centraram-se na resposta a *quem?*), até porque no dia 12 de Março ainda não se sabia com segurança se a tese oficial do Governo espanhol (“foi a ETA”) estava correcta. Em concreto,

34% do espaço do *Público* e 22,2% do DN foi ocupada por matérias relacionadas com a temática da autoria do atentado (incluindo matérias de contexto sobre os dois principais suspeitos: ETA e al-Qaeda). São várias as razões que podem ser inventariadas para explicar o comportamento editorial dos dois jornais. Em primeiro lugar, os enigmas atraem a atenção humana. Em segundo lugar, as pessoas querem saber quem coloca em perigo a sua segurança e o seu modo de vida, para se poderem mais facilmente proteger e para poderem nomear, condenar e excomungar simbolicamente os responsáveis pelos actos violentos desviantes. Porém, numa análise meramente quantitativa é possível observar que o *Público* seguiu mais do que o DN a tese oficial do Governo espanhol, segundo a qual a ETA teria perpetrado o atentado. O DN, pelo contrário, é mais comedido, indiciando as dúvidas que ainda existiam sobre quem estaria por trás do acto. De qualquer maneira, é de realçar que apesar de primeiros definidores (Hall et al., 1978) poderosos, como o Governo espanhol, chegarem ao espaço público sustentando determinados enquadramentos para os acontecimentos, os meios jornalísticos têm capacidade negocial para a contração de fontes e para a difusão de enquadramentos alternativos, mesmo em situações limite que apelam ao consenso.

As reacções institucionais e verbais à ocorrência constituem também uma matéria destacada nos dois jornais (cerca de um décimo do espaço). São vários os motivos para que isso aconteça. Por um lado, correspondem à tentativa de encaixar o tratamento do que é inesperado em modos estandardizados de trabalho, para permitir o tratamento noticioso do novo facto com base em padrões e esquemas interpretativos conhecidos e rotinas produtivas dominadas pelos jornalistas e pela redacção no seu conjunto. Trata-se, assim, da rotinização do inesperado, de que falam Tuchman (1978) e Zelizer e Allan (2002: 5). A aplicação de rotinas ao inesperado permite, quer ao público quer aos jornalistas, encontrar um “novo normal” e reencontrar a estabilidade na vida. Por outro lado, essa é uma forma de conferir sensações de normalidade, de os jornalistas mostrarem às pessoas e a si mesmos que a sociedade continua a funcionar normalmente. Os jornais apelam, assim, à recuperação colectiva do trauma, restabelecendo as sensações de segurança e reconectando as pessoas com a vida quotidiana (Herman, 1992: 15).

Conforme previsível, os periódicos analisados preocuparam-se também em relembrar as repercussões políticas e económicas do atentado, ocupando também cerca de 10% do espaço dedicado ao acontecimento para o fazerem. Porém, enquanto o DN, conforme previsto, reserva igualmente cerca de 10% do espaço informativo sobre o atentado para os textos argumentativos, o comportamento do *Público* contraria a hipótese inicialmente colocada, já que apenas 3,7% do espaço informativo sobre o acontecimento é dedicado à “voz editorial e argumentação”. Ao invés, o *Público* dá mais espaço do que o DN a matérias de contexto (não relacionadas directamente com a ETA ou a al-Qaeda), sendo a diferença relevante (6,4% do espaço no *Público*, contra apenas 0,8% no DN).

Quadro 5: Géneros textuais usados na cobertura do atentado

	<i>Público</i>				<i>Diário de Notícias</i>			
	N.º matérias	%	Espaço (cm ²)	%	N.º matérias	%	Espaço (cm ²)	%
Matérias noticiosas	29	74,3	7 141	63,6	24	75	5 599	79,1
Entrevistas	1	2,6	476	4,2	1	3,1	280	4
Matérias argumentativas ou analíticas	4	10,3	2 069	18,4	6	18,8	1079	15,3
Matérias documentais	5	12,8	1 545	13,8	1	3,1	112	1,6

A hipótese de que o carácter brutal e surpreendente do atentado tenha promovido a informação de cariz essencialmente noticioso é comprovada pelos dados da tabela 5 (83,1% do espaço do DN e 63,6% do espaço do *Público* ocupado por informação noticiosa). Em consonância com os dados da tabela 4, pode dizer-se que os jornais procuraram evocar noticiosamente o que aconteceu e apontar o dedo a quem poderá ter cometido o acto, antes mesmo de contextualizarem e procurarem explicações para o ocorrido (por exemplo, com entrevistas e análises) ou de argumentarem e opinarem sobre o que está em causa. Schudson (2002: 43) explica, apropriadamente, que o jornalismo que descarta a informação não tem condições para sobreviver e os resultados da análise parecem comprová-lo. A essa explicação pode acrescentar-se a já referenciada interpretação de Traquina (2001: 98), na linha de Tuchman (1978), segundo a qual o jornalismo se direcciona para os acontecimentos em detrimento das problemáticas devido ao valor do imediatismo e à “definição de jornalismo como relatos actuais sobre acontecimentos actuais”. O factor tempo (Schlesinger, 1977), o papel da cronamentalidade na cultura jornalística (Schudson, 1986 a; Schudson, 1986 b), o ciclo temporal diário de produção rotineira de informação, que culmina no fecho (Traquina, 2001), as expectativas da audiência (Sousa, 2000) são factores que também contribuirão para esse direccionamento do processo jornalístico para os acontecimentos e não para as problemáticas e, por consequência, para a informação noticiosa em detrimento de outros tipos de informação. A presença de enviados no terreno, no caso do *Público*, também terá contribuído para a produção de informação noticiosa por este jornal (os valores absolutos da informação publicada sobre o golpe são superiores aos do DN, apesar de este jornal também ter enviado jornalistas a Madrid). Não deve ser esquecido, porém, que as categorias criadas dizem respeito ao carácter dominante das matérias analisadas, pois encontram-se excertos de entrevistas e exemplos de análise (por exemplo, no que respeita à configuração de cenários) nas matérias predominantemente noticiosas, como veremos na análise qualitativa.

Quadro 6: Nacionalidade das fontes usadas na cobertura do atentado

	<i>Público</i>				<i>Diário de Notícias</i>			
	N.º de referências	%	N.º de frases	%	N.º de referências	%	N.º de frases	%
Espanholas	46	51,1	87	50,9	17	29,8	29	30,8
Portuguesas	22	24,4	52	30,4	31	54,4	52	55,3
Internacionais	7	7,8	8	4,7	2	3,5	2	2,1
Europeias e do Mundo Ocidental	8	8,9	8	4,7	3	5,3	7	7,4
Países islâmicos	0	0	0	0	0	0	0	0
Outras nacionalidades	3	3,3	10	5,8	0	0	0	0
Indeterminadas (inclui al-Qaeda) ou anónimas	4	4,4	6	3,5	4	7	6	6,4

A tabela 6 mostra que os jornais tiveram um comportamento relativamente dissonante no contacto com as fontes. O *Público*, recorrendo aos seus enviados no terreno, citou mais fontes espanholas do que portuguesas, privilegiando uma *visão autóctone* sobre o acontecimento; o DN, apesar de ter jornalistas em Madrid, conforme anuncia na página 4, privilegiou as fontes portuguesas em detrimento das espanholas. No entanto, as fontes ibéricas foram privilegiadas em ambos os periódicos, o que demonstra, por um lado, o peso do critério da *proximidade* na selecção das fontes e, por outro lado, a influência do factor *acesso*. Pode, assim, concluir-se que o *índice de polifonia* nas notícias depende das *condições de acesso às fontes*. Pode ainda concluir-se que o posicionamento de um jornal no terreno de um acontecimento dá mais-valia polifónica à cobertura e funciona como estratégia de diferenciação e notoriedade entre os competidores do mesmo segmento.

Quadro 7: Tipologia das fontes usadas na cobertura do atentado

	<i>Público</i>				<i>Diário de Notícias</i>			
	N.º de referências	%	N.º de frases	%	N.º de referências	%	N.º de frases	%
Fontes oficiais	36	40	74	43,3	28	49,1	36	38,3
Protecção civil	6	6,7	6	3,5	9	15,8	16	17
Especialistas e comentadores	2	2,2	2	1,2	2	3,5	16	17
Religiosos	1	1,1	1	0,6	0	0	0	0
Fontes jornalísticas	5	5,6	12	7	7	12,3	11	11,7
Populares (testemunhas e feridos)	19	21,1	50	29,2	0	0	0	0
ETA e apoiantes	10	11,1	11	6,4	2	3,5	3	3,2
Al-Qaeda e apoiantes	4	4,4	4	2,3	4	7	4	4,3
Outras fontes e fontes anónimas	7	7,8	11	6,4	5	8,8	8	8,5

O jornalismo atenta, em grande medida, naquilo que determinados actores sociais fazem e dizem. Por isso, as notícias, em grande medida, são *colectâneas de factos e citações*, apresentados sob a forma de histórias. No caso do atentado de 11 de Março, as fontes oficiais foram as mais citadas pelos dois periódicos, conforme previsto pela teoria do jornalismo (Santos, 1997; Tuchman, 1978; Gans, 1979, etc.), por força da sua notoriedade, representatividade, autoridade e posicionamento na hierarquia simbólica da sociedade. São essas fontes, por exemplo, que em ambos os jornais surgem como as mais representativas dos seus povos ou organizações para condenarem o atentado e excomungarem os seus autores. Além disso, o direccionamento da informação para as “pessoas de elite” permite ganhos de noticiabilidade, já que a referência a “pessoas de elite” é um critério de valor-notícia (Galtung e Ruge, 1965). Como diz Traquina (2001: 136), “os acontecimentos (...) ganham notabilidade se envolverem actores com notoriedade ou fontes autorizadas”. O estatuto das fontes oficiais combina-se, todavia, com a rotinização do trabalho jornalístico, mesmo quando o inesperado acontece, para que seja privilegiada a voz dessas fontes (Tuchman, 1978). O privilégio dado às fontes oficiais terá resultado, assim, não só do estatuto simbólico e do poder das fontes oficiais mas também desse esforço empreendido pelos jornalistas e pelas organizações noticiosas de tratar os acontecimentos de Madrid com base nos procedimentos estandardizados e rotineiros que dominam e a que estão habituados, procedimentos esses que representam uma vantagem estratégica para as organizações noticiosas, já que asseguram resultados, ou seja, permitem que sem grandes sobressaltos ou complicações haja sempre histórias para contar e algo de relevante a dizer sobre os acontecimentos de grande impacto social. O destaque dado a essas fontes contribui ainda, simbolicamente, para mostrar que as estruturas sociais se mantêm e que os órgãos de governo estão activos, favorecendo o regresso à tranquilidade social.

O domínio das fontes oficiais evidencia, igualmente, o pouco espaço que é dado a histórias e fontes fora dos “círculos oficiais” e facilita a contenção do debate dentro das fronteiras do legítimo e da “esfera do consenso” (Hallin, 1986). No entanto, os dois jornais diferem no que respeita à citação de pessoas que viveram o acontecimento. O DN exclui-as da cobertura; o *Público* inclui-as. O potenciamento do acesso às fontes criado pelo envio de jornalistas para o terreno permitiu a esse último jornal não só aumentar o seu *índice de polifonia* como também tornar a história mais viva e “genuína”. Pelo contrário, a eventual dificuldade no acesso às *vozes alternativas* terá diminuído o índice de polifonia do DN. O *aceso* seria, assim, condição importante, talvez mesmo condição primeira, para a polifonia jornalística, quer se fale em fontes contactadas por iniciativa jornalística, quer se fale em fontes de rotina ou mesmo de fontes informais (canais de iniciativa, canais de rotina e canais informais, na terminologia de Sigal, 1973) para a obtenção de informação. No entanto, há que ponderar a hipótese de ao DN não interessar ter histórias tão “vivas” como as do *Público*, pois o DN, conforme regista na página 4, também tinha jornalistas em Madrid. Na realidade, a contenção no contacto com fontes “populares” revelada pelo DN poderá estar relacionada com a eventual sobriedade da sua política editorial, especialmente quando contraposta a uma hipotética política de maior “envolvimento” nos acontecimentos protagonizada pelo *Público*, conforme revelam vários estudos anteriores (Sousa, 2003; Sousa, 2004).

Além das fontes oficiais, os jornais citaram agentes da protecção civil, o que contribuirá para esclarecer os leitores acerca dos socorros prestados, mas também ajuda a reconduzir as pessoas a uma sensação de segurança e normalidade. Serviram-se, ainda, de especialistas e comentadores para ajudar os leitores a esclarecerem-se sobre o acontecimento, as suas repercussões e a sua autoria, conforme seria de esperar em jornais de referência, que simplisticamente se podem definir como os jornais que se preocupam em dar aos leitores não apenas a informação que estes “querem”, mas também aquela que é social, económica e politicamente relevante e necessária. O *Público*, porém, cita poucos especialistas, pois os seus jornalistas acabam por desempenhar esse papel, elaborando mais matérias de contexto e argumentativas (ver quadro 5). No DN, as citações de especialistas ocorrem em maior número precisamente porque os seus jornalistas não “usurparam” as funções dos especialistas e comentadores.

Quadro 8: Relevância da informação visual sobre o atentado

<i>Público</i>		<i>Diário de Notícias</i>	
Espaço ocupado por informação visual	% do espaço dedicado ao atentado ocupado por informação visual	Espaço ocupado por informação visual	% do espaço dedicado ao atentado ocupado por informação visual
3 057	27,2	1 845	26,1

Os dados da tabela 8 evidenciam que os dois periódicos tiveram um comportamento similar no que respeita ao aproveitamento da informação visual sobre o atentado, já que em ambos mais de um quarto do espaço dedicado à cobertura do atentado é ocupado por fotografias, infográficos e cartoons, modalidades discursivas próprias e identitárias do jornalismo impresso. Como as imagens tendem a assinalar e destacar os enunciados verbais, pode dizer-se que a cobertura que os jornais fizeram do atentado foi *enfática*, no sentido de que as imagens contribuíram para reforçar simultaneamente a importância do acontecimento e da cobertura.

Quadro 9: Tipo de informação visual

	<i>Público</i>			<i>Diário de Notícias</i>		
	N.º	Espaço ocupado (cm ²)	% no espaço ocupado por informação visual	N.º	Espaço ocupado (cm ²)	% no espaço ocupado por informação visual
Fotografias	22	1987	65	34	1 575	85,4
Infográficos	2	1002	32,8	1	270	14,6
Cartoons	0	0	0	1	140	7,6
Ilustrações	1	68	2,2	0	0	0

A tabela 9 mostra que ambos os jornais privilegiaram a fotografia entre os dispositivos de informação visual, embora tenham recorrido também aos infográficos (mais o *Público* do que o *Diário de Notícias*). Só o *Diário de Notícias* usou um cartoon, instrumento secular do jornalismo opinativo e irónico, para abordar a temática do atentado. Pode concluir-se que a existência de imagens fortes, a capacidade que a fotografia tem de fazer do leitor uma testemunha indirecta dos acontecimentos, facultando o *direito a ver*, e o elevado potencial de dramatização visual do atentado

geraram o predomínio da fotografia entre os dispositivos de informação visual, como é corrente no jornalismo impresso.

Quadro 10: Conteúdos da foto-informação sobre o atentado

	<i>Público</i>				<i>Diário de Notícias</i>			
	N.º de fotos	%	Espaço (cm ²)	%	N.º de fotos	%	Espaço (cm ²)	%
Atentado	12	54,5	1 688	85	13	38,2	1 031	65,5
Políticos	8	36,4	44	2,2	16	47,1	303	19,2
Outros conteúdos	2	9,1	255	12,8	5	14,7	241	15,3

Os dados da tabela 10 reforçam a conclusão extraída dos dados da tabela 9, pois os jornais aproveitaram essencialmente fotografias relacionadas com o atentado em si, optando por fruir do valor testemunhal das fortes imagens fotográficas do acontecimento. Foi, assim, valorizado o evento em si mesmo, os socorros, os feridos, os mortos, em detrimento de um macro-enquadramento político do mesmo. No entanto, há que realçar que os políticos estão bem representados na cobertura fotojornalística do evento, especialmente tendo-se em conta o número de fotografias (36,4% das fotografias sobre o atentado no *Público* e 47,1% no *Diário de Notícias*), o que contribuirá para indiciar que os governantes têm a situação sob controlo. Assim, os conteúdos fotojornalísticos reforçaram os conteúdos verbais, pois por um lado evocaram os trágicos acontecimentos de Madrid e as suas consequências, fazendo dos leitores testemunhas indirectas dos mesmos; e por outro lado terão contribuído para reconectar as pessoas com a dinâmica da vida quotidiana, ao refazerem a sensação de segurança (dada pelas imagens de rotina) e ao concorrerem para criar a sensação de que a estrutura social se mantém e os governantes estão em acção, no seu posto, velando pelos governados.

3. CONCLUSÕES

Tendo em conta as hipóteses de pesquisa inicialmente colocadas e as perguntas de investigação correlatas, os dados obtidos na *análise quantitativa* permitem concluir o seguinte:

1) O elevado grau de valor-notícia do atentado foi suficiente para relevar a sua cobertura no conjunto do noticiário, em particular do noticiário internacional (mais de um quarto das matérias publicadas no dia 12 diziam respeito a esse assunto), pelo que pode aceitar-se a primeira hipótese;

2) A cobertura centrou-se nos acontecimentos que compuseram o macro-acontecimento “atentado” (acontecimento, autores, reacções, repercussões nos mercados...), mas os diários estudados providenciaram também matérias argumentativas e contextuais (um pouco mais de 10% das matérias), pelo que a segunda hipótese pode aceitar-se mas com algumas reservas;

3) A informação noticiosa foi predominante, apesar de os jornais, cumprindo o seu estatuto de referência (informam do que as pessoas “devem saber”, tendo menos preocupação sobre o que as pessoas “querem saber”), incluírem matérias documentais e argumentativas. Assim, a terceira hipótese pode aceitar-se, apesar de o relato se ter centrado no acontecimento mais do que nas problemáticas.

4) Por questões de facilidade de acesso, proximidade e rotina, os jornais citaram essencialmente fontes ibéricas oficiais, pelo que podem aceitar-se a quarta e a quinta hipóteses, pese embora as diferenças entre ambos no que respeita à citação de fontes espanholas e portuguesas, com o *Público* a privilegiar as espanholas, optando por acentuar a *visão autóctone* sobre o evento, e o DN a destacar as fontes portuguesas, o que traduz uma opção por uma visão portuguesa sobre o que se passou em Espanha. De realçar, porém, que a saliência das fontes oficiais não teve por consequências um monolitismo interpretativo sobre o acontecimento. Os jornais parecem manter uma certa latitude interpretativa que rompe os limites dos enquadramentos fornecidos pelas “fontes oficiais”, que, ademais, não são monolíticas e competem entre si pela definição de significados (e, neste caso, pela acusação de culpados) para os acontecimentos.

5) A fotografia foi usada estruturalmente, por ambos os jornais, para a cobertura do acontecimento, tendo reforçado os enunciados verbais, já que deu ao leitor a hipótese de (re)ver em imagens fixas as consequências do rebentamento das bombas e, consequentemente, de se comover com o cenário e participar na condenação e excomunhão dos perpetradores do acto.

Referências Bibliográficas

- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- BALL-ROKEACH, S. J. e DEFLEUR, M. L. (1976): A dependency model of mass media effects. *Communication Research*, 3 (1): 3-21.
- BELL, A. e GARRETT, P. (Eds.) (1998): *Approaches to Media Discourse*, Oxford: Blackwell Publishers.
- ERICSON, R.; BARANEK, P. e CHAN, J. (1987): *Visualizing Deviance: A Study of News Organization*, Toronto, University of Toronto Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Media Discourse*, London: Arnold.
- FELMAN, S. (1992): The return of the voice: Claude Manzmamm’s *Shoah*, in FELMAN, S. e LAUB, D. (Eds.): *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*, New York: Routledge.
- FOWLER, R. (1991): *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*, London: Routledge.
- GALTUNG, J. e RUGE, M. H. (1965): The structure of foreign news. *Journal of International Peace Research*, 1.
- GAMSON, W. (1989): News as framing. *American Behavioural Scientist*, 33.
- GANS, H. (1979): *Deciding What’s News. A Study of CBS Evening News, NBC Nightly News, Newsweek and Time*, New York: Pantheon Books.
- GITLIN, T. (1980): *The Whole World is Watching*, Berkeley: University of California Press.
- GOFFMAN, E. (1975): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Boston: Northeastern University Press.
- HALL, S. et al. (1978): *Policing the Crisis. Mugging, the State, and Law and Order*, New York: Holmes & Meier.
- HALLIN, D. (1986): *The “Uncensored War”: 1965-1967*, Berkeley: University of California Press.
- HERMAN, J. (1992): *Trauma and Recovery*, New York: Basic Books.
- HIRSCH, M. (2002): The day time stopped. *Chronicle of Higher Education*, 25 Janeiro, B11.
- KARIM, K. (2002): Making sense of the “Islamic Peril”: Journalism as cultural practice, in ZELIZER, B. e ALLAN, S. (Eds.): *Journalism after September 11*, New York: Routledge:

- 101-116.
- MACLEAR, K. (1999): *Beclouded Visions: Hiroshima-Nagasaki and the Art of Witness*, Albany: State University of New York Press.
- MANOFF, R. K. (1986): Writing the news (by telling the ‘story’), in MANOFF, R. K. e SCHUDSON, M. (Eds.): *Reading the News*, New York: Pantheon Books.
- MARQUES DE MELO, J. (1972): *Estudos de Jornalismo Comparado*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- MARQUES DE MELO, J.; FADUL, A.; ANDRADE, A. e GOBBI, M. C. (1999): O Mercosul na imprensa do Mercosul. (Projecto de pesquisa). Texto policopiado.
- MILIBAND, R. (1969): The process of legitimation, in MILIBAND, R. (Ed.): *The State in Capitalist Society*, London: Weidenfeld and Nicolson.
- PEUCER, T. (2000): Os relatos jornalísticos. *Comunicação e Sociedade*, n.º 33, pp. 199-214, 2000. (Tradução de *De relationibus novellis*, Leipzig: Tese de Doutorado em Periodística – Universidade de Leipzig, 1690.)
- SANTOS, R. (1997): *A Negociação Entre Jornalistas e Fontes*, Coimbra: Minerva.
- SCHLESINGER, P. (1977): Newsmen and their time machine. *The British Journal of Sociology*, 28 (3).
- SCHLESINGER, P. (1990): Rethinking the sociology of journalism: Source strategy and the limits of media-centrism, in FERGUSON (1990): *Public Communication: The New Imperatives*, London: Sage.
- SCHUDSON, M. (1986 a): What time means in a news story. *The Gannett Center for Media Studies Occasional Papers*, 4.
- SCHUDSON, M. (1986 b): Deadlines, datelines, and history, in MANOFF, R. K. e SCHUDSON, M. (Eds.): *Reading the News*, New York: Pantheon Books.
- SCHUDSON, M. (1988): Por que é que as notícias são como são. *Comunicação e Linguagens*, 8: 17-27.
- SCHUDSON, M. (2002): What’s unusual about covering politics as usual, in ZELIZER, B. e ALLAN, S. (Eds.): *Journalism after September 11*, New York: Routledge: 36-47.
- SIGAL, L. (1973): *Reporters and Officials: The Organization and Politics of Newsmaking*, Lexington: Health and Company.
- SOUSA, J. P. (2000 b): *Uma História Crítica do Fotojornalismo Ocidental*, Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- SOUSA, J. P. (2000): *As Notícias e os Seus Efeitos*, Coimbra, Minerva Editora.
- SOUSA, J. P. (2003): A reacção da imprensa de referência portuguesa ao Golpe de Estado de Julho de 2003 em São Tomé e Príncipe. [On-line]. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt>.
- SOUSA, J. P. (2004): Fábrica de heróis. A reacção da imprensa portuguesa de referência à morte de Sérgio Vieira de Mello. Comunicação ao XXVII Congresso da Sociedade Brasileira de Ciências da Comunicação – INTERCOM, Porto Alegre, Brasil.
- STOCKING, S. H. e GROSS, P. H. (1989): *How do Journalists Think. A Proposal for the Study of Cognitive Bias in Newsmaking*. Bloomington: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- STEPHENS, M. (1988): *A History of News*, New York: Penguin Books.
- TRAQUINA, N. (1988): As notícias. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 8: 29-46.
- TRAQUINA, N. (2001): *O Estudo do Jornalismo no Século XX*, São Leopoldo, Editora Unisinos.
- TRAQUINA, N. (2002): *Jornalismo*, Lisboa: Quimera.
- TUBERGEN, G. N. e MASHMAN, D. L. (1974): Unflattering photos: How people respond. *Journalism Quarterly*, 51 (2).
- TUCHMAN, G. (1976): Telling stories. *Journal of Communication*, 26 (4).

-
- TUCHMAN, G. (1978): *Making News. A Study in the Construction of Reality*, New York: The Free Press.
- WOLFSFELD, G (1991): Media, protest and political violence: A transactional analysis. *Journalism Monographs*, 127.
- ZELIZER, B. (1993): Journalists as interpretive communities. *Critical Studies in Mass Communication*, 10 (3).
- ZELIZER, B. (1998): *Remembering to Forget: Holocaust Memory Through the Camera's Eye*, Chicago, The University of Chicago Press.
- ZELIZER, B. (2002): Photography, journalism, and trauma, in ZELIZER, B. e ALLAN, S. (Eds.): *Journalism after September 11*, New York: Routledge: 48- 68.
- ZELIZER, B. e ALLAN, S. (2002): When trauma shapes the news, in ZELIZER, B. e ALLAN, S. (Eds.): *Journalism after September 11*, New York: Routledge: 1-24.

La Proyección Mediática da la Televisión en la Edad Infantil

Francisco Sacristán Romero
Universidad Complutense de Madrid
fransacris@ozu.es

Resumen

El estudio concienzudo en años anteriores acerca del crecimiento infantil y los factores que determinan las primeras experiencias de los niños me ha ayudado a tener una comprensión más cabal del papel que el futuro hombre o mujer tendrá en la sociedad del siglo que está a punto de venir. Estos conceptos adquieren un protagonismo capital al considerar la gran influencia, positiva o negativa, que los medios de comunicación tienen hoy en el desarrollo social del niño.

PALABRAS CLAVE: TELEVISIÓN, INFANCIA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN, INFLUENCIA SOCIAL

1. INTRODUCCIÓN

El choque cultural que los medios de comunicación como instancia y contexto de socialización representan en nuestras experiencias vitales y la profusión de documentos audiovisuales que cada día se elaboran en campos tan distintos como el del entretenimiento, la educación, el musical, etc... ha constituido la base fundamental para realizar este trabajo sobre el aluvión de imágenes que invaden los hogares de todos nosotros y a todas las horas del día. Teniendo en cuenta la naturaleza de esta materia, me he centrado especialmente en las hondas repercusiones de los actuales formatos y lenguajes audiovisuales sobre las niñas y los niños, dado que como seres humanos en una etapa de formación crucial en su vida, me interesa indagar la clase de conocimientos, valores y pautas de comportamiento que adquieren practicando esa afición tan expandida hoy como es el hecho social de “ver la televisión”.

Existen concepciones de la Psicología de la Educación que están conectadas con muchos de los argumentos usados en el intento explicativo sobre las características del lenguaje audiovisual actual y sus consecuencias directas e indirectas. Por ello, en el trabajo he procurado tenerlas como **“norte”** en todo momento.

La razón es sencilla de entender: simplemente pienso que explican mejor que otros conceptos epistemológicos muchos de los problemas de los que no somos conscientes una gran mayoría pero que atañen por igual a toda la sociedad: escasez de relación sincera padres-hijos, fracaso escolar, uso equivocado del tradicional binomio premio-castigo, exceso de exposición a la televisión, etc...

En definitiva, no es más que una elección como vía para acercarse a lo que a tantos profesionales y estudiantes de Psicología nos preocupa: la formación integral de las niñas y niños.

Haber estudiado en años anteriores el crecimiento infantil y los factores que determinan las primeras experiencias de los niños me ha ayudado a tener una comprensión más cabal del papel que el futuro hombre o mujer tendrá en la sociedad del siglo que está a punto de venir. Estos conceptos adquieren un protagonismo capital al considerar la gran influencia, positiva o negativa, que los medios de comunicación tienen hoy en el desarrollo social del niño.

A nadie ya nos sorprende que cuando a una niña o un niño le preguntas actualmente que designe a sus particulares y enigmáticos héroes o heroínas favoritos, casi todos esos personajes, automáticamente, salgan de lo que los pequeños han visto por su televisor. Desgraciadamente la lectura y los deportes al aire libre están perdiendo terreno en la configuración que sobre personas y situaciones sociales se hacen los niños en su cerebro.

Una primera aproximación a los contenidos de los videos infantiles pone de manifiesto que la gran mayoría de las obras o series presentadas a los niños españoles, según las distintas fuentes de información que se han utilizado, tanto lo que respecta a la televisión como al alquiler y adquisición de películas en tiendas especializadas o videoclubes, eran en su mayoría de procedencia extranjera y con títulos y escenas que, en ocasiones, hieren la sensibilidad tierna aún del niño o la niña.

El interés de embarcarme en el estudio de contenidos y formatos de las producciones videográficas que se están ofreciendo a la población infantil, encuentra entre otros motivos en las siguientes páginas el que niñas y niños se ven inexorablemente sometidos

a la influencia televisiva desde su nacimiento, y son muchas las aportaciones que desde la perspectiva que estudiamos se han realizado de cómo los primeros pasos en la vida del niño son inicio, causa o razón de la personalidad e idiosincrasia del adulto, de sus pautas conductuales individuales, de su organización grupal o sus relaciones sociales.

Este proceso de socialización en el ser humano comienza con la primera relación del niño y su madre. En esta interacción diádica, la madre a través del cuidado directo, su ternura, la alimentación, su estimulación corporal y sensorial, transmite al niño su vivencia particular y el interés por el mundo que le rodea.

Desde niños, los mensajes cruzados o superpuestos que a través de la familia, la escuela o la televisión nos mandan diferentes emisores empiezan a configurar en nosotros catalogaciones diferentes acerca de las circunstancias y de las personas que nos rodean cotidianamente. Y esto desemboca en muchas ocasiones en ambigüedades difíciles de superar cuando no en nítidas contradicciones que escapan a la lógica humana.

Entre mis pretensiones está la de mostrar que muchas de nuestras ideas que nos hacemos sobre gente conocida o extraña, paisajes vistos en fotografía o en directo, circunstancias vividas o soñadas, etc... son configuraciones que se han ido estructurando desde la primera infancia con lentitud pero sin pausa.

Posteriormente, la socialización se amplía en complejidad y diversidad con segundas relaciones que implican en un primer momento el ámbito familiar, con la presencia del padre, hermanos, abuelos, etc... que contribuyen a la estabilización de nuestra identidad, del rol sexual que desempeñaremos y el lugar que intentaremos ocupar dentro de la sociedad.

Los niños luego nutrirán también su relación con las amistades y personas del vecindario, las actividades extraescolares, sus compañeros de escuela y del barrio, etc... a los que podríamos insertar dentro de un tercer grupo socializador.

Esta nueva relación constituye un eje básico que caracteriza los planes vitales de los niños de hoy en día, que están influidos cuando no altamente determinados por el contacto e interacción con la increíble amalgama desordenada de todos aquellos aparatos eléctricos, ordenadores, juguetes magnéticos y electrónicos, que hoy en día proliferan como hongos en gran parte de los hogares, pero sobre todo por los medios masivos de comunicación como la radio, los cómics, tebeos, cine, y de una manera importante, consistente e incluso martilleante, la televisión.

La televisión, a la que se considera como la cuarta relación-no por ello menos importante y abarcadora-, comprende prácticamente un gran espectro de la escala social, ya que es usual encontrarla hasta en los lugares más humildes de los países subdesarrollados, siendo hoy un elemento y fuente de análisis que no podemos ignorar. Y más cuando se la relaciona con el niño. Porque no nos engañemos: Hoy por hoy, los niños no pueden ser considerados mano de obra bruta (a pesar de que aún persistan retazos de explotación laboral infantil), sino nuevos seres capacitados y eficaces porque saben manejar mejor que muchos adultos algo tan esencial para la vida de hoy como son los ordenadores; el revés y auténtico drama para muchos de ellos es que se vean obligados a matar en las guerras y cometer violencia callejera sin ningún miedo, después de, desgraciadamente, haber sido entrenados con los modernos y sofisticados medios actuales. Todo esto debe llevarnos a plantear distintas preguntas acerca de las potenciales causas que llevan a estas situaciones, dado que urge evitar esta circunstancia de gran trauma para el futuro.

.Dada la importancia creciente del papel social asumido por los medios de comunicación de masas y, especialmente, debido a la influencia que tienen sobre sus miembros más jóvenes-que son psicológicamente más frágiles y socialmente más inseguros- el preocuparse por atraer la atención de la gente hacia el impacto social de la violencia televisiva(así como de otros medios de comunicación de masas y medios de entretenimiento, como el cine o Internet) ya no puede considerarse como algo meramente ingenuo que tiene que ver con la moralidad y la buena conducta.

La pregunta acerca de los efectos que la violencia televisiva tiene sobre niñas y niños no debería circunscribirse a un mero interrogante de tipo causa-efecto. Debería examinarse el papel fundamental que la televisión desempeña como creadora y portadora de un ambiente cultural y simbólico del que cada vez dependen más personas para la formación de sus conceptos sobre la sociedad y el mundo entero. A la luz de estos parámetros y otros es cómo debería evaluarse la influencia social de la violencia de la televisión. Y esto, con sinceridad, creo que actualmente no se está haciendo por la gente más experta en este terreno tan sinuoso.

De ahí, que sea vital considerar que las discusiones en torno a los efectos sociales en los niños de la violencia en la televisión deberían estimular el análisis crítico en distintos frentes básicos.

Es esencial tener en cuenta que la imagen de la sociedad suministrada por el cine y la televisión está, con frecuencia, distorsionada. Cine y TV aportan, usualmente, códigos de conducta basados en relaciones de poder y conjuntos de valores no siempre compatibles con una sociedad democrática que se esfuerza por alcanzar un futuro en el que la justicia social prevalezca.

Mientras que, por una parte, hay que ser muy cautos con esa explicación simplista de las causas de la violencia que señala a la TV como el agente principal de la delincuencia juvenil (que, concretamente, en áreas urbanas ha alcanzado unas proporciones alarmantes), es urgente y necesario, por otra parte, señalar que el incremento notable de la violencia en TV-unido al aumento del tiempo de exposición de niños y jóvenes a la TV-puede dejar marcas con efectos negativos en su proceso de socialización, y, más en un mundo como el actual en que la estructura familiar en muchos casos es frágil o inexistente.

Otro aspecto esencial de este trabajo sobre contenidos agresivos y la televisión va más allá de cuestiones en torno a la calidad y cantidad de emisiones. En la sociedad actual la TV funciona como un medio que proporciona experiencias y conjuntos de valores de referencia por medio de los cuales el individuo interpreta y organiza la información que tiene sobre la sociedad y es esta información la que le orienta en su vida cotidiana.

Las implicaciones de este hecho y su influencia sobre la vida política y social contemporáneas son de tal significado y relevancia que nos estimulan a replantearnos de una forma profunda y total la cuestión acerca de la TV y sus efectos.

Por todo ello, la discusión sobre los contenidos de TV no debe ser inhibido por la fuerza de juicios de valor periclitados; ni tampoco debería serlo por el miedo a ser tachados de censores o de tener actitudes inquisitoriales.

2. IDA Y VUELTA DE LAS IMAGENES

Las mujeres y los hombres son los únicos seres vivos capaces de comunicarse a

partir de la elaboración de símbolos y, la niña o el niño aprende primero a hablar, después a dibujar, creando un juego de imágenes a su alrededor.

Las imágenes suscitan muchos modos de lectura, la palabra misma posee varias interpretaciones, ya que en el orden de la percepción no requieren el mismo tipo de conciencia. Son las imágenes de los primeros años de vida, precisamente, las representaciones con más huellas que se forman en nuestra mente, en nuestros sentidos y recuerdos desde la infancia pero muy poco sabemos de esas lecturas o interpretaciones que los niños hacen de ellas y que en su momento hicimos de ellas nosotros mismos. Podemos inferir, no obstante, cuáles han sido las imágenes que nos han impresionado a todos desde nuestra infancia, vistas desde la perspectiva intrínseca de las figuras desnudas; siempre tomando en cuenta las imágenes visuales, muchas de ellas en movimiento, como en la fiesta, la celebración, el teatro y la televisión.

Quizás, el dibujo fuese el primer medio de expresión de nuestras civilizaciones pero los investigadores aún no se ponen de acuerdo porque surgen constantemente nuevos descubrimientos arqueológicos que ponen en entredicho lo anteriormente estudiado.

No hay duda actual sobre que el ser humano inventó primero la palabra y después el dibujo; para otros, primero fue el dibujo y después la palabra. Tal vez los menos pensarán que haya sido un proceso simultáneo: los dibujos expresados en palabras, dibujos y palabras evocando imágenes.

Las imágenes, según **la Escuela Estructuralista**, también dan cuerpo al significado de las palabras a partir del dibujo de la escritura, desde el mismo momento en que esta última nos dice algo y, al igual que la escritura, las imágenes suponen una determinada forma de lectura denominada “lexis”. Lenguaje es discurso, es decir, toda unidad significativa, sea verbal o visual y quizá, se podría añadir que las imágenes también pueden ser olfativas y auditivas, constituyendo un complejo sistema de comunicación, una forma de expresar nuestras ideas y relacionarnos con nuestro medio ambiente, con nuestros semejantes y con nuestra imaginación, lo que llamamos creación artística.

Con dibujos, fotografías, el teatro, los títeres o la televisión, el espectador tendrá ante sí un lenguaje específico, de la misma manera como lo es un texto impreso. Bajo este concepto, hasta los objetos podrán transformarse en habla, siempre que signifiquen algo. Las imágenes pueden estudiarse como símbolos, no como los lingüistas interpretan el habla: la lengua y sus signos, que son estudiados por la “semiología”, un término acuñado a mediados de este siglo, una ciencia que en términos generales se refiere al estudio de los símbolos.

El microcosmos de las imágenes visuales en los niños es precisamente el vertebrador más importante de este estudio; para ello necesitamos indicadores que nos conduzcan a la observación de las diferentes imágenes visuales que se han producido para los niños, sus funciones, su contexto etnográfico y su simbolización.

Hay muchas preguntas que hacerse en la relación niños-imágenes: ¿Cuáles son sus símbolos? ¿Qué representan? ¿Son tan sólo imágenes que reproducen casi exactamente el mundo de los adultos? ¿Son un vehículo de identificación social? ¿Por qué representan valores nacionales? ¿Ruptura o tradición?

Realizando una visión retrospectiva podríamos encontrar puntos de inflexión significativos. Son varios los caminos que las imágenes visuales para los niños y los adultos han recorrido desde el siglo XVI. A grandes rasgos podemos observar que ha habido

una continuidad: del código a los murales; del teatro al espectáculo y de las ceremonias a la televisión. También se puede constatar que ha habido rupturas muy dolorosas, particularmente las referidas a las temáticas de otros tiempos y lugares.

En la medida de mis posibilidades, intentaré para hacer más amena la exposición referirme a algunos ejemplos concretos con los que poder trabajar e ilustrar con fidelidad lo que se pretende explicitar en estas líneas. Una de las palabras-prototipo que más se han usado para conceptualizar el término “imagen” ha sido el de **“estrella”**.

Las estrellas, como forma geométrica y como símbolo productor de imágenes, me servirán como hilo conductor de lo que se intenta describir. Tendremos que inferir a partir del manejo de los datos disponibles sobre tiempos pasados, la forma como nuestros antepasados interpretaban estas imágenes, precisamente a partir de su simbolización.

Teatro, circo o televisión se basan en el mito y el símbolo como un habla particular, portador de mensajes que requieren de un aprendizaje para su decodificación o lectura, ya que estos vehículos o medios usan varios recursos: el espacio abierto o cerrado; el tiempo de la narración; los personajes vivos o actores; personajes en dibujos, escultóricos o retratos; el disfraz, la miniatura, el juguete o la caracterización; la audición, que bien puede ser la voz humana, la música u otros efectos sonoros; la dimensión y el medio ambiente, etc...

3. CONCEPCION DE LA IMAGEN “ESTRELLA”

Centrándonos específicamente en la significación del término **“estrella”** podríamos empezar recordando las multitudes de imágenes que nos vendrían de repente a la cabeza si algún amigo pronunciase la palabra “estrella” sin más en medio de una reunión animada de compañeros.

La enorme estrella del Tarot; la brillante estrella-cometa del Portal de Belén en los nacimientos; las estrellas que adornan el manto de la virgen de Guadalupe en Extremadura; la estrellita que le ponen a los niños en la frente en algunos países musulmanes; las estrellas o actrices y actores relevantes; el vals “Estrellita” de Manuel Ponce y tantas y tantas estrellas que nos hacen pensar en ¿las estrellas de la bandera norteamericana? ¿la del sheriff de las películas del oeste?, etc...

Y podríamos seguir jugando con esta palabra a la que se ha llegado a conceptualizar como la “grandiosa”, un cuerpo celeste, brillante por la noche y muy lejano. La palabra estrella también se refiere al verbo “estrellarse” o chocar, incluso hay “asteriscos” para hacer una llamada en un texto.

La determinación de la multitud de esquemas y guiones, simples o complejos, que acompañan la imagen real o mental de una “estrella” en los niños es un resquicio sólido que centra sus primeros intereses. Se podría haber elegido cualquier otro ejemplo prototípico pero tras mucho rebuscar en las más variadas fuentes bibliográficas y hemerográficas he pensado que éste era el concepto apropiado. Por otro lado, y dejando aparte esta perspectiva simbólica de lo que alimenta el concepto de estrella, todos caemos en la cuenta de que una estrella **“narrada”** deja de ser estrictamente una estrella; es una estrella decorada, adaptada a un determinado consumo, investida de complacencias literarias y visuales, de imágenes, en suma, de un uso social que se agrega a la pura materia pero que rompe vínculos que en muchos casos no son más que burdos estereotipos sociales.

Es la estrella una forma geométrica con la que nuestra cultura hispana ha experi-

mentado en muchos sentidos. Sin embargo, antes que nada hay unas preguntas que no debemos dejar de formular: ¿Cuál es el origen de esta forma y de este concepto? ¿Tienen relación unos con otros? ¿Son formas simbólicas independientes? Las estrellas, como forma y como concepto, son muy importantes porque están presentes en varios contextos culturales, muchos de ellos relacionados con los niños y muchos otros con las imágenes visuales y no visuales; sin embargo, en otros contextos, la estrella está relacionada con el “placer” de los adultos o con su “suerte” en la vida-se suele decir en el lenguaje de la calle que hay **“gente que nace con estrella”**.-

Es posible que esta palabra sea una de las que mejor aclaran la dimensión y la importancia del **“consumo pasivo”** de imágenes audiovisuales en la vida social de niños y adultos. Por ejemplo, si preguntáramos a un veterinario o a un submarinista, pongamos por caso, qué le sugiere este término, probablemente, lo primero que se les vendría a la mente es algo totalmente diferente a lo que contestaría una persona que da a esta palabra una significación más rimbombante en virtud de lo que los medios de comunicación, esencialmente, le predicán sobre ella. Para un veterinario, con bastante probabilidad, una gran parte del universo de esta palabra se circunscribiría a explicar las características de la **“estrella de mar”**, un astrofísico se centraría en otra dirección científica bien diferente y así podríamos continuar tratando de buscar comparaciones que nos acercasen la idea de todos, sopesando la fuerte influencia del contexto cultural en el que nos encontremos, con las restricciones o reducciones de muchas cosas al prototipo, ignorando o simplemente recurriendo a la vía más cómoda para solucionar una cuestión. Tanto la palabra **“estrella”**, como el término **“imagen”** son evocadoras; ambas tienen un sinfín de contenidos. Las dos nos cautivan, nos remiten a experiencias, sueños, cuentos, con sorpresas agradables y desagradables. Esta fascinación es especialmente importante en la niñez. En definitiva, las estrellas son imágenes que siempre se han transmitido a los niños por el lenguaje oral y la representación visual a través de los arrullos, los cuentos, las canciones, las famosas rondas, refranes, adivinanzas, villancicos de Navidad y proverbios populares. Esa enorme gama de materiales variados de la lengua oral y escrita que se transforman en imágenes visuales: códigos, juguetes, juegos, ropas, esculturas, miniaturas, un sinfín de objetos especiales para celebrar una fiesta o cualquier otro ritual, en dibujos y paisajes, en representaciones teatrales; en bailes y danzas, en imágenes para la televisión y las más sofisticadas formas y figuras que reproducen los ordenadores y los engendros cibernéticos más avanzados.

4. DE LA COMUNIDAD A LA SOLEDAD

En el intrincado laberinto de imágenes que produce la televisión y que bien podría configurarse mentalmente como un “teatro en miniatura”, hay muchas expectativas, también prejuicios, sobre los que la Psicología de la Educación nos puede aportar más luz de lo que en un primer momento pensaron o creen hoy algunas personas para los que los conceptos de esta disciplina son excesivamente teóricos y sin aplicación práctica. La impresión es otra bien distinta tras el contacto con la materia objeto de estudio. Los instrumentos teóricos de la Psicología de la Educación están armados de una gran base empírica para ofrecer explicaciones sólidas dentro del complejo entramado de la repercusión que los contenidos audiovisuales tienen sobre el ser humano y específicamente en los más jóvenes.

Para tratar de comprenderlos, tenemos que partir del reconocimiento consensuado de que los niños son cualitativamente diferentes a los adultos en muchos aspectos y que el mundo de imágenes que les rodea les afecta de modo distinto en comparación con la persona adulta. Por ejemplo, la inmadurez de los niños más pequeños en cuanto a su autoidentificación les hace ser menos capaces que los adultos para distinguir la fantasía de la realidad, incluso están menos capacitados para distinguir una película de contenido agresivo de la violencia en la vida real.

Al mismo tiempo, en los juegos entre iguales, los niños se identifican con los personajes que observan cotidianamente en su experiencia diaria, como sus familiares y amigos, incluyendo los personajes de la literatura, la ficción o los de la televisión. La imagen, la música y el espacio doméstico en el que tienen lugar los hechos juegan un papel primordial en este proceso de identificación de los héroes ya que permite al niño concretar la idea al dejar de imaginarla. Las primeras concepciones se especifican, se materializan y para el niño forman parte de la realidad. Estos procesos, en esencia, no nos parecen muy distintos a los que se producen en la catalogación que los niños hacen de los mejores ejemplos en el nivel básico de las categorías.

Pero debemos tener en cuenta que cada niño es único, su percepción de las imágenes es propia aunque esté condicionada por su entorno, educación, cariño que le brinden y su sensibilidad para captar los elementos del mundo externo.

De una manera práctica, estas cualidades infantiles deben alentarnos a explorar en el conocimiento real del niño, y no en el tantas veces superficial que se tiene de ellos, su medio ambiente, sus hábitos, qué le gusta ver en la televisión, qué hace cuando la tele está encendida. Esta es una “ventana al mundo”, que, en ocasiones, es parte de la realidad, pero en muchas otras aparece distorsionada.

Esta línea de argumentación se basa primordialmente en lo que acontece en nuestras sociedades occidentales donde la ciudad sumerge al individuo en un mar de informaciones de ida y vuelta que no orientan más que a la entropía y al desorden mental.

Cada vez es menor el espacio doméstico y comunitario disponible para las familias urbanas, quizá por ello sean los grandes consumidores de televisión. Los niños tienen pocos lugares específicos para jugar, a no ser el ya cada vez más raro “callejón de la vecindad”, típico de los barrios masificados de las ciudades.

La reducción del espacio es uno de los factores de aislamiento y de soledad en el niño; también es un elemento que propicia el que la televisión se convierta en un “guardaespaldas” para el niño y una “nana” para las madres, sobre todo cuando regresan los niños de la escuela y están cansados. A veces, observan de reojo la televisión; ellos son capaces de jugar o incluso hacer los deberes del colegio; al mismo tiempo, otras veces, están viendo la tele junto con sus hermanos o sus padres, aunque no siempre se comente lo que se está viendo. Estas situaciones pueden crear hábitos en los más pequeños que, en muchas ocasiones, son el público “cobaya” de los magnates de los medios de comunicación audiovisuales. Porque a nadie se le escapa que el niño ha estado en el centro de nuestras miradas sólo desde hace dos siglos, cuando Rousseau alumbró a la humanidad postulando que el niño no era un “hombre imperfecto”, sino una persona sui generis: era lo que es realmente y no un hombre “pequeñito”. Y hemos de considerar y no perder de vista esta capital idea de que **“el niño es niño, y no un adulto”**, mantenida por él en su libro “Emile”, publicado en 1762.

Es entonces cuando todo empezó a cambiar en el trato que se le daba al niño, lo mismo en la educación que en el ordenamiento jurídico. Se superó que fuese condenado a muerte por robo a los cinco años, como exigía la ley inglesa; y ya no se tuvo en Estados Unidos que acudir a la ley de protección de animales para defenderlos del maltrato que hoy abunda cada vez más en nuestros países del núcleo industrializado del planeta.

Antes, el niño era ya a los 5-6 años un adulto totalmente responsable, a pesar de su corta edad, y antes de ella era concebido como un pequeño animal, al que, en un mundo tan invadido por lo religioso, ni siquiera se le daba enseñanza ético-religiosa, hasta que se le consideraba mayor de edad; y entonces, de sopetón, era ya por completo responsable de todo como un adulto.

Pero este niño, considerado hoy como tal, después de Rousseau, se encuentra actualmente en una encrucijada decisiva. La nueva sociedad que hemos construido no ha respetado moral ni psicológicamente al niño como lo que es; y ahora estamos llenos de puertas con cerrojos.

La familia disgregada, los medios masivos de comunicación social, sobre todo en los que aquí se hace más hincapié-los audiovisuales-, la caída de un concepto razonable de la responsabilidad, la crisis de la escuela, la falta de hueco en el trabajo para los más jóvenes y las reacciones que se producen crecientemente en torno a la violencia infantil y juvenil, del consumo de alcohol o de droga, son algunos de los factores que han producido insospechados problemas que pueden marcar de modo muy negativo el futuro humano, pues ese porvenir depende de lo que la niñez y la juventud actuales hagan el día de mañana.

Y el mundo es un pañuelo, de tal modo que todo acontecimiento acaecido en un foco geográfico remoto repercute en cualquier país: ya no hay prácticamente zonas que no sufran de las influencias de nuestra “sociedad de la comunicación”, y del consiguiente aumento desproporcionado de información que recibe el niño, sin tener la capacidad suficiente para calibrarla porque como seres humanos que somos tenemos un límite.

No es otro universo el que se encuentra frente a nosotros, es nuestro propio mundo que, paradójicamente, se metamorfosea, se corrompe y se transforma en otro. Los miembros del grupo familiar no siempre constatan la importancia de los contenidos perniciosos de la TV, pero a la vez, empezamos a comprobar que hay una relación entre el medio ambiente, clase social, familia, televisión y violencia realmente a tener muy en cuenta para detectar posibles desajustes que pueden ser traumatizantes para los niños.

En el género fantástico, en los cuentos de esta especie que se incorporan como cicatrices indelebles a todo lector, contenidos en muchos de los programas y caricaturas infantiles de importación, los protagonistas en su mayoría son hombres o mujeres jóvenes, los villanos son fríos y despiadados, mientras que los héroes son valientes y altruistas. Pareciera que nuestros niños, al igual que los espectadores de comedias de la España Medieval, los libros de caballerías y las danzas de moros y cristianos, quieren ver acción y combate, como si esto fuera algo nuevo y excitante y una continuidad de la literatura fantástica. Pero la tradición literaria de España en comparación con el resto de Europa sigue caminos distintos. El héroe no desempeña el mismo rol: ha dejado de ser el noble y fiel caballero español para transformarse en el héroe todopoderoso, individualista, sediento de poder, inmerso en la fantasía que distorsiona la realidad de una forma muy grotesca, con imágenes de horror, sangre, sexo y violencia. ¿Son éstas, escenas con un contenido

parecido al de Macbeth o los temas de algunos cuentos infantiles donde aparecen brujas y monstruos? En España no era frecuente este género fantástico, importado de los Estados Unidos, ni tampoco en otros países afines culturalmente al nuestro; sin embargo, ahora estamos viendo en la televisión a “superhéroes”, “violencia en las ciudades”, un género que parece contradictorio y aún opuesto a nuestra tradición mediterránea, a pesar de que algunos pueden encontrar similitudes con los modelos anglosajones.

De los géneros de terror en algunos cuentos para niños de la tradición de Europa Occidental, alemana y francesa, en los que aparecen crueles escenas, como en “La Bella Durmiente”, donde la madrastra quiere desterrar para siempre a la hija, pasamos a la moda tan marcadamente estereotipada del estandarizado cuento-imagen norteamericano menos violento, pero también más individualista y superpoderoso como el mismo “Mickey Mouse” de Walt Disney.

5. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE ESCENAS VIOLENTAS EN TV

Desde Rousseau se proclama que los seres humanos no somos sino “**tábulas rasas**”, esponjas que absorbemos lo que los diferentes contextos socializadores (familia, escuela, medios de comunicación social, comunidades de vecinos y pandillas de amigos, principalmente) muestran ante nosotros.

Probablemente sea muy plausible creer que nadie nace violento, aunque los estudios etológicos manifiesten que la agresividad está inscrita en el código genético de todas las especies animales, y cómo no, la humana no podía ser una excepción.

Sin embargo, la “**violencia**” y la “**agresividad**” debemos considerarlas de partida como dos conceptos distintos, con el objeto de contribuir con ello a diluir las confusiones que ha habido y hay actualmente sobre estos términos tan recurrentes. Teniendo como punto de referencia los estudios realizados por el Psicoanálisis, la Etología, los defensores de la línea frustración-agresión y el aprendizaje social, la “**agresividad**” no es sino un “**mecanismo de adaptación**”, mientras que la “**violencia**” es algo más, una palabra que está matizada por las luchas por el poder entre distintos grupos de presión, implicando un reparto “**diferencial**” de una serie de privilegios sociales que van más allá de la mera supervivencia.

No parece necesario realizar para este trabajo toda una revisión exhaustiva de la literatura sobre la violencia, pero sí es recomendable recordar que existen teorías “**activas**”, que ensalzan el papel de la violencia como algo “**innato**”, y entre las que se encuentran las posiciones del Psicoanálisis, las corrientes psicodinámicas y la Etología; por otro lado, existen teorías “**pasivas**”, que ensalzan la visión de la persona como ser que aprende lo que reproduce, y donde se ubicarían la clásica hipótesis de la “**frustración-agresión**” de Dollard y Miller, o las actuales líneas del “**aprendizaje por imitación**” desarrolladas a partir del modelo de Bandura. Tanto unas como otras tienen sus puntos fuertes y débiles, sus críticas y loas, pero quizá todas ellas pecan de no dejar entreever entre sus desarrollos una explicación adecuada de la violencia transmitida por los medios de comunicación, y aprendida o manifestada diríamos por todos, pero con mayor gravedad por los niños y jóvenes, o sea, por las personas que a menudo no poseen un modelo aprendido alternativo, el de la razón, el diálogo, la discusión; en una palabra, el que implica actuar dentro de los valores del marco democrático, y en consecuencia, el único que puede permitir, a

largo plazo, la supervivencia de la especie humana.

Los medios de comunicación, cada vez de manera más importante, **”socializan”** a los más pequeños de la casa, dado el tiempo que se acercan diariamente a ellos, y no sólo como los colegios dentro del período escolar, sino durante los 365 días del año.

En este punto conviene recordar y parafrasear al genial escritor George Orwell, que en su obra **Rebelión en la granja** manifiesta que todos, mujeres y hombres, somos iguales, pero unos son más iguales que otros. No me parece desafortunado indicar que posiblemente la existencia de algunos de los contenidos más violentos y nocivos que los niños ven por televisión no sea más que el inusitado interés económico, principalmente, de determinados grupos poderosos que están detrás de los mismos alimentándolos, instigando su continua presencia e incluso haciendo posible la creación de mecanismos que vayan contra los efectos negativos de muchos de ellos. Pero lo más paradójico es que la sociedad, o al menos buena parte de ella, se estructura y funciona en torno a los problemas sociales generados y amplificadas por esos grupos. Si, hoy por hoy, se acabase de un plumazo con la lacra social de la delincuencia juvenil, en este país se dispararía la, de por sí, alta tasa de paro, ya que la enorme cantidad de puestos de trabajo que, directa o indirectamente, dependen de su existencia (desde funcionarios de prisiones, policías, vigilantes de seguridad hasta profesores universitarios, pasando por obreros de la construcción, jueces o incluso capellanes penitenciarios) no se podría absorber en poco tiempo-esta idea está muy bien recogida en la teoría de la plusvalía, postulada por Karl Marx.

Parece que está muy inscrito en los tiempos que corren que la sociedad da cobertura y protege a los jóvenes violentos. O mejor dicho, algunos grupos sociales que no conocen otra dialéctica que la violencia física o verbal deben de existir para inculcar en niños y jóvenes la impronta de la agresividad. Una violencia que no sólo es con frecuencia justificada (¿se puede justificar la violencia?) sino que cada vez más se convierte en gratuita. Violencia como medio de funcionamiento cotidiano; como única forma de conseguir un fin. A veces, más cruel todavía, el fin no es sino la diversión; otras, más perverso si cabe, el fin es conseguir el bien dentro de una sociedad llena de seres malos y corruptos; otras, con más ensañamiento implícito, la violencia se percibe como una forma de atrapar la imagen de un espectador, a veces niño, potencial comprador de los productos publicitados en los intermedios del programa.

La TV también introduce en los más pequeños una versión de la violencia como algo positivo, como forma de conseguir el bien, de salvar a la humanidad. El héroe cargado de armas, matando a esa mayoría de malos, se convierte en bueno y en salvador. Es más, se es más atractivo a los ojos de los demás porque se es más fuerte o porque se va más armado. Esta violencia es aceptada incluso por muchos de los padres, que trasladan su inseguridad y miedo a sus pequeños, matriculándolos en todo tipo de cursos de defensa personal. Aquí la lista de programas es grande, pero escojamos como botón de muestra los cacareados *Power Rangers*, camino de iniciación de Rambos y Schwarzenegers futuros.

El tema del ensañamiento cruel en las imágenes se antoja también altamente problemático. Quizá, a diferencia de los dos tipos anteriores de violencia, donde el problema se situaría más en las series y películas que se están produciendo y en las televisiones que les suponen el soporte necesario para que nos llegue ese inane “entretenimiento” a todos, aquí el problema es el del control televisivo que deberían ejercer los padres. Los datos son bien elocuentes al respecto: las altas tasas de niños que visionan programas

como *Impacto TV*, o en menor medida, programas más livianos de sucesos. Y es que los niños ¡cómo iba a ser de otra manera!, imitan a los mayores hasta el punto de que los programas que más ven no están pensados para su edad, ni a menudo se emiten en horas apropiadas para ellos.

Argumentar que los medios ganan bastante con esta población infantil y juvenil no es nada nuevo. Pero, dos preguntas, sin duda, importantes deben responderse con los datos en la mano: ¿por qué nos gusta la violencia? y ¿quién gana qué emitiéndola?

La respuesta a la primera pregunta es difícil de responder, y la literatura refleja opiniones para todos los gustos, que en general recorren el esquema que se ha comentado antes según se tomen en consideración teorías activas o pasivas al respecto. Me tomo la licencia de obviar tanta polémica y defender la siguiente idea: la violencia nos atrae a los adultos por el componente **“ilusorio”** que tiene, porque vemos reflejado en la pantalla lo que no existe, lo que sólo unos pocos desalmados serían capaces de hacer. Nos llama la atención cómo algunas personas son capaces de realizar lo que nadie sería capaz de hacer. Todos tenemos unos determinados **“sentimientos”**, que, en parte, son inculcaciones de valores morales y éticos, necesarios para que podamos sobrevivir, y necesarios para el progreso de la humanidad. Sin embargo, la presencia excesiva de la violencia hace que la misma deje de ser algo excepcional, para convertirse en la norma. Y si así va ocurriendo en los adultos, ¿qué decir de los niños, que van creciendo comprobando que apenas existen otros modelos de comportamiento, o que, mejor dicho, otros son menos efectivos?. El niño, poco a poco, cambia el uso de la agresión como mecanismo de actuación ante quien le priva de lo que espera como positivo, por el encontrar placer en ser así, al ver sobre todo en la pequeña pantalla cómo los que utilizan esa vía de acción obtienen recompensas sociales y materiales. Además, hoy ni los padres ni el colegio parecen querer **“imponerse”** sobre los niños, creando una filosofía cercana al **“laissez-faire”** que, en muchas ocasiones, está creando auténticos monstruos. Y en los niños, ¿por qué gusta la violencia?; porque la no violencia sólo se puede aceptar, comprender y valorar si alguien, un adulto, explica al menor que la vía de la razón es la única válida. Y la televisión, el cine, los dibujos animados, no explican ni razonan, normalmente sólo tienen acción; y además los padres no ven ni la televisión con sus hijos ni se la critican. En una palabra, no se explica nada a los niños, por lo que no pueden entender el sentido de la no violencia.

Pero vayamos con la segunda pregunta. El niño es un atrayente sector de la población a ganar como espectador por parte de la televisión, en cuanto que permite y provoca la venta de muchos productos, presionando a los mayores. Pero es más, el niño es el mejor consumidor. Primero porque lo normal es que el dinero no sea el suyo, por lo que no valora el coste del producto, ni examina a fondo lo que le están ofertando a cambio de lo que le piden. Y además, porque carece de alternativas de pensamiento como para prever que existen otras vías de diversión, de alimentación o de asistencia a espectáculos, al margen de lo publicitado. Si todos fuéramos niños, los publicistas estarían encantados.

El gran drama es que tanta violencia en la televisión ha supuesto efectos devastadores en la educación de niñas y niños. Dichos efectos se podrían dividir en función de los mecanismos que **“dispararan”**, y que en líneas generales son cuatro: **“imitación”** (siempre imitamos lo que vemos, y dicha imitación se incrementa si lo que vemos implica recompensas para sus actores), **“identificación”** (no sólo imitamos, sino que los personajes

violentos se convierten en nuestros héroes), **“efecto disparador”**(término que se aplica a las mentes que podríamos denominar “desequilibradas”, y que supondrá que las escenas violentas en algunas personas, provoquen una imitación total al no separarse la ficción de la realidad) y **“desensibilización”**(el visionado de la violencia provoca inexorablemente en todos que nos hagamos insensibles ante la misma);con respecto a esta última cuestión, hemos de tener en cuenta que un menor ve a la semana, como media, unos 670 homicidios. Pero una vez que se ha reflexionado sobre esta delicada cuestión, es preciso analizar las dos caras de esta encrucijada: en primer lugar, qué ven los niños de la televisión, es decir, cómo ven la televisión. Y en segundo lugar los contenidos específicos que la televisión emite con una cierta regularidad enfocados al mundo de los niños.

Referencias Bibliográficas

- Albero Andrés, M. (1984): *La televisión didáctica*. Barcelona: Mitre.
- Alonso Erausquin, M.; Matilla, L.; Vázquez, M. (1980): *Los teleniños*.Barcelona: Laia.
- Cabero Almenara , J. (1989): *Tecnología Educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Cebrián Herreros, M. (1988): *Teoría y técnica de la información audiovisual*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Charles, M. y Orozco, G. (1992): *Educación para los medios, una propuesta integral para nuestros maestros padres y niños*. México D. F.: ILCE-UNESCO.
- Hodge, B. y Tripp, D. (1988): *Los niños y la televisión*. Barcelona: Planeta.
- Jung, C. (1976): *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Caralt.
- Masterman, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: de la Torre.
- Piaget, J. (1982): *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zunzunegui, S. (1992): *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.
- Material escrito y de conferencias de la 2ª Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia, celebrado en el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia, 3 y 4 de Noviembre de 1997.

A Escola na Sociedade do Conhecimento¹

José Alegre Mesquita
EB1 de Carrazeda de Ansiães/UTAD

Resumo

A análise dos factos e a constatação de diversos especialistas aliada à nossa experiência, levam-nos a concluir que as novas tecnologias têm tido pouco impacto na educação. O que se tem feito é ainda insuficiente: a improvisação, os casos com sucesso são isolados e pontuais, o esforço financeiro para dotar as escolas de equipamentos e meios e a sua racionalização é muito pouco para as virtualidades que estes utensílios transportam. Para este “insucesso” também têm contribuído vários factores que passam pela falta de formação, a ausência de persecução metódica, as estratégias político-didácticas e, sobretudo, a motivação e resistências à mudança e à inovação dos agentes da comunidade educativa.

A escola tem perdido alguma da sua validade como centro da produção do conhecimento. É este o desafio que se coloca à comunidade educativa e à qual urge dar respostas para validar a razão de ser da escola, mudando metodologias e práticas para as adaptar à nova sociedade cada vez mais dependente das tecnologias de informação e comunicação. Estamos certos que a correcta introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação na escola levará a uma sociedade evoluída, mais conhecida e esclarecida, por isso mais fraterna e justa a que chamamos sociedade do conhecimento.

¹ Este artigo é fruto da investigação que o autor desenvolveu com vista à realização de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Doutor José Esteves Rei e já defendida.

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação são uma das bases da sociedade actual e condicionam o seu desenvolvimento. O acto comunicativo, daqui decorrente, sinónimo de permuta e interacção de informação é essencial em todas as actividades humanas. Como verbaliza José Esteves Rei é “a actividade central do homem contemporâneo”. O fenómeno cultural é particularmente visado por este fenómeno de trocas. A sociedade de informação, entendida como acto comunicativo global sem fronteiras, amplificadora quase instantânea de factos, conceitos e ideias díspares, transformadora de um mundo humano multifacetado e complexo em “aldeia global” interage com a cultura portuguesa – determina hábitos, modos de vida, veicula ideologias, pressiona a língua e todas as facetas do comportamento humano. Este processo que, hoje, recorre, predominantemente, às novas tecnologias da informação e da comunicação, se mediado pela escola, no paradigma educacional construtivista, levará a uma sociedade evoluída, mais conhecedora e esclarecida, por isso mais fraterna e justa a que chamamos sociedade do conhecimento.

Hoje, mais do que nunca, a comunidade educativa deve reflectir sobre a utilidade da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nas actividades escolares, desde os primeiros anos de escolaridade, quer como disciplina quer como ferramenta.

São variadas as funções que as tecnologias de informação, nestas duas vertentes, cumprem: geram novos conhecimentos e metodologias; servem de elemento auxiliar às actividades docentes de planificação, exposição e avaliação; funcionam como instrumento de comunicação didáctica de conteúdos; simplificam as actividades administrativas. Se a educação tem como fundamento a participação dos cidadãos numa sociedade capaz de enfrentar os novos desafios, o domínio das novas tecnologias é uma competência essencial.

No campo educativo, não ter em conta as tecnologias para aquisição do conhecimento, é isolar a escola do mundo em que vivemos, é privá-la de uma ferramenta poderosa de promoção do saber e inovação e proceder à sua descaracterização de instituição que transmite, constrói e certifica saberes e prepara indivíduos para a vida activa. A ausência de debate sobre esta temática levará a escola a perder o protagonismo e até, em última análise a sua validade.

A evolução das TIC tem tido como consequência o desenvolvimento económico e social. A partir do último quartel do século XX, numerosos países elaboraram planos nacionais para capacitação tecnológica no sentido da produção de bens e serviços. As empresas orçamentam uma parte dos seus activos financeiros para a ISD (investigação e desenvolvimento). A universalização da informação e a disseminação de computadores operaram uma verdadeira revolução económica e potenciaram o progresso. Essa aplicação na escola é ainda muito deficiente

O programa *eEuropa*, que surge no Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000 pretende dar resposta planificada aos novos desafios. A palavra de ordem é: *eEuropa* – uma sociedade da informação para todos. Nesse mesmo Conselho Europeu nasce a iniciativa *eLearning* – Pensar o futuro da educação com o objectivo de “mobilizar as comunidades educativas e de formação, bem como os agentes económicos, sociais

e culturais, para permitir à Europa recuperar o seu atraso e acelerar a instauração da sociedade do conhecimento”².

Fruto também do desenvolvimento das TIC, surge a globalização associada à degradação de valores comuns e particulares que se diluem nos dominantes. Corremos o risco da uniformização cultural, mas, paradoxalmente, temos também em mão as ferramentas que poderão promover a diversidade cultural e a afirmação das diversas especificidades.

Objectivos da Investigação

Pretendíamos mostrar nesta investigação o seguinte que são também as fronteiras que estabelecemos para esta investigação:

1.^a A utilização dos computadores, dos recursos multimédia, da *Internet* e outras redes de comunicação constituem ferramentas essenciais à implementação de uma escola moderna.

2.^a O recurso às novas tecnologias potencia a criação de comunidades educativas com identidade, reforçando a sua capacidade pedagógica, atenuando situações de isolamento e fomentando a interacção com o meio envolvente e com outras experiências educativas no sentido de uma escola autónoma, mas ao mesmo tempo mais solidária.

3.^a A pressão da globalização sobre a educação e a cultura portuguesas no sentido de as condicionar e de as diluir noutras mais “pujantes”, pode através destas novas tecnologias potenciar a diversidade cultural.

A metodologia utilizada baseou-se na procura de fontes, no estudo de casos, na comparação de diferentes realidades e na interpretação dos variados dados.

Estes foram obtidos em variados documentos: quer em suporte físico (livros, jornais, revistas) ou digital (*Internet*).

Contactámos os coordenadores dos dois projectos do estudo de caso que apresentamos (Catraios e Espiguinha) e diversas editoras como pormenorizamos no relatório da investigação.

Recorremos à observação de endereços electrónicos que nos pareceram relevantes ao nosso estudo de acordo com os seguintes itens de análise: estrutura das páginas, organização dos conteúdos, interactividade e especificidades, entre outros. Estivemos atentos a variadíssimas publicações periódicas.

De uma primeira clarificação de conceitos, de interpretações filosóficas e sociológicas sobre as mudanças tecnológicas e da constatação da premência da sociedade da informação como geradora de conhecimento, surgiram questões a que procurámos dar resposta ou tão só fomentar a reflexão. Que medidas estão a ser implementadas, a nível nacional e comunitário para a construção desta sociedade e que balanço fazer da sua implementação? Como integrar as novas tecnologias na escola e que mais valias elas aportam à comunidade educativa? Por fim, pareceu-nos incompleta a tarefa se não fosse feita uma reflexão sobre a globalização, a possibilidade e urgência de preservar as especificidades próprias num confronto desigual com realidades culturais mais poderosas e agressivas e a necessidade de estabelecer metas e planos.

Assim, o nosso trabalho divide-se em três partes principais que denominámos: 1.^a

² Educação – Formação: Sociedade da Informação eLearning – pensar o futuro da educação (<http://europa.eu.int/scadpus/leg/pt/cha/c11046.htm>), p.1 em 24-04-2002.

Parte – Fundamentos da Sociedade da Informação; 2.^a Parte – A Educação na Sociedade do Conhecimento; 3.^o Parte – A globalização e o espaço da cultura portuguesa.

Fundamentos da sociedade de informação

A comunicação e a educação sempre andaram juntas e foi com o acto comunicativo, voluntário ou não, que o homem conseguiu transmitir conhecimentos, atitudes e comportamentos. Se uma das funções do acto comunicativo é educar, o objectivo do educador foi sempre a transmissão do saber de modo a produzir o melhor efeito. Isto levou a que o fenómeno educativo, como tão bem teoriza Jean Cloutier, estivesse intimamente relacionado com a evolução dos *media*. Actualmente, os avanços tecnológicos destes estão a atingir formas evoluídas e complexas de desenvolvimento que influenciam todas as relações humanas e as condicionam. Como escreve Adriano Rodrigues, a comunicação tornou-se o utensílio básico para “legitimar discursos, comportamentos e acções, tal como a religião nas sociedades tradicionais, o progresso nas sociedades modernas ou a produção na sociedade industrial”. Por força do acto comunicativo constroem-se as ideias, as crenças e as doutrinas. A comunicação é a nova ideologia.

O desenvolvimento tecnológico dos media originou uma polémica que se centra na aceitação entusiástica ou na sua condenação.

Na visão negativa destacámos: Jean Baudrillard profetiza o fim do pensamento, pois o homem transfere para a máquina a capacidade de pensar e o resultado é um homem médio com a menor cultura comum, onde todos são cópia uns dos outros. Philippe Breton denuncia um homem sem interior, que responde apenas a estímulos, unicamente voltado para o social e só preparado para comunicar. Lucian Sfez critica a telecomunicação porque origina o individualismo e a solidão, abdicando-se da posição crítica sobre o acto comunicativo. Nestas reflexões ressalta a necessidade de conter os excessos de utilização das tecnologias da comunicação.

No lado oposto – os entusiastas – entre os quais Pierre Lévy que chama às novas ferramentas a “tecnologia intelectual” e as considera tão revolucionária como a invenção da escrita. Retemos as enormes potencialidades desta ferramenta na aquisição do conhecimento.

Umberto Eco, entre outros, faz a síntese entre as duas posições defendendo a complementaridade dos diferentes suportes culturais, alertando para a utilização pouco crítica e não reflexiva dos novos media. Coloca o acento tónico no desenvolvimento de uma sabedoria nova, a competência crítica isto é, a selecção e descodificação da informação.

Os *media* fundamentados em esquemas computacionais e nas redes de comunicação, possuem características que suportam a construção de uma sociedade evoluída baseada no conhecimento. Entre elas:

- a simultaneidade, isto é, a possibilidade de um conjunto de indivíduos trabalharem simultaneamente numa mesma tarefa;
- a separação de barreiras físicas, isto é, a possibilidade de interagir com diferentes indivíduos e em locais diferentes;
- a facilidade e quase infinidade de suporte dos saberes, já que o digital neste campo abriu hipótese infinitas;
- a interactividade entre aluno e tutor, entre utilizador e diversas linguagens

(texto, som e imagem) mediatizados pela máquina;

- a simulação em ambientes virtuais;

- a possibilidade de viajar no tempo e no espaço, de interagir com cada conteúdo de forma individualizada, de reprogramar matérias, de nos tornar decisores.

Parece-nos preocupante que, na construção da sociedade da informação, o aspecto cultural tenha desvantagens no confronto com o económico. “Se as escolas não conseguirem fazer face ao desenvolvimento da Informação Tecnológica (...) acabarão por entrar numa crise de identidade” refere-se num inquérito do Gabinete Internacional da Educação da Unesco.

É clara a inevitabilidade da edificação de uma sociedade do conhecimento e o seu suporte terá de ser a educação e a formação numa construção individual contínua.

Neste quadro há três factores diferentes, mas complementares que terão de ser equacionados: a motivação e a formação dos agentes educativos e os equipamentos, tratados a seguir.

A educação na sociedade do conhecimento

As investigações no domínio da pedagogia propõem novos paradigmas educacionais e as novas tecnologias inserem-se adequadamente nos novos conceitos da escola moderna, onde há papéis renovados e bem definidos – o professor é o facilitador, o orientador e o potenciador; o aluno torna-se o protagonista da sua aprendizagem; o conceito de escola alarga-se para o de comunidade educativa; o conhecimento é uma construção individual e permanente.

A aplicação das TIC na educação/formação responde aos novos desafios educacionais, como sejam: a actualização constante do saber, a pesquisa individual, a interacção entre a comunidade educativa, numa palavra contribui para o reencantamento da escola.

Esta implementação está directamente relacionada com a problemática do software educativo, os ambientes virtuais de apoio ao ensino e a educação à distância.

O desenvolvimento dos recursos tecnológicos, sobretudo, após a descoberta do hipertexto e da hipermédia e mais recentemente das poderosas ferramentas de multimédia proporcionou que o *software* didáctico se transformasse num instrumento importantíssimo ao serviço do acto de ensino/aprendizagem. Esta nova ferramenta trouxe para a sala de aula um mundo novo, repleto de sons, cores, movimento, gráficos e imagens tridimensionais. Parece-nos imperioso que para apostar no *software* de qualidade, será necessário chamar a participação de agentes educativos na sua produção e esta ser apoiado pelo sector público. Em Portugal existem algumas experiências ligadas ao Ministério da Educação através dos projectos Minerva e o que se lhe seguiu o Nónio Século XXI, e a empresas privadas que são principalmente a Porto Editora e a Texto Editora.

No estudo realizado sobre os vários ambientes virtuais de apoio ao ensino instalados em servidores da Internet, com a chancela de universidades e editoras, estes, prefiguram um campo de enorme desenvolvimento, com várias possibilidades e virtualidades: dilatam o conceito de espaço e de tempo da sala de aula, permitem a interactividade contínua com o professor, os alunos e os encarregados de educação; apresentam matérias de apoio aos conteúdos disciplinares, experiências, exercícios e

testes, propostas de material didáctico para os alunos, páginas com *links* sobre assuntos do currículo ou para uma investigação individual, grupos de discussão, informações sobre provas e trabalhos, referências bibliográficas, etc..

A disseminação da Internet nos anos recentes tem feito ressurgir com novo ímpeto o interesse na Educação à Distância como mecanismo complementar, substitutivo ou integrante de ensino presencial. Para que o ensino à distância alcance o potencial de vantagens que pode oferecer, é preciso investir no seu aperfeiçoamento e, sobretudo, definir e acompanhar indicadores de qualidade. A notar: a proliferação de cursos standardizados e modulares não pode ser castradores da dimensão cognitiva global do ser humano.

Na apreciação que fizemos à construção da sociedade da informação na Europa e aos planos *eEuropa* e *eLearning*, constatámos que existem realidades diferentes entre os vários países. O nosso coloca-se ainda na posição de subalternidade quanto à penetração da *Internet* nos lares e a quantidade de computadores *on-line* nas escolas, entre outros índices.

Após as avaliações dos resultados, as metas propostas imediatas assentam:

- na necessidade de generalização da banda larga;
- no desenvolvimento de conteúdos, serviços e aplicações;
- na implantação das infra-estruturas;
- na necessidade de legislar e implementar a cibersegurança;
- na premência de intercambiar experiências, de avaliar eficazmente o desempenho e uma boa coordenação global das políticas existentes.

Na análise aos recentes estudos produzidos em Portugal, constatámos que a integração das TIC é um importante catalisador das reformas do ensino. Confirma-se também a hipótese de que uma eficaz aplicação das TIC aumenta os padrões académicos dos alunos, assim, como, o recurso à *Internet* e ao multimédia cria novos modelos pedagógicos e fornece pistas para aprendizagens activas e significativas.

Pela observação de endereços electrónicos e iniciativas centrais e locais, concluímos que tem havido um esforço para dotar as escolas das ferramentas informáticas e de formação de professores consubstanciado no “Programa *Internet* na Escola”, mas o seu reflexo é ainda pouco animador pois o *feedback* das escolas é diminuto.

No espaço geográfico de Trás-os-Montes e Alto Douro, os dois projectos de integração estão baseados em instituições de ensino superior, o que lhes confere um rótulo de qualidade e algum sucesso. Eles surgem da necessidade de dar continuidade à formação de professores encetada por estas instituições de ensino e são os projectos “Espiguiinha” e “Os Catraios”. Concluímos, no entanto, que os resultados desta acção são só quase visíveis no Primeiro Ciclo do Ensino Básico e carecem de interactividade e participação das escolas.

Um verdadeiro empurrão para a integração das TIC, deveria partir da definição de competências essenciais para o Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. O aluno deveria dominar, no final desta fase escolar, os princípios básicos da cultura informática nas dimensões ética e tecnológica.

Imperiosa é também uma educação para os *media* desde os primeiros anos de escolaridade de modo a desenvolver a consciência crítica perante os conteúdos, as capacidades de certificação da verdade face à saturação da informação.

As TIC transportam também a capacidade de evidenciar, desenvolver e pôr em comum especificidades enriquecedoras do todo. Esta construção feita a partir da comunidade educativa num contexto de autonomia e gestão das escolas, detém a possibilidade de tecer variadas “teias”, que têm como consequência, a melhoria global do ensino. Os grandes princípios orientadores e a definição das estratégias da acção educativa passam a ser um trabalho colectivo da comunidade local consubstanciado no projecto educativo de escola. A sua execução deve ser enquadrada num novo relacionamento entre a comunidade educativa encimada pelo princípio da cooperação. Os agrupamentos de escola, propostos na nova gestão são um microcosmo para a integração das TIC numa dinâmica cooperativa e de trocas entre todas as comunidades escolares envolvidas.

A utilização de tecnologia nas salas de aula tem o poder de transformar a forma de ensinar e a forma como os alunos aprendem. Tem a capacidade de estender as paredes da sua sala de aula aos quatro cantos do mundo. Como será, então, a escola do futuro, que se antevê já ao virar da esquina? Professores, alunos e pais estão ligados através das redes de comunicação, partilhando e produzindo informação de forma muito fácil e rápida.

A globalização e o espaço da cultura portuguesa

Defendemos a ideia de que é possível a afirmação da especificidade e da diversidade num mundo global. Contra aqueles que advogam que os valores culturais específicos, minoritários, localizados, como a nossa realidade portuguesa de país pequeno e limítrofe, se diluirão nos maioritários, mais pujantes e poderosos e, da poeira dos tempos sobrar a globalização, a standardização e uma cultura única, contrapomos a necessidade de afirmação das culturas nacionais, regionais e locais que poderão enriquecer o global e, por este, serem enriquecidos. As TIC poderão ser as ferramentas necessárias para a afirmação da diversidade e a construção de parcerias que buscam interesses comuns mas com contextualizações perfeitamente definidas e a desenvolver para um enriquecimento global. Este caminho está perfeitamente definido e passa pela: criação de páginas na *Internet*, desenvolvimento do *software*, multiplicação de bancos de dados, realização de cursos, conferências e seminários *on-line*. É possível construir espaços próprios, diversificados e afirmativos, integrados na grande comunidade da aldeia global; estabelecer parcerias de interesses comuns, desenvolver afinidades, trocar experiências e construir percursos comuns e por último reatar convívios culturais e linguísticos, no espaço particular da lusofonia, que os erros do passado, as distâncias produzidas pela descolonização e as políticas egoístas interromperam ou terminaram. Se assim fizermos “temos de novo abertos às naus portuguesas todos os continentes e viagens”³.

No pensamento de Agostinho da Silva, que vinca a certeza de que a escola é o baluarte fundamental para a transformação do mundo, “a escola deve servir o mundo e tentar modificá-lo” e de que Portugal só se cumprirá com uma aposta forte na educação contínua. Com a construção da sociedade da informação e da comunicação “estamos a viver e a experimentar uma ‘revolução silenciosa’ que abala todas as estruturas sociais”. Esta “revolução” introduz mudanças radicais para as quais temos

³ José Magalhães, *Homo sapiens – Cenas da vida no ciberespaço* – Lisboa: Quetzal Editores, 2001, p. 131.

obrigatoriamente de nos preparar. O conhecimento será o aspecto mais relevante e fará a diferença entre as sociedades desenvolvidas e não desenvolvidas. Nesta encruzilhada da história, pensamos pertencer à escola, que é na sua definição “pátria” do conhecimento, um papel fundamental.

Conclusão

Para nós ficou claro, que as novas tecnologias aportam mais valia à escola e são dela indissociáveis, consequência de uma sociedade competitiva e exigente condicionada pelo digital e pela necessidade de actualização constante.

Uma última nota para sublinhar a constatação: A tecnologia por si não resolve os problemas dos estudantes com falta de conhecimentos ou dos professores com formação deficiente. Os professores precisam de ser ainda mais competentes, de dominarem as matérias que leccionam, de se actualizarem. Os alunos ainda precisam de ler livros, de pesquisar em bibliotecas, de efectuar experiências laboratoriais, de reflectir sobre o seu mundo, do contacto pessoal para um relacionamento humano próximo.

Referências Bibliográficas

- Masgalhães, José (2001): *Homo sapiens – Cenas da vida no ciberespaço* – Lisboa: Quetzal Editores, 2001
- Rei, José Esteves (2002): *A comunicação estratégica*, Porto: Estratégias Criativas.
- União Europeia (2002) “Educação – Formação: Sociedade da Informação eLearning – pensar o futuro da educação”. Internet. Disponível em (<http://europa.eu.int/scadpus/leg/pt/cha/c11046.htm>), (consultado em 24-04-2002), p.1.

TRADUÇÃO

Hibridação e tradução: uma releitura cognitiva do conceito de terceiro espaço pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa

Rebeca Hernández
Universidad de Salamanca
rebecahernandez@telefonica.net

Resumo

Os autores das chamadas literaturas pós-coloniais recorrem a uma série de complexas estratégias como a nativização, a africanização ou a relexificação (cf. Ashcroft, Griffiths e Tiffin 1995; Vega 2003) para representar o contexto de miscigenação em que se vêem imersos. Deste modo, o processo traductológico interlinguístico destes autores supõe um desafio de grande complexidade para o tradutor. Homi K. Bhabha estabelece a noção de *third space* ou terceiro espaço (1990a, 1990b, 1994) para designar esse espaço híbrido de mistura que reproduz esta realidade e que implica uma resistência cultural à imposição ocidental. No âmbito literário, este terceiro espaço vê-se reduzido a uma realidade mental que pode ser redefinida segundo os pressupostos da teoria cognitiva como um espaço mental intermédio (Fauconnier 1985, 1997). É neste espaço mental intermédio que se produz a chamada integração conceptual (Fauconnier e Turner, 1994) e que representa a natureza híbrida da realidade recriada na ficção através da expressão linguística. Neste trabalho vamos considerar como a visão da realidade textual desta perspectiva cognitiva pode ajudar na tradução de obras pós-coloniais de língua portuguesa para uma outra língua.

1. Considerações gerais acerca do terceiro espaço pós-colonial

No seu artigo “O conceito de equivalência na tradução inglesa de *A Ilustre Casa de Ramires*”, compara Manuel Gomes da Torre a acção de ler à de viajar, através do tempo e também através do espaço e das culturas; viajar faz com que nos encontremos com “o diferente, com o estranho, com o exótico” e, mesmo que não nos apercebamos destes aspectos de igual forma como são apercebidos por aqueles que estão imersos nessa determinada cultura, atingimos um conhecimento, embora talvez superficial, destes elementos no seu próprio contexto. Conclui Gomes da Torre dizendo que, se algum dia chegarmos a conhecer bem estes elementos, “até podemos começar a senti-los da mesma forma que aqueles a que andam mais ligados. Essa, afinal, também é uma das funções da tradução como processo de ponte entre línguas e culturas” (1996: 10-11). Segundo Sherry Simon, na actual era da globalização vivemos em mundos “traduzidos” e a tradução torna-se um fenómeno fulcral na criação e transmissão de valores culturais (1997: 462-463). Todavia, na tradução enquanto canal de transmissão cultural, e como argumenta Martín Ruano (2004: 265-266), podem gerar-se mal-entendidos, choques; a tradução pode desembocar num desencontro mais do que no encontro desejado. Como afirma Simon, os problemas com que o tradutor depara nas escritas pós-coloniais têm a ver com uma significação cultural que não aparece nos dicionários e que é preciso encontrar na percepção de como a língua está ligada à realidade local, às formas literárias e às identidades cambiantes (Simon 1997: 464).

Outro aspecto relevante é que, como afirma Venuti, a tradução não é senão uma assimilação à cultura de chegada; para ele, traduzir é inevitavelmente uma actividade domesticadora que não pode ser definida como uma comunicação entre iguais, já que é fundamentalmente etnocêntrica, sobretudo se atendemos às relações assimétricas que se dão entre as diferentes culturas e línguas que Venuti classifica, em termos de poder, em *major* e *minor languages* (cf. Venuti 1997, 1998b). Mais ainda, a *recepção* cultural pode acabar por formar uma visão estereotipada do *outro* atendendo a interesses etnocêntricos (cf. Carbonell 2003); neste sentido, estudos recentes têm chamado a atenção para a necessidade de transcender o etnocentrismo/eurocentrismo na tradução de, especialmente, textos pós-coloniais (cf. Bandia 1995; Carbonell 2003; Martín Ruano 2003; Hernández 2004, 2005a, 2005b). Entretanto, teóricos como Berman (1984, 1999), Venuti (1997, 1998a), Vidal (1998), Bandia (2001, s.d.) ou Carbonell (1999) advogam por uma ética traductológica que visa combater o etnocentrismo e escapar ao poder cultural (e não só) de chegada através da consciência e do respeito para com as características intrínsecas do texto original.

Ora bem, na sua obra *The Location of Culture* (1994), Homi K. Bhabha propõe a necessidade de abordar os estudos pós-coloniais de uma perspectiva teórica que se afaste de uma percepção das culturas como elementos unitários e independentes categorizados em divisões dualísticas e polarizadoras do tipo mesmo/outro, colonizador/colonizado ou branco/negro, por exemplo.

É completamente aceite o facto de as culturas não serem realidades monolíticas; assim, Edward W. Said, no seu “Post-Scriptum” à edição de 1995 do *Orientalismo*, afirma que

um dos avanços da moderna teoria cultural é a consciência, quase universalmente aceite, de que as culturas são híbridas e heterogéneas e que [...] as culturas e as civilizações se encontram tão inter-relacionadas e interdependentes que não é possível subtrair a unidade ou a simples descrição da sua individualidade” (2004: 412).

Este ponto de vista aparece também noutra obra de Said, *Culture and Imperialism*, onde remete para o facto de as culturas serem híbridas, mescladas e impuras (1993:14) e onde sublinha a questão de as chamadas culturas pós-coloniais acarretarem ao mesmo tempo a cultura do colonizador e a do colonizado (1993: 212-216). Em relação ao contacto entre culturas, encontramos também categorias de interesse como a “contact-zone” de Mary Louise Pratt, que estabelece as chamadas zonas de contacto, espaços sociais que actuam como pontos de intersecção e de co-presença de práticas e entendimentos entre culturas díspares e normalmente assimétricas através do fenómeno da transculturação (cf. Pratt 1992). Pode-se destacar também o conceito de heteroglossia de Bakhtin que James Clifford aplica às culturas para as definir como a intersecção, a justaposição e o diálogo aberto, criativo, entre subculturas (1988:23, 46).

No caso de Bhabha, o seu ensaio “The Commitment to Theory” incluído em *The Location of Culture*, advoga, em oposição às categorias dualísticas a que já nos referimos, por um compromisso teórico que parta de uma concepção cultural situada na miscigenação, na hibridação. É aqui onde surge o conceito de espaço intermédio ou terceiro espaço, emergente do interstício que deixa de lado o multiculturalismo e a diversidade de culturas para dar lugar à articulação da hibridação cultural (1994: 38). Para Boaventura de Sousa Santos, o terceiro espaço é o lugar para a negociação e para a criação:

Esta mescla de crítica e política revelará uma prática e uma temporalidade discursivas marcadas pela negociação, tradução e articulação de elementos antagónicos e contraditórios. Aqui reside a ‘terceira via’ ou o ‘terceiro espaço’ ocupados pelo crítico pós-colonial, a via ou o espaço da cultura. (2001: 31)

Ora, como diz Maria Fernanda Afonso, no seu recente estudo sobre o conto moçambicano e em relação ao terceiro espaço de Bhabha e à literatura,

dentro do debate pós-colonial, a literatura tem uma função primordial na descolonização cultural e espiritual, originando interacções entre sistemas linguísticos, religiões bíblicas e crenças animísticas [...]. O resultado destas operações é um espaço propício à dialogicidade heterogénea, um texto híbrido, uma língua híbrida, que reflecte a cosmogonia do homem pós-colonial. (2004: 241)

Pode-se dizer assim que as culturas pós-coloniais decorrem no terceiro espaço de miscigenação e que, como é óbvio, a literatura se produz também neste terceiro espaço e é, portanto, neste espaço de confluência que emerge a obra literária. Desta forma, e segundo Boaventura de Sousa Santos, em contraposição ao discurso colonial, assente na dicotomia colonizador/colonizado, o pós-colonialismo “salienta a ambivalência e a hibridação entre ambos já que não são independentes um do outro nem pensáveis um sem o outro”. (2001: 31)

No terceiro espaço não se dá apenas a hibridação, miscigenação entre inúmeros

elementos das diferentes culturas: é também onde se articula o lugar para a resistência. Afirma Bandia que a cultura se torna numa fonte para a identidade (1995: 490) e se olharmos para o panorama literário das literaturas africanas de língua portuguesa só temos de dar conta da imensa importância que tiveram os intelectuais e escritores africanos na luta pela formação e pela emergência das suas respectivas nações. Este facto é salientado por Pires Laranjeira no posfácio ao seu *De Letra em Riste* “A edificação das literaturas africanas de língua portuguesa acompanha a construção de um novo poder político, primeiro clandestino e, depois, triunfante. Os homens que escrevem são os mesmos que pensam e politicam” (1992: 14). Da mesma forma, Inocência Mata afirma que “a proposta, ou a possibilidade de complementaridade de opostos, ou de pseudo-divergentes, por ser recorrente, pode ler-se como uma componente da anti-colonialidade que se vai transformar num dos parâmetros da nossa expressão literária pós-colonial” (s.d.). Além disto, para Mata, nas literaturas pós-coloniais, estamos “perante um contra-discurso que intenta a mudança no contexto do discurso dominante [...] gerindo as suas potencialidades e as suas limitações quanto a uma ‘renovação discursiva’” (s.d.)

Podemos afirmar, pois, que a resistência surge e decorre no terceiro espaço. Assim e dentro do terceiro espaço temos também resistência às culturas europeias. Para desenvolver a resistência à imposição europeia, linguística, cultural e de outros tipos, é bem sabido (cf. Ashcroft *et al.* 1989, 1995, 2000; Vega 2003) que os autores pós-coloniais recorrem a estratégias tais como a apropriação, a abrogação, a mimetização das línguas e discursos coloniais que consistem em utilizar e transformar as armas do discurso colonial na própria cultura do colonizado para resistir ao controle político ou cultural. Ana Mafalda Leite, em relação ao translanguismo e à transculturalidade das literaturas africanas de língua portuguesa, sublinha que “ler, ao mesmo tempo que é traduzir, é também recriar [...] obriga-nos ao esforço de movimentação dialéctica de lugares, [...] a encarar a língua como geologia de formas e uma complexa tessitura cultural” (2003: 38). Assim, os autores pós-coloniais, recorrem também a fenómenos como a inserção das línguas nacionais nos textos, bem através de palavras soltas ou expressões (aquilo a que Carbonell (2003) denomina xenismos), como vemos no caso a seguir pertencente à obra *Ualalapi* de Ungulani Ba Ka Khosa:

E por isto e outras coisas que vos aprouver dizer, para o bem do reino, o *nkuaia* não se realiza. Na capital não ressoarão esses cânticos de louvor que nos rejuvenescem. Os guerreiros não baterão os escudos do *bayete*, levantando a poeira pré-histórica dos nossos antepassados esquecidos. (Khosa 1990: 63, sublinhado meu)

Da mesma forma, encontramos fenómenos tais como o *code-switching*, o *code-mixing*, como podemos observar no seguinte exemplo extraído de um conto de Boaventura Cardoso:

Tat'etu uala mu diulu, Teteca! Mamã! Fechaste o portão? Sim mamã. *Dijina dié adiximane, ungana né niže kokuetu. Xé!* É quê? Não é nada mamã, é parece é o gato. *Abange kioso kinamesena.* Xiquita! As galinhas já entraram? Já sim mamã. *Boxi kala mu diulu.* (1980: 68, sublinhado meu)

Outro recurso próprio do discurso pós-colonial é a relexificação (Zabus 1990), que consiste, *grosso modo*, num discurso aparentemente escrito numa língua europeia mas que tendo em conta a estrutura, o ritmo, os usos pragmáticos, pode ser considerado africano. Um caso típico de relexificação é o discurso de Luandino Vieira. Como podemos constatar no seguinte exemplo, o léxico é português, mas as estruturas e o ritmo não são os próprios da língua portuguesa:

Era o Via-Rápida e sentou logo parecia nem podia mais com o corpo dele. Ficou olhar, banzado, na cara do Lomelino, parecia nunca tinha-lhe visto mais na vida, os olhos quase fechados, quietos, cheios de encarnado de sangue, respirando devagar, mas com força, sopro de vapor de comboio. (Vieira 1997: 95)

Os escritores pós-coloniais recorrem também a estratégias de tradução intraliterária (Hernández 2004, 2005a, 2005b). É o caso de Luís Bernardo Honwana, quem traduz as intervenções daquelas personagens que não falam português (exemplo 1) ou de Uanhenga Xitu que, no exemplo número 2, apresenta um diálogo em quimbundu acompanhado da sua tradução para português:

1.

Tu, Ginho (*agora falava em português*) toma conta da casa e lembra-te de que já não és nenhuma criança. [...] Sartina (*voltou a falar em ronga*), quando acabares isso põe a chaleira ao lume para o lanche das crianças [...] Ginho (*agora era em português*) toma conta de tudo que eu volto já [...] (Honwana 1972: 97, sublinhado meu)

2.

Quem não dormiu foi o Domingo dia Kavuetu. Quando voltou à cama, a mulher censurou-o duramente.

—*Eie tund' a' baná uakexile kuebi?* (135)

—*Ngakexile nhi makamba' ami* (136).

—*Eie Domingo kizuaa iu-ku-anda ku-i-moné! Eie ukota diá mutu kiá, ukuata kuditata nhi anandengue?*

Temene hanji mona uenji, Kalutula-u ua kaka? Katxile muadiakimi? (137)

— *Eie inbi? náme chateia* (138)

[Em nota de rodapé:]

(135) Tu, há muito tempo, onde estiveste?

(136) Estive com os meus amigos.

(137) Tu, Domingos, aquilo que te há-de matar não o verás. Mais velho como és, andas metido com os miúdos?! Vá lá se fosse outro rapaz, é o Kalutula malvado? Aquele que não respeita ninguém?

(138) E o que tu tens com isso? Não me incomodes. (Xitu 1979: 96, sublinhado seu)

A utilização destes recursos não deixam de ser uma forma metafórica de representar a integração e as tensões de dois mundos em contacto, com as suas línguas e as suas culturas, mostrando o hibridismo não só das personagens, mas também da

sociedade pós-colonial e da identidade própria desta sociedade. Concordamos deste modo com António Sousa Ribeiro quando diz que a identidade

“não é [...] apenas um conceito dinâmico e plural, é também um conceito discursivo. As identidades têm as suas textualidades específicas, estão organizadas de acordo com padrões que podem ser descritos utilizando os instrumentos da análise textual e da análise do discurso” (2003: 43-44).

Além disto, existem estudos no campo da tradução que explicam estes fenómenos linguísticos de um ponto de vista traductológico e nos quais podemos ver aproximações que seguem a mesma linha das anteriormente referidas. Assim encontramos o caso de Bandia, quem em relação à tradução inter-cultural e nomeadamente à tradução das literaturas africanas em línguas europeias, chama a atenção para um processo duplo de tradução e estabelece um primeiro nível relativo à *escritura euroafricana como tradução* e um segundo nível constituído pela *tradução entre línguas europeias* e embora exista a impressão de que neste segundo nível se está a traduzir de uma língua europeia para outra, o tradutor está de facto a trabalhar também com a cultura e as línguas vernáculas já traduzidas pelo autor (c.f. Bandia s.d). Por seu turno, Chan salienta que, embora as obras de autores multiculturais possam ser em aparência monolíngues, são na realidade bilingues (Chan 2002: 62) e Venuti faz referência ao *translinguismo* que surge nas formas literárias híbridas nas quais o autor introduz variedades subversivas de tradução (1998a: 174).

Paralelamente à discussão suscitada por Bhabha acerca dos pares polarizantes do tipo colonizador/colonizado ou branco/negro e a consequente procura de um espaço intermédio, podemos encontrar um debate similar nos estudos traductológicos no que concerne aos tradicionais opostos familiarização/exotização ou domesticação/estrangeirização à hora de focalizar a tradução. Ao contrário daquelas posturas que defendem uma aproximação ou outra, existem teóricos que questionam a validade destas dicotomias por as considerarem restritivas, e que advogam uma relação dialéctica entre elas. Este é o caso de Carbonell (2003) que, do mesmo modo que Bhabha propõe o terceiro espaço, estabelece a necessidade de espaços intermédios de negociação e transferência, de pontos de contacto entre as culturas, que ajudem a evitar os perigos que pode comportar a distinção traductológica clássica domesticação/exotização, familiarização/estrangeirização.

2. O terceiro espaço cognitivo

É nesta complexa realidade acima descrita que podemos fundamentar a aproximação ao terceiro espaço. Os denominados textos literários pós-coloniais, como já vimos, acarretam uma série de factores convergentes que não podem ser obviados, e ainda menos no momento de uma tradução interlinguística, que deve também transportar para a cultura de chegada os elementos de resistência e os expoentes de uma determinada realidade que, em grande parte dos casos, podem aparecer de forma velada. Estes elementos, como já argumentámos, e pelo seu marcado carácter híbrido e de confluência, devem ser situados no terceiro espaço de Bhabha. Paul Bandia reconhece a especificidade deste terceiro código que surge do plurilinguismo próprio

das sociedades pós-coloniais e a dificuldade de o confrontar tendo em conta as perspectivas de análises linguísticas monolíngues (Bandia 2001, Hernández 2005b).

Para reduzir estas dificuldades, podemos recorrer a uma análise linguística que considere os processos mentais de integração que aparecem no discurso como resultado de uma realidade híbrida. Os linguístas cognitivos Fauconnier e Turner têm estudado diferentes fenómenos de hibridação conceptual em diversos campos do discurso e da experiência humana que podem ser levados à literatura pós-colonial por causa do seu carácter híbrido. Assim encontramos na obra de Fauconnier e Turner a noção *blending*, um conceito parecido com o de terceiro espaço de hibridação utilizado na crítica pós-colonial. O *blending*, como eles próprios afirmam, não é uma operação restrita ao âmbito da linguagem: trata-se de um fenómeno de integração conceptual que abrange todos os aspectos vitais e humanos e pode portanto ser aplicado ao conceito de hibridação que é uma característica própria do pós-colonialismo e da sua representação literária. Fauconnier e Turner dizem que o *blend* surge da fusão da estrutura conceptual procedente de dois espaços mentais *input* que é projectada no “terceiro espaço” cognitivo (1994: 12). Neste espaço terceiro de Fauconnier e Turner aparecem contidas as duas estruturas conceptuais parciais colocadas no ponto de partida. No caso que estamos a analisar seriam as diferentes culturas e línguas ocidentais e africanas em contacto e em tensão que confluem na narração de carácter cultural e linguisticamente híbrido. Esta nova estrutura apresenta já propriedades híbridas e caracteriza as suas personagens e as relações de poder entre elas num determinado contexto colonial. É neste espaço conceptual intermédio onde são mescladas qualidades ou características dos dois espaços que entram em contacto (português e africano, neste caso), e é a partir dessa mescla que emergem as novas realidades e os novos sistemas linguísticos e culturais que comportam.

Neste sentido, se trasladamos o conceito de espaço conceptual intermédio à obra literária, enquanto criação, podemos afirmar que o espaço terceiro de Bhabha ocorre a um nível mental¹. Ora, tendo em conta a qualidade de criação mental de toda a obra literária (e consequentemente de toda a tradução literária), não só no momento da produção mas também no momento da recepção, parece-nos de interesse estabelecer uma relação entre este espaço intersticial onde se produz a obra pós-colonial e o conceito de espaço mental desenvolvido por Fauconnier em vários dos seus trabalhos (1985, 1997). Trata-se de transferir para a esfera dos processos mentais o conceito mais amplo de terceiro espaço que atinge outros fenómenos não necessariamente de carácter cognitivo, já que as inferências próprias que este espaço mental híbrido gera através do discurso são utilizadas pelo autor para a estruturação daquele domínio que lhe interessa criar, assim como da realidade a que se quer aproximar.

Em termos gerais, podemos dizer que todo o discurso literário é um constructo mental, uma construção cognitiva que só existe como tal na mente do autor e na mente do leitor e é portanto produto das múltiplas operações cognitivas identificadas e descritas por numerosos autores: projecções metafóricas, metonímicas, integração,

¹ Vamos considerar aqui exclusivamente o processo cognitivo que implica o autor da obra literária e o tradutor como re-criador e leitor ao mesmo tempo, reservando as complexidades próprias da hermenêutica literária que contempla questões relativas a processos tais como a recepção ou a interpretação de textos literários.

composição, elaboração, analogia, fusão de conceitos, etc.; (cf. por exemplo Lakoff e Johnson 1980, Lakoff e Turner 1989, Lakoff 1993, Fauconnier e Turner 1994, 2001, Silva 2003). Fauconnier e Turner argumentam que, na base das operações mentais que eles analisam, encontramos precisamente o fenómeno de integração conceptual a que denominam *blending*, essencial para explicar a hibridação. Eles afirmam que estas projecções conceptuais não têm por que ocorrer entre domínios amplos de conhecimento, (p.e. o domínio literário que pode corresponder às diferentes literaturas, o domínio cultural, etc.). Segundo Fauconnier na maior parte das vezes, as operações cognitivas têm, de facto, lugar entre espaços mentais criados *ad hoc* (no nosso caso pelo escritor, pelo tradutor, pelo leitor) para servir numa situação concreta (p.e. a literatura pós-colonial ou a tradução de literatura pós-colonial) e os participantes no discurso só activam aqueles componentes necessários para essa situação determinada.

Portanto, se o escritor pós-colonial está situado e desenvolve a sua criação num espaço terceiro de miscigenação e hibridismo, resultante do contacto e das tensões ente duas ou mais culturas ou duas ou mais línguas, e a criação literária é um facto mental que se materializa através da linguagem, podemos afirmar que a obra literária pós-colonial surge e decorre num terceiro espaço cuja natureza é mental. Este espaço terceiro conceptual de Fauconnier e Turner é construído de tal forma que a informação contida nas duas estruturas parciais dos espaços *input*, paralelas neste caso às categorias binárias e polarizadoras de que fala Bhabha, confluem no espaço intermédio onde se desenvolve uma nova estrutura, à qual pertence e na qual se situa, no nosso caso, a obra pós-colonial. Esta nova estrutura híbrida e intersticial apresenta já a sua própria coerência interna e tem características linguísticas próprias, como a hibridação, a inclusão de palavras nas línguas nacionais, a relexificação ou as estratégias de tradução intraliterária, como as apresentadas nos exemplos já vistos. Assim, é neste espaço conceptual intermédio que são mescladas qualidades ou características dos dois espaços *input* e é a partir dessa mescla que emergem as novas realidades e as inferências que comportam.

Fauconnier e Turner dizem que é possível chegar a este espaço mental mesclado intermédio porque os espaços *input* partilham um conteúdo essencial que faz com que sejam compatíveis (por exemplo, no fenómeno que estamos a analisar temos uma estrutura básica comum que inclui aspectos, tais como a literatura como criação humana, o uso da linguagem, a expressão e a herança cultural, a imaginação, a oralidade, etc.). Eles situam essa informação geral partilhada num espaço que denominam “genérico” e que forma parte dos mecanismos de integração conceptual (Fauconnier e Turner 1994, 2001). É por causa destes factores acima referidos distintivos da realidade pós-colonial e da sua produção literária que pensamos que o tradutor deve ser consciente e conhecer esse terceiro espaço, assim como as complexas operações cognitivas de fusão e hibridação que têm lugar nele e que conferem à obra pós-colonial a sua própria identidade, diferente da identidade que caracteriza as produções literárias e culturais das quais emerge.

A teoria da integração conceptual dá-nos os instrumentos para analisar a dimensão cognitiva do discurso ao longo do decurso traductológico (cf. Hernández 2004, 2005b), como parte “encapsulada”, num processo que ocorre entre o autor como produtor do texto original, o tradutor, primeiro como leitor e mais tarde como

re-criador produtor do texto traduzido que será, finalmente, recebido pelo leitor.

A teoria da integração conceptual dá-nos também os procedimentos metodológicos para interpretar os sinais linguísticos que identificam estes processos cognitivos, algo que é de fundamental importância para o tradutor com o fim de perceber não só o terceiro espaço da obra original, mas também o terceiro espaço que pretende atingir com a sua tradução (cf. Hernández 2005b).

Para concluir, devemos uma vez mais destacar a necessidade de ter em conta a complexidade intrínseca que apresentam os textos pós-coloniais, derivada da condição multicultural e plurilinguística da qual emergem e que não pode ser obviada pelo tradutor. O que se propõe aqui é uma releitura do terceiro espaço formulado por Bhabha de uma perspectiva cognitiva. Perspectiva esta que focaliza o processo traductológico como actividade mental e linguística que é, no fim de contas, a primeira realidade com que se confronta o tradutor.

Referências bibliográficas

Fontes primárias

- Cardoso, Boaventura (1980). *O Fogo da Fala*. Lisboa, Edições 70.
 Honwana, Luís Bernardo (1964/1972). *Nós Matámos o Cão-Tinhoso*, Porto, Afrontamento.
 Khosa, Ungulani Ba Ka (1987/1990). *Ualalapi*. Lisboa, Caminho.
 Vieira, Luandino (1964/1997). *Luanda*. Lisboa, Edições 70.
 Xitu, Uanhenga (1979). *Maka na Sanzala (Mafuta)*. Lisboa, Edições 70.

Fontes Secundárias

- Afonso, Maria Fernanda (2004). *O Conto Moçambicano. Escritas Pós-Coloniais*. Lisboa, Caminho.
 Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (1989). *The Empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures*. London, Routledge.
 Ashcroft, Bill, et al. (1995). *The Post-Colonial Studies Reader*. London, Routledge.
 Ashcroft, Bill, et al. (2000). *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. London, Routledge.
 Bandia, Paul (1995). 'Is Ethnocentrism an Obstacle to Finding a Comprehensive Translation Theory?' *Meta* vol. XL:3, pp. 488-496.
 Bandia, Paul (2001). 'Le concept bermanien de l'«Étranger» dans le prisme de la traduction postcoloniale'. *TTR* vol. 14 :2, pp. 123-139.
 Bandia, Paul (s.d.). 'African European-Language Literature and Writing as Translation: Some Ethical Issues'. Disponível em <http://www.soas.ac.uk/Literatures/satranslations/Bandia.pdf>
 Berman, Antoine (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Paris, Gallimard.
 Berman, Antoine (1999). *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris, Seuil.
 Bhabha, Homi K. (1990a). "DissemiNation: time, narrative, and the margins of the modern nation". In Bhabha, Homi K. (ed.) *Nation and Narration*. London, Routledge, pp. 291-322.
 Bhabha, Homi K. (1990b). "The Third Space. Interview with Homi Bhabha" en Rutherford, Jonathan (ed.) *Identity, Community, Culture, Difference*. London, Lawrence&Wishart, pp. 207-221.
 Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*, London, Routledge.
 Carbonell, Ovidi (1999). *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca, Colegio de España.
 Carbonell, Ovidi (2003). "Semiotic alteration in translation. Othering, stereotyping and hybridization

- in contemporary translations from Arabic into Spanish and Catalan”. *Linguistica Antverpensis*, 2, pp. 145 – 159.
- Chan, Leo Tak Hung (2002). “Translating Bilinguality. Theorizing Translation in the Post-Babelian Era”. *The Translator*, 8: 1, pp. 49-72.
- Clifford, James (1988). *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge, Massachusetts and London, England, Harvard University Press.
- Fauconnier, Gilles (1985). *Mental Spaces*. Cambridge, MIT.
- Fauconnier, Gilles (1997). *Mappings in Thought and Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles and Mark Turner (1994). ‘Conceptual Projection and Middle Spaces’, USCD: Department of Cognitive Science Technical Report 9401. Disponível em <http://www.cogsci.ucsd.edu>
- Fauconnier, Gilles and Mark Turner (2001). ‘Conceptual Integration Networks’. Disponível em <http://www.inform.umd.edu>
- Hernández, Rebeca (2004). “La traducción de textos postcoloniales de lengua portuguesa y el concepto de tercer espacio”. *Estudios Portugueses. Revista de Filología Portuguesa*, 4, pp. 39-48.
- Hernández, Rebeca (2005a). “The writer as translator: Free and literal translation in the literary representation of a multilingual context”. *Génesis. Revista Científica do ISAI*. Número 5, pp. 40-49
- Hernández, Rebeca (2005b). *Processos culturais e lingüísticos en la narrativa postcolonial de lengua portuguesa y su traducción interlingüística: una aproximación cognitiva*. Tese de doutoramento. Universidad de Salamanca.
- Lakoff, George (1993). ‘The Contemporary Theory of Metaphor’ In Andrew Ortony (Ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 202-251.
- Lakoff, George and Mark Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff, George and Mark Turner (1989). *More Than Cool Reason*. Chicago, University of Chicago Press.
- Laranjeira, Pires (1992). *De letra em riste. Identidade, autonomia e outras questões na literatura de Angola, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe*, Porto, Afrontamento.
- Leite, Ana Mafalda (2003). *Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais*, Lisboa, Colibri.
- Martín Ruano, M. Rosario (2003). ‘Una (re)visión de la mirada sobre lo otro: el discurso crítico de los estudios de traducción y sus límites’. In Emilio Ortega Arjonilla (dir.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. (vol. I), Granada, Atrio, pp.241-255.
- Martín Ruano, M. Rosario (2004). ‘Al encuentro del Otro: la traducción de narrativa de autores de la diáspora africana en lengua inglesa’. In Olga Barrios y Frances Smith Foster (Ed.) *La familia en África y la diáspora africana: Estudio multidisciplinar*. Salamanca, Almar, pp. 265-274.
- Mata, Inocência (s.f). “O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa”. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar/libros/aladaa/mata.rtf>
- Pratt, Mary Louise (1992). *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, London and New York, Routledge.
- Ribeiro, António Sousa (2003). “Um centro que se sustente: ficções do império nos modernismos português e austríaco”. In Ribeiro, Margarida Calafate e Ana Paula Ferreira (org.) *Fantasmias e Fantasmias Imperiais no Imaginário Português Contemporâneo*. Porto, Campo das Letras, pp. 43-57.
- Said, Edward W. (1993). *Culture and Imperialism*, New York, Vintage Books.
- Said, Edward W. (2004). *Orientalismo*, Lisboa, Edições Cotovia. Trad. de Pedro Serra.
- Santos, Boaventura de Sousa (2001). “Entre Prospero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade”. In Ramalho, Maria Irene e António Sousa Ribeiro (orgs.). *Entre ser e estar. Raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto, Afrontamento.

-
- Silva, Augusto Soares da (org.) (2003). *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga, Associação Portuguesa de Linguística. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- Simon, Sherry (1997). 'Translation, Postcolonialism and Cultural Studies'. *Meta*, vol. XLII:2. pp 461-477.
- Torre, Manuel Gomes da (1996). 'O Conceito de Equivalência na Tradução Inglesa de *A Ilustre Casa de Ramires*'. In *Actas do XVI Encontro da Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos*. Vila Real, Serviços Gráficos da UTAD, pp. 1-12.
- Vega, María José (2003). *Imperios de papel: introducción a la crítica postcolonial*, Barcelona, Crítica.
- Venuti, Lawrence (1997). *Writing a Minor Literature*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 1998-1999. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Venuti, Lawrence (1998a). *The scandals of translation: towards an ethics of difference*. London, Routledge.
- Venuti, Lawrence (1998b). 'Introduction'. In Lawrence Venuti (ed.) *Translation and Minority. The Translator (special issue)*, 4:2. pp. 135-145.
- Vidal Claramonte, M.^a Carmen África (1998). *El futuro de la traducción*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim.
- Zabus, Chantal (1991). *The African Palimpsest: Indigenization of Language in the West African Europhone Novel*. Amsterdam and Atlanta, Rodopi.

RECENSÕES CRÍTICAS

Santana, Maria Olinda Rodrigues (2005): *Cartas inéditas do Abade de Baçal para o Padre António Mourinho — 1941-1947 (Introdução e Notas do Destinatário). Contextualização, Edição e Notas.* **Miranda do Douro: Câmara Municipal de Miranda do Douro / UTAD / Centro de Estudos António Maria Mourinho / CORANE.**

Esta é a primeira obra extraída e editada a partir do espólio de António Maria Mourinho, doado à Câmara de Miranda do Douro e depositado na Biblioteca Municipal com o nome do investigador mirandês. Fruto de um protocolo entre a autarquia mirandesa e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, celebrado em 2001, o acervo – constituído essencialmente pela biblioteca pessoal de Mourinho, um fundo documental e outro fotográfico – tem vindo a ser tratado e catalogado por uma pequena equipa de investigadores. A correspondência, cuja edição foi, em parte, preparada por Mourinho, esteve prevista para 1985, nos 120 anos do nascimento do Abade. Contudo, por razões que se desconhecem, a publicação nunca viu a luz do dia. O *Centro de Estudos António Maria Mourinho* – projecto que dá sequência ao protocolo acima referido e que visa essencialmente “a construção e difusão de informação e conhecimentos na área das Ciências Humanas, com vista à promoção do desenvolvimento cultural da Terra de Miranda” – através do trabalho aturado e minucioso de uma das suas fundadoras, a Prof^a Maria Olinda Rodrigues Santana, dá agora a conhecer, numa edição aturada e rigorosa, a epistolografia destas duas figuras maiores da cultura do Nordeste Transmontano.

São vinte e quatro cartas e bilhetes-postais, cujos textos se apresentam transcritos e em edição fac-similada, com abundantes notas, quer da lavra de António Mourinho quer da autora da edição, que nos deixam descobrir o carácter, o pensamento, as paixões (pelos livros, pela História, pela região e, diríamos, pela Ciência), de dois homens que sempre se respeitaram e se ajudaram. Mourinho considerava o Abade como o seu “grande mestre”, “um gigante em tudo” e ele “um simples pigmeu junto dele” (p. 117). Como discípulo, tentou seguir-lhe as pegadas, aceitando os seus conselhos e deixando-se guiar. O Abade foi assumindo esse papel, acompanhando-o no seu trajecto de investigador: “Vai anotando tudo o que aparecer, guarda tudo ou põe a bom recato sobretudo lápides romanas com letras” (carta de 9/8/1942, p. 50); dando-lhe indicações para a sua missão como padre: “Não aflijas muito os paroquianos com longas orações, pois Cristo já as condenou aos fariseus. A arqueologia também é Acção Católica de grande valor” (postal de 6/7/1943, p. 66); apoiando-o carinhosamente, como se pode constatar pelo tratamento de “colega e amigo”, fórmula de encerramento que usa em praticamente todas as missivas; alertando-o para a falsa ciência e para os vícios seculares da “mandria nacional”, do “arranjismo finório”, da “esperteza saloia”, “ligadas à mais baixa cabulogia” (carta de 30/7/1947), p. 86), de que padece a sociedade portuguesa; sem se coibir, é certo, de o advertir, quando lhe parecia que o caminho seguido não era o mais correcto: “Tu também precisas de levar quatro palmatoadas por ires feito nas minhotices dos da Farioliotria” (carta de 30/7/1947, p. 87).

Na era das ligações Internet, da banda larga, dos telemóveis e dos esse-eme-esses, esta epistolografia lembra-nos também o tempo em que havia tempo para escrever. Uma escrita reflectida e reflexiva, de dois espíritos formados nos bancos do Seminário,

mas não subjugados pela teologia da cartilha nem pela verborreia do púlpito.

Eu podia ser menos cru nas expressões sem desagradar aos amimalhados das oraçõezinhas, que já mijam água benta, mas não receio os confrontos morais e sempre segui carreira direita: pão, pão, queijo, queijo, sem me preocupar com as irritações dos fautores de preciosismos afeminados ou amaneirados (Carta de 1/7/41, p. 41).

Mas os conselhos que o Abade deu ao seu discípulo têm – infelizmente, em alguns casos, diríamos nós – uma intimidante actualidade. Por isso, quem quiser, doravante, dedicar-se aos estudos arqueológicos, linguísticos, etnográficos do Nordeste Transmontano, não poderá deixar de consultar esta obra. Nela encontrará, para além das sábias recomendações, um amplo repositório de referências documentais sobre a região. Sem esquecer, naturalmente, esta obra, em si. Ou seja, aquilo que através dela podemos aprender sobre a forma como fazer edições de documentação.

António Bárbolo Alves

Santana, Maria Olinda Rodrigues (2005): *Crónicas de António Alçada Baptista, Inês Pedrosa e Júlio Machado Vaz: um estudo lexicométrico*. Vila Real: UTAD, Série Didáctica (Ciências Sociais e Humanas), n.º 56.

A obra *Crónicas de António Alçada Baptista, Inês Pedrosa e Júlio Machado Vaz: um estudo lexicométrico* de Maria Olinda Rodrigues Santana, foi publicada pela UTAD, em 2005, na Série Didáctica (Ciências Sociais e Humanas) com o n.º 56.

Trata-se de um trabalho didáctico, composto por uma análise lexicométrica de 22 crónicas jornalísticas de três escritores portugueses contemporâneos (Alçada Baptista, Inês Pedrosa e Júlio Machado Vaz).

A principal finalidade do trabalho foi o de aplicar um método de estatística paramétrica a um corpus específico, procurando encontrar resposta para a seguinte hipótese:

- as escritas jornalísticas de três escritores portugueses actuais prenunciam as suas escritas literárias?

A análise estatístico-lexical efectuada comprovou que os textos jornalísticos seleccionados são, na verdade, discursivamente variados e anunciadores de escritas literárias peculiares.

O uso de uma metodologia da estatística paramétrica, através da manipulação do programa de tratamento e análise de textos - Stablex (versão PC 2004), produziu um estudo descritivo, objectivo e indutivo do corpus, mostrando assim uma forma actualizada de operar no domínio das Ciências Sociais e Humanas.

O estudo das crónicas foi realizado para um público-alvo: os discentes dos Mestrados e Pós-graduações ministrados no Departamento de Letras da UTAD e doutros cursos de Pós-graduação e Mestrados nas áreas da Língua, Literatura e Cultura Portuguesas ministrados noutras instituições de Ensino Superior.

Ana Lúcia Costa

**Machado, José Leon (2005): *Não me Guardes no Coração*.
Porto: Publicações Pena Perfeita.**

A mais recente publicação de José Leon Machado, o romance *Não me Guardes no Coração*, apresenta-se como uma obra passível de diferentes leituras, algumas delas quase contraditórias entre si. A par da aparente linearidade (e até simplicidade) da intriga – que gira em torno das aventuras de férias de um jovem universitário português em França durante quase um mês – somos confrontados, de forma mais ou menos implícita, com um conjunto de questões que nos obrigam a reflectir sobre valores actuais e sobre diversos aspectos da contemporaneidade. Narrativa de viagens ou romance pícaro, a interpretação resulta da leitura linear ou metafórica que a intriga permite, sobretudo a partir da personagem principal, uma vez que esta encarna, simultaneamente, propriedades heróicas e disfóricas, como é o caso de um certo “donjuanismo” latente.

O romance, ao narrar o encontro de jovens oriundos de diferentes países, alguns da União Europeia, como é o caso de Portugal, da França e da Bélgica, mas também da Noruega, de Israel, da Turquia e da Argélia, permite dar conta de alguns estereótipos culturais, uma vez que, apesar de muito jovens, as personagens revelam inúmeros preconceitos em relação aos outros e face às diferenças existentes entre si.

Desta forma, torna-se evidente ao leitor a existência de uma tentativa de desmistificação das noções cultura e/ ou civilização ocidental e mesmo cultura europeia, já que o convívio assíduo entre as personagens acentua vivamente as diferenças e as incompatibilidades existentes. Assiste-se, pois, ao desfazer do mito do “encontro de culturas”, ao mesmo tempo que se realiza a revisitação – e conseqüente desconstrução – de uma imagem eufórica da França enquanto sociedade cultural, solidária e igualitária. De alguma forma, este país é caracterizado mais como “libertino” do que “liberal”, uma vez que, aparentemente pouco tolerantes em relação aos outros, sobretudo aos estrangeiros mais pobres e/ou menos evoluídos, os Franceses se revelam exímios na manutenção das aparências de um comportamento público intocável, ainda que a vida privada seja pautada por outros valores.

A narração a partir do ponto de vista da personagem portuguesa – Filipe, portuense, estudante de Filosofia – oscilando entre a primeira e a terceira pessoas (que, inesperadamente, veiculam pontos de vista coincidentes e unívocos), permite, igualmente, a reflexão sobre algumas noções-chave ligadas à problemática da emigração portuguesa em França, nomeadamente os estereótipos que lhe estão associados desde há décadas e as imagens – reais ou imaginárias – que sobre ela têm sido construídas.

A dedicatória do romance a Onésimo Teotónio Almeida – escritor, professor e investigador de muitas destas questões, ainda que, principalmente, no contexto americano – surge, pois, como paratexto capaz de iluminar alguns pontos de leitura da obra. Assim, identidade e alteridade, auto e hetero-imagens são problematizadas em situações de quotidiano e de vivência diária das personagens, no seu relacionamento afectivo e/ou sexual, nos seus costumes, hábitos, valores e religiões.

Outro aspecto determinante para a imagem global que a leitura do romance permite construir tem a ver com o relevo ocupado pelas personagens masculinas. Parece-nos, deste modo, que a perspectiva adoptada é assumidamente masculina, não

só pelo destaque que é dado a Filipe – (anti)herói do romance? – mas sobretudo pelo facto de a leitura dos acontecimentos e das personagens ser sempre realizada do ponto de vista do Homem. Atente-se, a reforçar esta ideia, na dissociação frequente entre amor e desejo; na avaliação das personagens femininas realizada quase exclusivamente do ponto de vista físico e sexual; na imagem negativa (às vezes mesmo preconceituosa) que é traçada das mulheres, apenas preocupadas com o aspecto físico, com as lojas e as compras.

Filipe, como outras personagens masculinas do romance, tem uma visão quase predatória das relações afectivas, que associa à imediatez e à satisfação de instintos. O seu “donjuanismo” incipiente, a inconstância dos seus afectos e a dificuldade em verbalizar sentimentos revelam-se permanentes e criam dele uma imagem perturbadora, uma vez que o seu comportamento é caracterizado por sucessivos avanços e recuos que não conduzem a lado algum.

Assim, a geração mais jovem parece também estar a falhar na perspectiva das relações entre homens e mulheres, como nas relações entre culturas, o que revela um pessimismo generalizado acerca dos mais jovens, dos seus valores e da sua visão do mundo, preconceituosa, elitista e materialista...

Aliás, Filipe encarna muitos outros dos complexos de inferioridade dos Portugueses face aos outros países europeus em matéria de desenvolvimento económico, cultural e social. A referência obsessiva ao passado heróico do povo português, usada como arma de defesa pessoal para justificar acções individuais e colectivas, também legitima as dificuldades de integração e de aceitação da personagem principal, amiudadamente rejeitado e marginalizado. O assumir desta “marginalidade” conduz Filipe a aproximar-se preferencialmente de outras personagens oriundas de zonas periféricas em relação ao centro da Europa, numa curiosa dialéctica de centro e margens que tem marcado, desde há muito, a cultura e a identidade portuguesas.

Apesar da formação universitária e de alguma – superficial – cultura literária e filosófica, Filipe revela alguma dificuldade em dissociar-se da imagem de geração “rasca” ou “à rasca” com que em Portugal ficaram conotados os jovens de finais da década de 90. Veja-se como o protagonista se revela particularmente atento a questões materiais e de *status* social e ao poder económico. É notória a forma como avalia os Franceses que o recebem em termos de sinais exteriores de riqueza, como é o caso das casas onde moram, dos locais que frequentam, dos cargos que ocupam e das viaturas que conduzem.

A sua relação com o universo feminino também se revela especialmente problemática, plena de incertezas e indecisões. Assim, e apesar de trazer na memória as recordações de uma relação conturbada – as imagens de Clara afluem de forma cíclica – envolve-se afectivamente com Aysun, a jovem turca. A relação de ambos vai crescendo à medida que o convívio os vai tornando mais próximos, não impedindo, contudo, o envolvimento físico com Bluma e, até, o quase sucumbir a Karoline.

A organização narrativa segue a sequencialidade temporal, conforme dão conta os títulos dos capítulos com a identificação dos dias do mês de Julho passados por Filipe em férias. A opção pela língua francesa encontra justificação na localização espacial da acção em França, no Bassin de Arcachon e nos arredores de Bordeaux.

As notações de tipo diarístico, como são os registos realizados em primeira

pessoa, alternam com um discurso em terceira pessoa que, adoptando o ponto de vista de Filipe, centra nele a narração dos acontecimentos ocorridos naquele dia. São destacados de forma mais visível, como identificadores de um universo diferente com o qual a personagem contacta pela primeira vez, aspectos pormenorizados relativos à alimentação, às actividades desportivas e lúdicas e aos locais visitados, descritos exaustivamente, com referências toponímicas precisas, como é o caso dos monumentos, das igrejas, dos jardins e parques, das ruas e das praias.

Sob a aparência de uma narrativa idílica e juvenil de uma aventura amorosa e com recurso a uma linguagem muitas vezes irónica e afectivamente distanciada, o romance traça uma imagem disfórica e desesperançada do comportamento juvenil, demasiado codificado, orientado por *clichés* e subjugado ao culto das aparências e ao imediatismo das sensações, das emoções e dos afectos.

O processo de crescimento e aprendizagem do protagonista não parece resultar das experiências realizadas nem da novidade do encontro com os outros e com a diferença, uma vez que o seu julgamento dos que o rodeiam é sempre feito em função do mesmo ponto de vista que não é alterado com a sua estadia e vivência em França.

Entre o diário e a crónica de viagens, o romance juvenil e o de aprendizagem, *Não me Guardes no Coração* é uma obra que estimula a reflexão sobre a identidade nacional e a tolerância e abertura face ao outro.

Ana Margarida Ramos

**APRESENTAÇÃO DE TESES NO E DO
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Tese de Doutoramento em Linguística Portuguesa

Autora: **Maria Helena Santos**

Título da Tese: *As ideias linguísticas portuguesas na centúria de oitocentos*

Orientador: Prof. Doutor Carlos Costa Assunção

Data das provas: 18 de Julho de 2005

Classificação: Aprovada com Distinção e Louvor, por unanimidade.

As ideias linguísticas portuguesas na centúria de oitocentos

Foram quatro os vectores essenciais a que subordinámos a nossa tese de doutoramento: prefaciámo-la com breves apontamentos atinentes à historiologia linguística ocidental, até ao aparecimento das primeiras gramáticas das línguas vernáculas, contemplando escassos traços relevantes de produções gramaticais portuguesas representativas dos séculos XVII e XVIII; procedemos à contextualização epistemológica, histórico-cultural e político-social do *corpus* gramatical oitocentista português por nós seleccionado; e centrámo-nos na reconstituição dos instrumentos com que foram operando os autores das obras constantes desse *corpus*, na descrição e/ou explicação da *sintaxe* do português.

Propomo-nos, entretanto, destacar, sucintamente, alguns dos aspectos por nós apontados no âmbito de cada uma das vertentes supramencionadas.

Se, no Ocidente, depois da emergência, no quadro do Antigo Estoicismo (entre o século III A.E.C. e o século II A. E. C.), do que terá sido, na opinião de Marc Baratin, o provável ancestral dos tratados de gramática, a saber, «*Téchne perì phonês*», de Diógenes de Babilónia, a dialéctica passa a delegar, já no âmbito do Médio Estoicismo (século II A.E.C., II-I A.E.C.), o tratamento dos significantes linguísticos às descrições gramaticais técnicas, vindo a gramática a vincular-se, já no final da era que antecede a Era Comum, ao objectivo de encontrar regras gerais para o funcionamento da língua grega, na Idade Média, designadamente, a partir da Sexta centúria, será a gramática que tenderá a assimilar a dialéctica. Tal processo tem sido, até certo ponto, atribuído ao resultado do primeiríssimo interesse que o anglo-saxão Alcuíno de York viria a manifestar, entre o final do século VIII e o princípio do século IX, pelos dois últimos capítulos de *Institutiones grammaticae*, de Prisciano (final do século V- princípio do século VI), consagrados, precisamente, à sintaxe do latim, com base no modelo que tinha sido provido, mais de trezentos anos antes, por Apolónio Díscolo.

Na verdade, é aos gramáticos carolíngios que se devem as primeiras tentativas de aplicação ao estudo linguístico dos tipos teóricos de definições fornecidos pela dialéctica, em harmonia com o pensamento aristotélico. Tais procedimentos constituirão a pedra angular da distinção que, na primeira metade do século XIII, visando elevar a gramática ao estatuto de ciência, no quadro do conceito aristotélico de *ciência*, os gramáticos sentirão necessidade de estabelecer claramente – apesar de tal distinção se vislumbrar já no século XII – entre a gramática regular, ou especulativa, ou teórica – a *gramática universal* propugnada pelo pré-modista Jordan da Saxónia –, preocupada

com o “ser de razão” das unidades linguísticas, ou seja, com os “modos de significar”, os quais, tidos por comuns em todas as línguas, explicariam as regras de formação das frases em qualquer língua particular, e a gramática tradicional, que a centúria ducentista passará a chamar de gramática positiva, ou impositiva, ou prática, ou usual, consagrada ao “ser sensível” das unidades linguísticas de uma dada língua.

Ora, no século XIV e no século XV, serão os textos de gramática positiva que, informados pela teoria modista, consignante ao estudo do modo como as unidades linguísticas, enquanto construtíveis dotados, *a priori*, de “modos de significar”, se inter-relacionavam em diferentes tipos de construção, contribuirão, decisivamente, segundo Anne Grondeux, para a incorporação definitiva da sintaxe nos manuais gramaticais.

Entretanto, no século XVI, como salienta Mattos e Silva, sem abandonar a relação pensamento-língua, a reflexão linguística passa a privilegiar o uso linguístico, com base em dados empíricos – tal como, aliás, atestado pela gramática portuguesa oliveiriana –, recuperando-se, de alguma forma, a essência do *modus faciendi* do undecentista Petrus Heliae. Interessantemente, é desse *modus faciendi* que parece partir, no século XVII, o nosso Amaro de Roboredo, reclamado, aliás, por Dias de Souza, uma vez que, por via da comparação da língua portuguesa com a latina, pretende estabelecer, firmar ou confirmar princípios gerais que entendia por ‘universais’ e que configurariam, do seu ponto de vista, uma *gramática universal* – numa clara aproximação, por um lado, às coordenadas epistemológicas radicáveis no pensamento de Robert Grosseteste, Roger Bacon e William d’Ockam, (pensamento esse) valorizador da experiência e dos dados empíricos como via de acesso ao conhecimento, e, por outro lado, aos pressupostos do ducentista Jordan da Saxónia –, ao mesmo tempo que instaura a noção de *prática* daquela gramática dita *universal* a qualquer língua particular.

As noções binómicas de *gramática universal* ou de *gramática geral*, por um lado – conceitos que, embora, em termos teóricos, apresentem uma diferença de qualidade significativa, tendem, na prática, a identificar-se –, e de *gramática particular*, por outro lado, prevalecem em mais de cinquenta por cento das obras constantes do nosso *corpus* gramatical – curiosamente emergentes no primeiro, no terceiro e ainda no quarto quartéis da centúria em causa –, a saber, explicitamente, nas da autoria de Dias de Souza (1804), de Moraes Silva (1806), de Soares Barboza (1862[1822]), de Bento de Oliveira (1862/1864) e de Monteiro Leite (1882/1887), e, implicitamente, na de Couto e Melo (1818) – Soares Ferreira (1819) limita-se a apresentar a sua obra como *arte* –, sendo uma dada gramática particular, ou arte, – portuguesa, no caso – entendida como organizável à luz de um conjunto de princípios reguladores da interpretabilidade da generalidade do funcionamento das línguas, directamente tributários ora do ideário linguístico de A. Court de Gébelin (estritamente vinculado ao de Charles de Brosses), de acordo com o qual se impunha a comparação de dados empíricos de diferentes línguas – mas não necessariamente de todas as existentes –, para que delas se induzissem regras susceptíveis de reconfigurar e precisar o conjunto, tido por imperfeito, dos princípios linguísticos que então se adscreviam à chamada *gramática geral* de inspiração port-royalina, ora, então, das ideias linguísticas dos setecentistas Gabriel Girard, Du Marsais, James Harris, Beauzée, Douchet e Condillac, ora, ainda, das ideias linguísticas dos seiscentistas gramáticos e lógicos de Port-Royal.

É, entretantes, em 1868, com F. Adolpho Coelho, que a gramática surge

como estudo da língua como *organismo*, termo schleicheriano revelador da aplicação, a nível dos estudos linguísticos, de pressupostos teóricos tendentes ora a inscrever a então chamada glotologia no seio das ciências naturais, como queria A. Schleicher, ora a enquadrá-la no seio das ciências do espírito, sustentadas, naturalmente, por procedimentos metodológicos de cariz experimental, como F. Adolpho Coelho viria a apologizar na década de Oitenta. Em 1870, A. Epiphânio da Silva Dias, que também encara a língua como *organismo*, introduz o termo *gramática científica*, a partir do qual apresenta o binómio *gramática geral* e *gramática prática* (sustentada, naturalmente, numa dada gramática científica), termos a que corresponderão, pela mesma ordem, a noção de *gramática científica*, ou *gramática comparada em sentido estrito* (ou, ainda, *gramática histórica*), e as noções de *gramática comparada em sentido lato* e *gramática expositiva (descritiva, ou prática)*, progressivamente aduzidas, no início da década de Setenta e na de Oitenta, por F. Adolpho Coelho, que integra a gramática no seio da glotologia em sentido estrito, a que atribui, na senda de Franz Bopp, o desígnio de estudar as línguas por si mesmas, considerando a gramática numa tripla acepção, designadamente, ou como o conjunto das normas segundo as quais o pensamento se exprime por palavras, ou como a exposição dessas normas, ou como a associação deste tipo de exposição, de cariz marcadamente glotológico, com o que chama de *gramática de ideias*, cujo esteio estaria nas ‘lições de coisas’ — antecipantes, aliás, da matriz da escola schuchardtiana ‘*worten und sachen*’ —, em vista da ideia, de raiz condillaciana, provavelmente haurida no modelo filosófico-educacional proposto pelo suíço Pestalozzi, de que aos jovens discentes deveria ser facultada uma formação educacional que proporcionasse o desenvolvimento global da personalidade.

Não obstante a heterogeneidade caracterizadora da organização das matérias nas gramáticas da centúria oitocentista que, de uma forma generalizada, se vinculam à noção de gramática como *arte*, ainda que informada por princípios de carácter geral, cuja legitimação se procurava na teoria da formação das ideias e nos pressupostos e metodologia do paradigma científico prevalecente na época em que emergem as ideias linguísticas em que tais obras, explícita ou implicitamente, se filiam, consideram-se dignos de ênfase alguns factos essenciais.

Primeiramente, a constatação de que, ao remeter para uma tradição que radica nas *Etymologiae sive origines*, de Isidoro de Sevilha, da Sexta centúria da E.C. e se desenvolve, com Petrus Heliae, no século XII, em que se estabelece a distinção entre o que Claude Buridant classificaria de ‘etimologias ontológicas’ e ‘derivatio’, e no século XIII, por via da problematização dessa distinção, apresentando-se, então, a *etimologia* quer como método de procura da ‘verdade das palavras’, quer como termo genérico denominador do estudo das ‘partes do discurso’ — os Modistas tratavam das classes de palavras no âmbito da segunda parte técnica das suas gramáticas, chamada *Etymologia* —, é, precisamente, a denominação de *etimologia* que Dias de Souza, Couto e Melo, Soares Ferreira e Soares Barboza atribuem à parte das obras gramaticais que consagram ao tratamento das chamadas ‘partes do discurso’, não obstante aí também contemplem ou questões relacionadas com a filiação ontológica das palavras e com a sua filiação gramatical, como sucede em Dias de Souza, ou questões atinentes à chamada ‘etimologia gramatical’, como acontece em Soares Ferreira e em Soares Barboza. Em 1862 — e estamos a estribar-nos apenas no rol de obras que tivemos sob escopo directo

–, Bento de Oliveira alterna o termo taxinómico *etimologia* com o de *lexiologia*, muito embora o conceito que inere à definição que o nosso gramático dele fornece – que não, propriamente, à sua aplicação – se encontre distanciado do conceito integrante do termo espanhol que lhe correspondia proximamente, a saber, *lexilogía* que, segundo informa Calero Vaquera, Isidoro Fernández Monje, em 1854, no seio do seu *Curso elemental de la lengua española, redactado con la posible sujeción a los principios de la gramática general*, utilizara para denominar a secção destinada ao estudo exclusivo das classes de palavras, enquanto categorias sincronicamente perspectivadas. Caldas Aulete utilizará um termo quase homónimo daqueloutro, *lexicología*, adscrevendo-lhe aspectos relacionados com o que Claude Buridant classificaria de etimologia verdadeiramente gramatical e com a sua classificação categorial. A. Epiphanio da Silva Dias utilizará, em 1870, o termo *lexiologia*, que não chega a definir, sob o qual incluirá não só o tratamento das *classes de palavras*, tornando-se, assim, responsável pela introdução sistemática, a nível do discurso metalinguístico, de um termo mais rigoroso que começa a alternar com os tradicionais termos ‘*parte do discurso*’, ou ‘*parte da oração*’, como também aspectos relacionados com a derivação e a composição no âmbito da língua portuguesa, paralelamente à apresentação de explicações relativas à transformação de determinados itens de um dado *organismo linguístico*, designadamente, o latino, em itens típicos de um outro *organismo* daquele derivado, a saber, o português. Mais tarde, Silva Dias, por influência da literatura glotológica alemã, passa a utilizar, com o significado de “tratado das formas”, o termo *morfologia*, que Coelho já havia introduzido dois anos antes e que o próprio Monteiro Leite adoptaria, em 1882 e em 1887, na senda do que havia feito A. Epiphanio da Silva Dias. Saliente-se, entretanto, que F. Adolpho Coelho, na década de Oitenta, aplica, explicitamente, o termo *morfologia*, no âmbito do seu *Curso de litteratura nacional [...]*, à formação das palavras e à categorização gramatical das mesmas, aplicação que se reflectirá, ainda que sem o uso explícito do termo em causa, na organização da gramática que traz a lume em 1891.

Ora, em 1868, F. Adolpho Coelho deixara bem claro que a *etimologia*, enquanto ‘estudo das *origens* das palavras e suas *modificações no som e significação*’, não devia integrar a gramática – ao contrário do que tipicamente fazia a ‘gramática ordinária’ de então –, por não se confundir com a ‘morfologia’. Com efeito, em 1871, o glotólogo reconhece a necessidade de constituição de uma ‘particular disciplina’, a ‘semiasologia’, ou ‘teoria da significação’, que, excluindo a ‘significação das formas de flexão’, que diz serem tratáveis no seio da ‘sintaxe’, e a dos ‘elementos formativos das palavras’, que aduz pertencerem ao domínio da ‘teoria da formação nominal’, devia manter-se separada da gramática, uma vez que a finalidade dessa disciplina se prendia com a revelação do ‘modo particular como as significações das palavras se tinham desenvolvido’ até ao momento da sua perscrutação, sendo que as leis e analogias gerais a encontrar então como justificações para as ‘mudanças de significação’ seriam ‘de maior importância para a investigação filosófica das línguas, e também para a filosofia’, pois revelariam a ‘particular vida de espírito’ de um dado povo. Entretanto, na década de Oitenta, F. Adolpho Coelho observa já que a gramática – de qualquer ângulo que fosse estudada – devia compreender o que chama de ‘fonologia’, ‘morfologia’, ‘sintaxe’ e ‘sematologia’, sendo que a esta última área cabia, exactamente, a determinação das ‘leis gerais que presidissem à transformação da significação das palavras’. Ainda assim, em 1891,

nas suas *Noções elementares de grammatica portugueza*, não confere espaço à sematologia, talvez porque continuasse a oferecer algumas dificuldades à glotologia, como o autor sugerira alguns anos antes.

O segundo aspecto digno de saliência prende-se com a diversificação de opções por diferentes sistemas, às vezes subtipificados, de classificação de palavras – de que se destacam os dois subtipos do sistema décuplo e o sistema de nove classes de palavras –, sustentados em critérios definitórios heterogêneos.

Apercebemo-nos, assim, de que os *substantivos* e os *adjectivos*, ou sejam hiperonimicamente englobados na macro-classe dos *nomes*, tal como fizera, de forma clara, Anselmo, no século XI, na senda do que já havia pré-anunciado Prisciano, ou sejam considerados classes de palavras distintas, perspectivadas embora à luz de um traço classificativo que se lhes aponta como comum, ou sejam apontados como classes de palavras simplesmente diferentes (como defendia N. Beauzée), chegando os próprios *adjectivos* a incluir categorias distintivas, constituem, juntamente com o *verbo*, a *preposição*, a *conjunção* e a *interjeição*, as únicas classes de palavras a ter lugar permanente nas listas apontadas ao longo do século XIX. Curiosamente, o *participio*, que ainda é considerado uma ‘parte distintiva do discurso’ por Bento de Oliveira – embora, antes deste gramático, Moraes Silva, Couto e Melo e Soares Barboza não o reconhecessem como tal –, deixa de ser categorizado desse modo por Caldas Aulete, para voltar a ter o seu lugar no rol delineado por Monteiro Leite, pervivendo, assim, até perto do final de Oitocentos, um recorte categorial que tem as suas raízes na Antiguidade, mais exactamente, em Apolónio Díscolo e em Donato, estendendo-se pela Idade Média, com Prisciano e com os Modistas, e ainda pelo século XVIII, com Gabriel Girard e A. Court de Gébelin.

Um terceiro aspecto a destacar diz respeito à *sintaxe*.

Cumprе dizer, a propósito, que, até que surja, em 1870, a *Grammatica practica* [...] de Epiphania da Silva Dias, a sintaxe é, em termos gerais, tratada como a expressão linguística dos processos mentais activados pela percepção (sem que seja completamente descartada a concepção), que traduz um conjunto de relações de identidade e de coexistência, bem como de determinação e de subordinação, constitutivas dos ‘diferentes painéis do pensamento’, para utilizar uma expressão de Soares Barboza que ascende a Court de Gébelin, constituindo os componentes essenciais do juízo a matriz lógica a que correspondem, na língua, os componentes tidos por essenciais da ‘proposição’, ou ‘oração’, termos que quase sempre se encontram em sinonímia, com algumas excepções interessantes.

‘Sujeito’, ‘nexo’ e ‘atributo’ são, assim, os termos essenciais de um juízo que os gramáticos fazem corresponder às configurações sintácticas mínimas alternativas de ‘sujeito’, ‘verbo substantivo’ e ‘atributo’, ou ‘predicado’, ou de ‘sujeito’ e ‘verbo adjectivo’, sendo o dito ‘verbo substantivo’ encarado como verbo único e perspectivado ora como item indicativo de uma relação de coexistência, a nível da própria ‘proposição’ ou ‘oração’, do ‘sujeito’ com o respectivo ‘atributo’, ora como elemento afirmativo do ‘atributo’ mais geral, a saber, o da ‘existência’, de um ‘atributo’ particular, ora como item simplesmente mostrador da coexistência lógica de uma substância e de um adjunto, ora como significativo de ‘existência intelectual’, ora como elemento expressivo de ‘afirmação’, ora, ainda, como elemento sinalizador de ‘afirmação’ e

‘existência’, concepções que reflectem, de forma quase sempre ecléctica, os ideários linguísticos de Arnauld e Lancelot, Du Marsais, James Harris, Beauzée, Condillac e Urbain Domergue.

E, se, ao distinguirem regras, ou relações, de concordância, de regras, ou relações, de dependência, ou de regência, e de regras de construção, ou de colocação, incluindo ou não as regras de construção no seio da sintaxe (dita regular ou natural), os gramáticos mencionados não só conferem especial destaque ao *nome* e ao que denominam, funcionalmente (em termos lógicos e em termos sintácticos), de *sujeito*/‘sujeito’, enquanto centro catalisador, na dita ‘proposição’, de todas as relações, não obstante se verifiquem alguns pré-anúncios avolumantes da conferência ao *verbo*, enquanto ‘parte da proposição’, se não da primazia, pelo menos de um estatuto de igualdade relativamente ao que se designa por ‘sujeito’, como também ampliam a associação que Dias de Souza faz da terminologia proposta por G. Girard para a identificação das ‘partes da proposição’ com o recorte teórico, apresentado por Du Marsais e desenvolvido por Beauzée, relativo ao termo (e à noção que lhe inere) de *complemento*, divulgado, pela primeira vez, em Portugal, por esse gramático (Dias de Souza), a verdade é que o ‘estado da arte’ se inverte quando vem a lume a *Grammatica practica* [...] de A. Epiphany da Silva Dias.

Com efeito, A. Epiphany da Silva Dias, que enceta, com F. Adolpho Coelho, a conferência de primazia à manifestação formal de significados intencionados, apresenta o verbo, na senda de Henri Weil, como centro ideal da oração, sendo esta entendida como facto que depende da forma exterior da manifestação do pensamento e apolo-gizando o autor, pelo recurso à metodologia adoptada pelos glotólogos alemães, ou seja, pela adopção privilegiada da observação sistemática do desenvolvimento histórico dos factos linguísticos – aquilo que, afinal, tinha faltado aos trabalhos estritamente comparativistas que tinham estabelecido a ponte para o surgimento da glotologia –, que todos os verbos apresentavam ‘raiz atributiva’ e ‘elementos formativos’, ao mesmo tempo que rejeita o tradicional sistema nomenclatório complementarista, muito antes, aliás, de F. Adolpho Coelho conseguir apartar-se dele.

À guisa de conclusão, podemos dizer que, se as ideias linguísticas de F. Adolpho Coelho e de A. Epiphany da Silva Dias representaram um ponto de viragem decisivo no que diz respeito aos estudos linguísticos em Portugal, por incrementarem o método histórico-comparativo, separando a filologia da glotologia nas suas diferentes vertentes, todos os gramáticos visados pelo nosso *corpus* intuíram, seminalmente, de um ou de outro modo, noções pré-teóricas de instrumentos operatórios que viriam a ser configurados no seio das diversas correntes linguísticas contemporaneamente operantes. Salientem-se, a título exemplificativo, as intuições da manifestação formal do “sujeito” sintáctico no seio do próprio sintagma verbal, da distinção morfológica entre género e “sexo”, da essência da noção funcionalista de *amalgama*, e a importância da rejeição da adopção de critérios lógico-semânticos instanciadores de alguns “complementos”, do apercebimento de que havia “complementos” de carácter ‘especial’ enquadráveis no que, hoje, no seio da gramática de valências, designaríamos por rede valencial sintáctica desencadeada por um autosemântico e da atenção concedida a questões de variação linguística actualmente tratáveis no âmbito da Sociolinguística.

Maria Helena Santos

Mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas

Autora: Maria da Assunção Anes Morais

Título da Dissertação: *Tradições de Trás-os-Montes e Alto Douro no Diário de Miguel Torga*

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria da Assunção Morais Monteiro

Data das provas: 20 de Janeiro de 2004

Classificação: Aprovada com Muito Bom.

Autor: João Paulo da Silva Miguel

Título da Dissertação: *A criança surda: Alguns contributos para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita*

Orientador: Prof. Doutor José Manuel Cardoso Belo

Data das provas: 30 de Março de 2005

Classificação: Aprovado com Muito Bom.

Autora: Minervina dos Santos Dias

Título da Dissertação: *A escrita expressiva e lúdica e a CLC Discente 2.º CEB*

Orientador: Prof. Doutor José Nunes Esteves Rei

Data das provas: 21 de Maio de 2005

Classificação: Aprovada com Muito Bom.

Autor: Carlos Alberto Fraga

Título da Dissertação: *A metáfora do labirinto nos Romanos de José Saramago*

Orientadora: Prof.^a Doutora Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves

Data das provas: 25 de Maio de 2005

Classificação: Aprovada com Muito Bom.

Autor: Nelson Leitão Neto

Título da Dissertação: *O espelho de confiança ou a implacabilidade do espelho em Cadernos de Lanzarote de José Saramago*

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria da Assunção Morais Monteiro

Data das provas: 8 de Julho de 2005

Classificação: Aprovada com Muito Bom.

Mestrados em Cultura Portuguesa

Autora: Maria Manuela Machado Pires Miguéis

Título da Dissertação: *D. António Ferreira Gomes, antigo bispo do Porto, paladino dos direitos humanos*

Orientador: Prof. Doutor Rui Manuel Gomes Dias Guimarães

Data das provas: 13 de Janeiro de 2005

Classificação: Aprovada com Muito Bom.

Autora: Ana da Conceição Figueiredo Martins

Título da Dissertação: *Cultura Cívica — Contributo da escola na formação e educação para uma cidadania activa no ensino básico*

Orientador: Prof. Doutor Rui Manuel Gomes Dias Guimarães

Data das provas: 23 de Maio de 2005

Classificação: Aprovada com Muito Bom.

Autor: José Luís Vaz

Título da Dissertação: *Da educação para a cidadania e Direitos Humanos e da cultura cívica no contexto do ensino básico português*

Orientador: Prof. Doutor Rui Manuel Gomes Dias Guimarães

Data das provas: 17 de Junho de 2005

Classificação: Aprovado com Muito Bom.

Autora: Elisabete Maria Figueiredo Martins

Título da Dissertação: *Padre António Vieira: Precursor dos Direitos Humanos em Portugal*

Orientador: Prof. Doutor Rui Manuel Gomes Dias Guimarães

Data das provas: 20 de Junho de 2005

Classificação: Aprovada com Muito Bom.

Autor: Pedro Miguel Reboredo Marques

Título da Dissertação: *Se os anjos escreveram: estratégias de valorização da mulher em papéis volantes do século XVIII*

Orientador: Prof. Doutor Fernando Alberto Torres Moreira

Data das provas: 5 de Julho de 2005

Classificação: Aprovado com Muito Bom.

Autora: Maria Isaura Barbosa Alves de Sousa

Título da Dissertação: *A imagem na relação da obra literária e plástica do futurismo de Almada Negreiros*

Orientador: Prof. Doutor Rui Manuel Gomes Dias Guimarães

Data das provas: 25 de Julho de 2005

Classificação: Aprovada com Bom.

Autor: Albertino Saraiva de Sousa

Título da Dissertação: *Terras de Aguiar de Pena: das origens ao povoamento e à formação do concelho*

Orientador: Prof. Doutor Rui Manuel Gomes Dias Guimarães

Data das provas: 25 de Julho de 2005

Classificação: Aprovado com Muito Bom.

Autora: Maria Manuela de Sousa Vaquero Freitas Ferreira

Título da Dissertação: *Fausto Guedes Teixeira: o meu livro — uma leitura*

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Luísa de Castro Soares

Data das provas: 23 de Setembro de 2005

Classificação: Aprovada com Muito Bom.

NORMAS DE ESTILO

OBSERVAÇÕES GERAIS

A *Revista de Letras* é uma publicação conjunta do Departamento de Letras e do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e aceita colaboração proposta sujeita a selecção. Os textos devem ser enviados em formato .doc ou .rtf, em versão electrónica para os endereços revista.de.letras@utad.pt ou rletras@utad.pt, até ao dia 30 de Setembro. Também deve ser enviada uma versão em papel, acompanhada de disquete ou CD, para:

Revista de Letras
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Quinta de Prados, Complexo Pedagógico
Apartado 1013
5001-801 Vila Real
Portugal

Cada artigo deve respeitar o limite máximo de 7.500 palavras, incluindo as *Referências Bibliográficas*, um *Resumo* em Português (de 50 a 200 palavras) e noutra língua estrangeira, preferencialmente o Inglês (*Abstract*).

Caso sejam utilizadas fontes e/ou símbolos especiais, estes devem não só ser identificados como devem ser enviados em anexo.

OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS

1. **Títulos:** O Título do Artigo deve ser centrado, em negrito, Times New Roman, tamanho 14, e ocupar a primeira linha.
2. **Nome do(s) Autor(es):** O nome do(s) autor(es) figura na linha imediatamente a seguir ao título do artigo, alinhado à direita, seguida da instituição a que pertence e do correio electrónico institucional.
3. **Citações**

1.1. Até 3 linhas:

- 1.1.1. entre aspas altas ou plicas e integradas no corpo do texto;
- 1.1.2. com distinção clara e uniforme de (...), (...) / [...];
- 1.1.3. sem itálico (excepto palavras do texto);

1.2. Mais de três linhas:

- 1.2.1. sem aspas, recolhidas 1,5 cm de cada lado, de tamanho e entrelinhamento iguais aos das notas de rodapé (corpo de letra 10);
- 1.2.2. com distinção clara e uniforme de (...), (...) / [...];
- 1.2.3. com indicação clara de 1ª linha da citação recolhida ou não relativamente às restantes;
- 1.2.4. sem itálico (excepto palavras do texto);

2. Notas

- 2.1. As notas – e apenas as estritamente necessárias – deverão vir em pé de página, com numeração seguida, em corpo de letra 10, não devendo de modo algum exceder a meia página.

2.2. Citações nas notas de rodapé:

- 2.2.1. Até três linhas:
- 2.2.2. entre aspas altas ou plicas e integradas no corpo do texto;
- 2.2.3. com distinção clara e uniforme de (...), (...) / [...];

2.2.4. sem itálico (excepto palavras do texto);

2.3. Mais de três linhas:

2.3.1. sem aspas, recolhidas 1,5 cm de cada lado, de tamanho 9 e entrelinhamento igual ao das notas de rodapé;

2.3.2. com distinção clara e uniforme de (...), (...) / [...];

2.3.3. com indicação clara de 1ª linha da citação recolhida ou não relativamente às restantes;

2.3.4. sem itálico (excepto palavras do texto);

2.3.5. deixar 1 linha em branco antes do início e 1 no fim da citação;

3. Figuras, Gráficos, ...:

- numerados sempre que possível e com legenda em tipo normal e itálico;
- títulos de tamanho igual ao das notas de rodapé.

Exemplos:

Figura / Tabela / Quadro 13

Figura / Tabela / Quadro 13. Modelos culturais..

4. Referências Bibliográficas:

4.1. No corpo do texto:

- as referências bibliográficas devem ser indicadas entre parênteses curvos, com nome do autor, data da publicação e nº de páginas, de acordo com os seguintes exemplos: Um autor: (Torres 2004: 9-10); Dois autores: (Torres e Assunção 2000: 10-12); Três autores ou mais: (Mateus *et al.* 2003: 49)

4.2. No fim do texto:

- título: Referências Bibliográficas, a negrito e centralizado;
- Autor (apelido, nome);
- Times New Roman, tamanho 10, justificado, e entrelinhamento igual aos das notas de rodapé;
- Ordem alfabética pelos apelidos dos autores;

4.2.1. Referência a livros:

Exemplos:

Assunção, Carlos (1997): *Reis Lobato, Gramático Pombalino*. Lisboa: APL.

Benveniste, Emile (1966): *Problèmes de Linguistique Générale I*. Paris: Gallimard.

Faria, Isabel (org.) *et al* (1996): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Rei, José Esteves (2002): *Comunicação Estratégica*. Porto: Estratégias Criativas.

Searle, John R. (1969): *Speech Acts. An Essay in Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vilela, Mário (1979): *Estruturas Léxicas do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

4.2.2. Dois ou mais livros pelo mesmo autor:

Assunção, Carlos (1997): *A Gramática Latina do P.e Manuel Álvares*. Série Ensaio 13. Vila Real: UTAD.

_____ (2000): *A 'Arte da Grammatica da Língua Portuguesa' de António José dos Reis Lobato, Estudo, Edição Crítica, Manuscritos e Textos Subsidiários*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.

Morris, Desmond (1977): *Manwatching: A Field Guide to Human Behavior*. New York: Abrams.

_____ (1967): *Primate Ethology*. London: Widdienfield.

Rei, José Esteves (1994a): *Curso de Redacção I. A Frase*. Porto: Porto Editora.

_____ (1994b): *Curso de Redação II. O Texto*. Porto: Porto Editora.

_____ (1994c): *A Escrita seu Aperfeiçoamento na Universidade*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

4.2.3. Artigos ou capítulos em livros:

Gonçalves, Maria Filomena Candeias (1998): “Grammaires portugaises et brésiliennes”. In: *Corpus Representatif des Grammaires et des Traditions Linguistiques I*, Histoire Epistemologie Langage. Paris: SHESL: 381-415.

Schäfer, Barbara (1990): “Amaro de Roboredo Methodo Grammatical para todas as linguas (1619)”. In: *Beibefte zu lusorama, zweite Reihe: «Studien zur Literatur Portugals und Brasiliens»* III. Frankfurt: Domus Editoria Europaea: 55-74.

4.2.4. Artigos em Revistas:

Cornulier, Benoît de (1984): “Pour l’analyse minimaliste de certaines expressions de quantité”. In: *Journal of Pragmatics* 8: 661-691.

Fernandes, Gonçalo (2004): “Uma Estratégia Comunicativa: as Perguntas Retóricas”. In: *Revista de Letras* II, 3: 191-206;

_____ (2005): “Os *Grammatices Rudimenta* (>1540) de João de Barros (1496-1562?)”. In: *Boletim de Estudos Clássicos* 43: 131-136.

4.2.5. CD-ROMS:

Angier, Natalie (Outubro de 1993): “Chemists Learn Why Vegetables Are Good for You”. *New York Times* 13 Abril 1993. *New York Times Ondisc*. CD-ROM. UMI-Proquest.

Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (2002). CD-ROM. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. PRODEP III.

4.2.6. Internet:

Readings, Bill (1991): “The Terror of European Humanism”. *Surfaces* 1.11. Internet. Disponível em <http://www.harfang.cc.umontreal.ca> (consultado em 2 de Fevereiro de 1992).

4.2.7. Gravação Áudio:

Bartoli, Cecilia (1992): *If You Love Me: Eighteenth-Century Italian Songs*. Londres.

Ellington, Duke (1977): cond. Duke Ellington Orchestra. *First Carnegie Hall Concert*. Rec. 23 Jan. 1943. LP. Prestige.

4.2.8. Composição Musical:

Berlioz, Hector. *Symphonie Fantastique*, op. 14.

4.2.9. Programa de Rádio ou Televisão:

The Little Sister (1986). Writ. and dir. Jan Eglson. Com Tracy Pollan and John Savage. Prod. Rebecca Eaton. American Playhouse. PBS. WGBH, Boston.

4.2.10. Filme ou Gravação Vídeo:

Like Water for Chocolate (1993). Screenplay by Laura Esquivel. Dir. Alfonso Arau. Perf. Lumi Cavazos, Marco Lombardi, and Regina Torne. Miramax.

4.2.11. Entrevista:

Friedman, Randi (30-06-1989): Entrevista telefónica.

4.2.12. Obra de Arte:

Bernini, Gianlorenzo. *Ecstasy of St. Teresa*. Santa Maria della Vittoria, Rome.

4.2.13. Carta:

Woolf, Virginia (1976); "To T.S. Eliot." 28 July 1920. Letter 1138 of *The Letters of Virginia Woolf*. Ed. Nigel Nicholson and Joanne Trautmann. Vol. 2. New York: Harcourt, 437-38.