



ANUÁRIO
COLÓQUIOS DA LUSOFONIA
ANOS 2002-2003
ESTUDOS LUSÓFONOS
LÍNGUA E LITERATURA

EDIÇÃO AICL/CHRYSTELLO ©2001-2016

PROJETO DO ANUÁRIO/ ANTOLOGIA DOS COLÓQUIOS

Dentre as conclusões do 13º colóquio da lusofonia (Florianópolis 5-9 abril 2010) salienta-se a 22ª:

Malaca Casteleiro sugeriu que em cooperação com a Academia Brasileira de Letras, Academia Galega da Língua Portuguesa, Universidades, Politécnicos e outras instituições se valorizem as publicações de trabalhos das Atas/Anais, fazendo-se um/a Anuário/Antologia em edição conjunta para diversos países e regiões em formato de papel, selecionadas por um júri científico a nomear. Analisada esta proposta e dadas as muitas centenas de trabalhos apresentados ao longo destes anos e constantes das Atas/Anais, sugeriu-se o seguinte:

1º. Nomear Evanildo Bechara, Malaca Casteleiro e Ângelo Cristóvão representando as três Academias, para o júri científico que irá analisar as obras a publicar em Anuário/Antologia.

2º. A fim de evitar trabalho excessivo por parte dos membros do júri, o Presidente da Comissão Executiva, com o apoio dos escritores Cristóvão de Aguiar e Vasco Pereira da Costa fez uma seleção prévia das mais de 600 apresentações de trabalhos para enviar ao júri, que deliberou quais as obras merecedoras de constarem, pelo seu valor científico e outros, na referida Antologia/Anuário.

3º. Designa-se como editor da obra a Calendário das Letras (Francisco Madruga) que preparará a edição em escrita unificada de acordo com o 2º protocolo modificativo do Acordo ortográfico.

4º. O custo da edição será suportado pelas entidades que assinaram protocolos com os colóquios mais a Academia Brasileira de Letras e a Academia Galega da Língua Portuguesa, sendo uma edição conjunta dos Colóquios da Lusofonia com a chancela daquelas duas Academias.

5º. A edição e distribuição no Brasil poderiam ser efetuadas pela própria Academia Brasileira a fim de evitar custos de transporte.

6º. A distribuição em Portugal e Galiza da obra editada ficaria a cargo da editora e das entidades com as quais os Colóquios têm convénio de cooperação, as quais teriam o respetivo crédito na capa/contracapa da obra.

7º. A obra seria publicamente divulgada num dos próximos colóquios

8º. Considerando a dificuldade de estabelecer uma metodologia capaz de selecionar entre mais de seiscentas obras apresentadas desde o 1º ao 13º colóquio para constarem da publicação do Anuário/antologia representativo da variada gama de temas e subtemas em discussão ao longo dos anos decidiu-se:

a. Excluir da pré-seleção de 132 trabalhos todas as obras que foram objeto de publicação em Atas/Anais na forma de livro.

b. Incluir apenas as que ainda não haviam sido publicadas em Atas/Anais na forma de livro

c. Foram critérios primários de seleção a escolha de obras que pudessem refletir a variedade de temas em debate e a orientação geral dos colóquios da lusofonia relativamente a TRADUÇÃO, LÍNGUA PORTUGUESA NA GALIZA, ACORDO ORTOGRÁFICO 1990, QUESTÕES E RAÍZES DA LUSOFONIA, AÇORIANIDADES E INSULARIDADES, AUTORES AÇORIANOS, LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO E SEU RELACIONAMENTO COM CRIoulos e OUTROS IDIOMAS

d. Nenhum autor poderia ter mais do que um trabalho na seleção final

e. Os temas apresentados teriam de ser inovadores ou revelar facetas menos conhecidas e divulgadas dos temas que debatiam nos anos em que não se publicaram Atas em livro.

f. Cada colóquio teria de ter, pelo menos, uma obra selecionada entre as que foram apresentadas

g. Os temas apresentados deveriam poder servir para divulgar o carácter abrangente das nossas temáticas e das nossas preocupações com a preservação e fortalecimento da língua portuguesa falada e trabalhada em todos os pontos do mundo, independentemente de ser língua oficial desses países ou comunidades

h. Findo este processo escolheram-se 25 autores e obras para publicar numa versão em papel do Anuário/Antologia, que propusemos às 3 Academias da Língua Portuguesa.

9º. Posteriormente e dados os custos elevados da edição a direção da AICL decidiu não publicar e colocar duas versões em linha no portal www.lusofonias.net, uma completa e outra, uma edição reduzida com as obras selecionadas que era a versão que se queria editar em papel. Em 2016 decidimos colocar ANUÁRIOS organizados por ano. Esta é a versão completa de 2002-2003.

O Presidente da Direção - AICL, Colóquios da Lusofonia,
J. CHRYS CHRYSTELLO

ÍNDICE DO 1º AO 2º COLÓQUIOS

ÍNDICE 1º COLÓQUIO 2002 PORTO,

Page | 3

1.	<u>Amadeu Ferreira, Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa <i>la lhénqua mirandesa, ua lhénqua de pertual</i></u>
2.	<u>Ana María Díaz Ferrero, Universidade de Granada, Espanha <i>El Matrimonio y la mujer en el refranero portugués</i></u>
3.	<u>Anete Costa Ferreira, Jornalista, Investigadora Ciências Sociais e História Luso-Amazônica <i>A construção da língua portuguesa na amazônia</i></u>
4.	<u>Laura Branco, Ministério da Educação/ESE Lisboa Portugal <i>A língua Portuguesa como traço de união entre culturas</i></u>
5.	<u>Carlos Alberto C. Afonso, ESE Portalegre, Portugal <i>Histórias que as palavras contam</i></u>
6.	<u>Carlos Manuel Alves Machado, ESAP, Guimarães, Portugal <i>Formação de repertórios de tradução: a figura do tradutor-poeta e a manipulação do cânone literário</i></u>
7.	<u>Chrys Chrystello - UTS (University of Technology Sydney) Australia Council, Sydney, Australia <i>Uma experiência híbrida Australiana em comunicação intercultural para tradutores e comunicadores profissionais num mercado global</i></u>
8.	<u>Filipe Alves Machado, Escola Secundária de Arcos de Valdevez, Portugal <i>A ideologia e o traducional: um percurso</i></u>
9.	<u>Helena Chrystello, Universidade Aberta e ESEB Instituto Politécnico de Bragança <i>Uma experiência híbrida Australiana em comunicação intercultural para tradutores e comunicadores profissionais num mercado global</i></u>
10.	<u>José Luís Fontenla, Presidente da Comissão Galega do Acordo Ortográfico e Irmandades da Fala de Galiza e de Portugal. [Apresentação por Branco, Paulo P.] <i>O mito de babel: Contra a desagregação da Língua Portuguesa</i></u>
11.	<u>José Manuel Matias, Vice-Presidente SLP, Instituto Camões, Portugal <i>Língua Portuguesa no Limiar do Século XXI</i></u>
12.	<u>Lúcia Vidal Soares, ESE Lisboa Portugal, <i>A língua Portuguesa como traço de união entre culturas</i></u>
13.	<u>Lúcia Vidal Soares, ESE Lisboa, Projeto <i>LaLita – o contributo da língua no processo de integração</i></u>
14.	<u>Mª do Carmo Leite de Oliveira, Pontifícia Univ.. do Rio de Janeiro, Brasil; <i>Deslocamentos geográficos e de identidade: um estudo da (re)construção de imigrantes portugueses e brasileiros</i></u>
15.	<u>Mª José Matos Frias, ESE Porto, Portugal <i>Língua Portuguesa: matriz de identidade / alteridade cultural. Paradigmas subjacentes ao discurso pedagógico oficial</i></u>
16.	<u>Mário Maia, ESE Lisboa, Projeto <i>LaLita – o contributo da língua no processo de integração</i></u>
17.	<u>Regina De Brito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, S. Paulo, Brasil <i>Quatro contextos, uma língua: reflexões em torno da Lusofonia</i></u>
18.	<u>Sónia Bittencourt Silveira, Univ. Federal Juiz de Fora, M. Gerais, Brasil; <i>Deslocamentos geográficos e de identidade: um estudo da (re)construção de imigrantes portugueses e brasileiros</i></u>
19.	<u>Susana De Oliveira, Saint Dominic's Int'l School, Portugal <i>O PLE no programa de ensino do IB (International Baccalaureat) – o modelo da escola Saint Dominic's Int'l School</i></u>

ÍNDICE 2º COLÓQUIO 2003 BRAGANÇA

1.	ANA JÚLIA PERROTTI-GARCIA - INSTITUTO GLOBAL LÍNEA A – TRADUTOR DE CIÊNCIAS MÉDICAS E DENTAIS, S. PAULO, BRASIL "A IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS BILÍNGUES PARA A DIFUSÃO DO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA."
2.	ANA MARIA DÍAZ FERRERO - PROFESORA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPANHA "DIFERENÇAS CULTURAIS NA TRADUÇÃO DO PORTUGUÊS PARA O ESPANHOL"
3.	ÂNGELO CRISTÓVÃO ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA – PORTUGAL "SOCIOLINGÜÍSTICA E CIENTIFICIDADE NA GALIZA"
4.	EDITE PRADA ESC. SEC. MTE DA CAPARICA E INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO "LUSOFONIA E AUTOESTIMA"
5.	FLORÊNCIA MIRANDA - BOLSEIRA DO INSTITUTO CAMÕES. PROFESSORA AUXILIAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E METODOLOGIA DO ENSINO DA LE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LICENCIATURA DA UNR (ARGENTINA). SÓCIA FUNDADORA DA ASSOCIAÇÃO ARGENTINA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MEMBRO DA COMISSÃO DIRETIVA 1997-2001.- "CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ARGENTINA"
6.	FRANCESCA BLOCKEEL LESSIUS HOGESCHOOL ANTUÉRPIA, BÉLGICA associada com a Universidade de Leuven (Lovaina) DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS OU DIDÁTICA DA TRADUÇÃO? (trabalho lido pelo Presidente da Mesa Chrys Chrystello
7.	ISABEL AIRES DE MATOS - PROFESSORA-COORDENADORA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VISEU - "ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA E PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: SITUAÇÃO ATUAL."
8.	JORGE MANUEL COSTA ALMEIDA E PINHO, PROFESSOR DE TRADUÇÃO ESCRITA – TÉCNICA E LITERÁRIA, TRADUÇÃO CONSECUTIVA E INTERPRETAÇÃO DE INGLÊS -PORTUGUÊS, E TEORIA DA TRADUÇÃO, INSTITUTO SUPERIOR DE ASSISTENTES E INTÉRPRETES (ISAI), PORTO. "MIA COUTO: E A (RE)CRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA"
9.	JOSÉ ANTÓNIO DA COSTA IDEIAS - PROFESSOR-ADJUNTO ISCE – INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS, COORDENADOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO, DOCENTE NA SOCIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA/LITERATURA/CULTURA: REFLEXÕES EM TORNO DE POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO"
10.	JOSÉ AUGUSTO SEABRA - EMBAIXADOR PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, POETA, ENSAÍSTA, CRÍTICO E DIRETOR DA REVISTA INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA - "A DIPLOMACIA DA LÍNGUA NA CPLP"
11.	LOLA GERALDES XAVIER PROFESSORA ASSISTENTE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA - "DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS PRODUTIVIDADES: À PROCURA DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA."
12.	MARIA HELENA ANACLETO MATIAS INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO "FORMAS DE HIBRIDISMO LINGÜÍSTICO ENTRE LUSO-AMERICANOS DA COSTA LESTE"
13.	PADRE JAIME NUNO CEPEDA COELHO - PROFESSOR JUBILADO DA UNIVERSIDADE DE SOPHIA, JAPÃO - "SITUAÇÃO E PERSPETIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DE MATRIZ CHINESA (CHINA, COREIA, JAPÃO E VIETNAME) "
14.	ROSÁRIO DURÃO DOUTORANDA EM ESTUDOS DE TRADUÇÃO, UNIVERSIDADE ABERTA, PORTUGAL "O ENSINO DA TRADUÇÃO E O DESAFIO EUROPEU":

1º Colóquio Anual de Lusofonia SLP Porto 2002

**Repensar a Lusofonia como instrumento de
promoção e aproximação de culturas**

FUNDAÇÃO ENG.º ANTÓNIO DE ALMEIDA
Rua Tenente Valadim, 291 / 925, 4100-479 Porto,
Tel. 226067418 Fax. 226004914



**Um Colóquio para debater, explorar e
analisar as questões de divulgação,
expansão e revitalização da Língua
Portuguesa, à luz dos debates
contemporâneos sobre a língua visando a
articulação com outras comunidades
culturais, históricas e linguísticas lusófonas,
com agentes fundamentais de mudança.**

ÍNDICE 1º COLÓQUIO 2002 PORTO,

20.	Amadeu Ferreira, Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa <i>la lhéngua mirandesa, ua lhéngua de pertual</i>
21.	Ana María Díaz Ferrero, Universidade de Granada, Espanha <i>El Matrimonio y la mujer en el refranero portugués</i>
22.	Anete Costa Ferreira, Jornalista, Investigadora Ciências Sociais e História Luso-Amazônica <i>A construção da língua portuguesa na amazônia</i>
23.	Laura Branco, Ministério da Educação/ESE Lisboa Portugal <i>A língua Portuguesa como traço de união entre culturas</i>
24.	Carlos Alberto C. Afonso, ESE Portalegre, Portugal <i>Histórias que as palavras contam</i>
25.	Carlos Manuel Alves Machado, ESAP, Guimarães, Portugal <i>Formação de repertórios de tradução: a figura do tradutor-poeta e a manipulação do cânone literário</i>
26.	Chrys Chrystello – UTS (University of Technology Sydney) Australia Council, Sydney, Australia <i>Uma experiência híbrida Australiana em comunicação intercultural para tradutores e comunicadores profissionais num mercado global</i>
27.	Filipe Alves Machado, Escola Secundária de Arcos de Valdevez, Portugal <i>A ideologia e o traducional: um percurso</i>
28.	Helena Chrystello, Universidade Aberta e ESEB Instituto Politécnico de Bragança <i>Uma experiência híbrida Australiana em comunicação intercultural para tradutores e comunicadores profissionais num mercado global</i>
29.	José Luís Fontenla, Presidente da Comissão Galega do Acordo Ortográfico e Irmandades da Fala de Galiza e de Portugal. <i>[Apresentação por Branco, Paulo P.] O mito de babel: Contra a desagregação da Língua Portuguesa</i>
30.	José Manuel Matias, Vice-Presidente SLP, Instituto Camões, Portugal <i>Língua Portuguesa no Limiar do Século XXI</i>
31.	Lúcia Vidal Soares, ESE Lisboa Portugal, <i>A língua Portuguesa como traço de união entre culturas</i>
32.	Lúcia Vidal Soares, ESE Lisboa, Projeto LaLita – <i>o contributo da língua no processo de integração</i>
33.	Mª do Carmo Leite de Oliveira, Pontifícia Univ.. do Rio de Janeiro, Brasil, <i>Deslocamentos geográficos e de identidade: um estudo da (re)construção de imigrantes portugueses e brasileiros</i>
34.	Mª José Matos Frias, ESE Porto, Portugal <i>Língua Portuguesa: matriz de identidade / alteridade cultural. Paradigmas subjacentes ao discurso pedagógico oficial</i>
35.	Mário Maia, ESE Lisboa, Projeto LaLita – <i>o contributo da língua no processo de integração</i>
36.	Regina De Brito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, S. Paulo, Brasil <i>Quatro contextos, uma língua: reflexões em torno da Lusofonia</i>
37.	Sónia Bittencourt Silveira, Univ. Federal Juiz de Fora, M. Gerais, Brasil; <i>Deslocamentos geográficos e de identidade: um estudo da (re)construção de imigrantes portugueses e brasileiros</i>
38.	Susana De Oliveira, Saint Dominic's Int'l School, Portugal <i>O PLE no programa de ensino do IB (International Baccalaureat) – o modelo da escola Saint Dominic's Int'l School</i>

1. CARLOS ALBERTO CONCEIÇÃO AFONSO, HISTÓRIAS QUE AS PALAVRAS CONTAM

Todas as palavras têm uma História. Nasceram, vivem, evoluem. Algumas morrem. Muitas são adotadas de outras línguas. Nesse processo de adoção e de integração no nosso léxico, perde-se, em grande parte dessas palavras, a raiz etimológica, não sendo raros os casos em que o significado que hoje lhes atribuímos se afasta dessa raiz.

É evidente que esse afastamento se justifica com as características de um “organismo vivo”, como é a nossa língua. Mas até que ponto é aceitável perder-se uma ligação etimológica que enquadra a própria evolução linguística e ajuda a compreender o significado de cada palavra?

A partir de um conjunto de palavras de origem estrangeira utilizadas em Português, sobretudo oriundas da Língua Inglesa, pretende-se discutir a sua raiz etimológica e evolução, tendo em vista, sobretudo o modo como a

nossa língua as adotou. Discutem-se, também, de um ponto de vista não especializado, alguns casos polémicos na relação significado-significante e grafia-pronúncia.

O que une a comunidade lusófona, e que constitui, mesmo, a razão de ser para a sua existência, é, sem dúvida, o facto de todos falarmos a mesma língua. Mas será que, de facto, falamos todos a mesma língua? Será, talvez, mais apropriado dizer, não que falamos a mesma língua, mas que cada um dos povos da comunidade fala uma língua com uma origem comum a todos os outros, mas diferente de cada uma delas.

Page | 7

É verdade que “em Português nos entendemos”, mas cada um de nós fala um Português diferente – a não ser assim, não haveria necessidade, como me dizem que acontece, que, por exemplo, uma audiência constituída maioritariamente por brasileiros tenha que usar tradução simultânea quando um português usa da palavra...

Haverá, então, uma matriz, um padrão que contenha em si os traços identificativos daquilo que é comum a todos nós? E será legítimo considerar que só essa matriz é que é Português?

Duas perguntas para duas respostas diferentes: afirmativa para a primeira, isto é, existe, de facto, uma matriz que identifica todos os nossos “Portugueses” como Português; negativa para a segunda, ou seja, que não é legítimo, longe disso, considerar que só essa matriz é que é Português.

Deixo para os especialistas a tarefa de apelarem à diversidade dos fenómenos que explicam o nascimento e a evolução de uma língua, de cada um dos “Portugueses” que falamos. Eles são, parece-me, científicos, isto é, sobretudo linguísticos, históricos, isto é sobretudo os que explicam como o contacto entre os povos se iniciou e como evoluiu, e culturais, isto é sobretudo os que derivam da riqueza dos contributos locais e autóctones, mas também do contacto com outras culturas e outras línguas. Mas também podem ser políticos, económicos, sociais... Como veem, é uma tarefa demasiado complicada para ser devidamente abordada aqui e agora – sobretudo por mim, que não sou especialista em nenhuma das áreas.

Parafraseando Mia Couto, legítimo representante de um dos registos da nossa língua comum, “*venho aqui brincar no Português, a língua. Essa que dá gosto a gente namorar e que nos faz a nós, moçambicanos, ficarmos mais Moçambique*” (Couto, 2001) ou, permito-me alterar, que nos faz a nós, comunidade lusófona, ficarmos mais comunidade...

Limito-me, pois, neste “*gosto da palavra, o mesmo que a asa sente aquando o voo*” (Id.) - as palavras continuam a ser de Mia Couto -, a fazer a constatação de que, falando todos Português, falamos um Português diferente.

E falamos todos Português porque temos a tal matriz comum que, depois, é enriquecida pela ocorrência dos tais fenómenos de que falava há pouco e que, por conseguinte, a modificam. E qual é, então, a nossa matriz comum? É um código linguístico que deriva do Indo-Europeu, do ramo Românico, constituído como corpus neste minúsculo retângulo à beira-mar, de onde derivou para outras partes do mundo. Como língua românica, o Português sofre, por definição, uma forte influência do Latim. Mas, seja na variante europeia ou africana, ou americana, foi incorporando outros contributos, de outras culturas, que fizeram dele a língua que cada um de nós hoje fala. E é, precisamente, o contributo da cultura anglo-saxónica no Português atual que me leva a partilhar convosco as reflexões que apresento de seguida.

Cientificamente chamados de “estrangeirismos”, os vocábulos que entram no corpus de uma língua vindos de uma outra língua, transformam-se, mais ou menos rapidamente, em vocábulos que perfilhamos e de cuja origem, não raro, perdemos a noção. Vou apresentar-vos três exemplos, que correspondem à influência de outros tantos fenómenos, de três vocábulos ou expressões que todos os “Portugueses” adotaram e incorporaram no seu dia-a-dia.

1. FUTEBOL – UMA PALAVRA “COXA”

Quem, hoje, tem consciência de que a palavra futebol é um estrangeirismo? Em todos os cantos onde se fala Português, se usa o vocábulo. Teremos, no entanto, a noção de que, paradoxal e nada apropriadamente, se trata de um vocábulo “coxo”?

Como se sabe, futebol designa um jogo, em que duas equipas de onze jogadores disputam uma bola, usando os pés, com o objetivo de a introduzir na baliza adversária. Trata-se de uma deturpação do Inglês football, em que foot significa pé e ball significa bola. Quase todas as línguas adotaram a designação proveniente da origem britânica da palavra, embora algumas a tenham adaptado ao seu idioma. Em castelhano, por exemplo, o jogo designa-se, muitas vezes, por balonpié, e em alemão Fussball (de Fuss, pé, e Ball, bola).

Já em italiano, o jogo designa-se por calcio, ou seja pontapé, criando-se, assim, uma palavra nova, que tem pouco que ver com a palavra original inglesa, a não ser à alusão implícita a pé, mas que tem o mérito de transmitir a mesma ideia através de uma palavra totalmente original.

Em português, optou-se por deturpar a palavra inglesa, adaptando apenas a grafia, perdendo-se, neste processo, a raiz original. Ou seja, nem se utiliza uma palavra portuguesa que transponha para a nossa língua a ideia original, como fazem espanhóis e alemães, nem se usa o original. Aliás, o mesmo se passa com outros desportos, como

andebol (de hand, mão, e ball, bola), ou basquetebol (de basket, cesto e ball). O “problema” resolve-se no uso da língua, já que o jogo é, muitas vezes, designado, em linguagem popular por bola, como na expressão, “Vamos à bola!”

Curioso é o caso do inglês americano, em que football designa um jogo que constitui uma mistura, porventura mais musculada, como, geralmente, acontece na transposição de alguns desportos para os Estados Unidos, entre futebol e rãguebi. Por isso, se distingue entre football e soccer. Este último, deriva da expressão Football Association, constituindo, assim, uma abreviatura sincopada de asSOCiation.

Page | 9

Já agora, Football Association foi uma associação criada na Inglaterra, no final do século XIX, com o objetivo de definir as regras do futebol que, até então, e desde o seu nascimento como jogo, vivia uma fase de grande confusão e falta de regras bem definidas - qualquer jogador podia, por exemplo, jogar a bola com a mão (como faziam em Rugby). Muitas das regras então impostas por aquela Associação são as que se mantêm ainda hoje.

Aliás, a entidade que regulamenta o futebol na Inglaterra continua a ser a Football Association. Para distinguir o jogo que obedece às regras definidas por esta associação, passou-se a chamar-se-lhe soccer. E aqui está um fenómeno linguístico em operação: a metonímia. Esse mesmo fenómeno está presente na própria designação original do jogo, em Inglês, uma vez que football designa a bola que se joga com o pé e passou a designar o jogo que se joga com tal objeto.

Ou seja, neste caso concreto e, igualmente, no caso de outros vocábulos e expressões ligados a este desporto – como golo, penálti, chutar... – deu-se um “aportuguesamento” dos vocábulos, não tendo eles vida própria fora do respetivo contexto. Parece-me que, no caso de futebol, todos escrevemos do mesmo modo, embora o possamos pronunciar de modo distinto.

2. UM BIFE DE SOJA?!

A história das designações utilizadas na língua inglesa para referir as diversas carnes de consumo humano é das mais curiosas e interessantes. E conta-se em poucas palavras.

Acontece que a Inglaterra foi invadida no século onze pelos Normandos, povo vindo do Norte de França, e cujo chefe, Guilherme da Normandia, foi, após a conquista da ilha, entronado como chefe também da então Inglaterra, ou terra dos Anglos. Como sempre sucede nestes casos, os conquistadores passaram, naturalmente, à categoria de senhores, enquanto a maioria dos conquistados era remetida a um papel de servidão. Ora, os senhores, de origem francesa, recordemo-lo, quando entendiam que era chegada a hora de tomarem a sua refeição, ordenavam aos servos, Ingleses, tenhamos em conta, que lhes preparassem o banquete. E então os servos escolhiam o animal que

haveriam de preparar e cozinhar para levar à mesa dos seus amos. Para eles, servos e Ingleses, aquele animal de cauda pequena e retorcida e narinas avantajadas, que gostava de chafurdar na porcária, era um pig. O problema é que para os senhores, Franceses, o mesmo animal, já preparada e pronto a comer que chegava à sua mesa era, nem mais nem menos, do que um porc, designação que lhes chegara do Latim porcus. Sucedia, portanto, esta coisa curiosa de a mesma criatura ter duas designações: uma para o animal vivo (pig), como era conhecida pelos Ingleses, e outra para o animal morto (porc), ou seja a respetiva carne, como era usada pelos Franceses... Esta distinção subsistiu e existe ainda hoje no Inglês.

Não se espere, pois, que um Inglês diga, olhando para um porco na pocilga, What a fine pork! (Que belo porco!); ele dirá, isso sim, What a fine pig! Já num restaurante em Inglaterra, ninguém espere encontrar no menu, “roasted pig” (“porco assado”), porque o que encontrará é, sim “roasted pork”...

E o que sucedeu ao pobre suíno foi a sorte de outros animais usados no consumo humano. Para os Ingleses veal (vitela), para os Franceses veau; para os Ingleses sheep (carneiro), para os Franceses mutton, e por aí adiante. Do Francês transferiram-se, ainda, para o Inglês, nesta área vocabular, loin (de loigne), lombo, sausage (de saussiche), salsicha ou chouriço e outras. Nem todos os animais de consumo humano, no entanto, sofrem deste problema de dupla identidade, desconhecendo-se a razão.

O caso mais curioso, no entanto, até pelas implicações que tem na nossa língua é o da palavra inglesa beef. Esta tem origem no Francês boeuf e designa carne de animal vacuum. É um caso de dupla identidade: aquilo que para Ingleses era cow (vaca) ou ox (boi), para os Franceses, era boeuf. Assim sendo, beef não designa um pedaço de carne de determinada parte do corpo do animal apropriado para grelhar ou fritar inteiro, mas quer dizer, simplesmente, “carne de vaca”.

Foi esta confusão que deu origem ao nosso bife. Para nós um bife é, de facto, um pedaço de carne grelhado ou frito, indistintamente do animal de onde sai – apesar de o Dicionário da Academia das Ciências registar a palavra como designando uma “fatia de carne de bovino, que se serve grelhada ou frita...”, referindo-se à sua origem etimológica como derivando “do ingl. ‘carne de vaca’ ”. O que é certo é que utilizamos bife no sentido mais lato, acima descrito. Temos, assim, bifés de vaca, o que constitui um pleonismo, mas temos também, o que constitui uma grande asneira, bifés de peru, bifés de porco e, até, bifés de atum. Mas a maior incongruência, neste particular, até pelo desrespeito pelos princípios seguidos pelos vegetarianos, é a existência, calcule-se, de bifés de soja!

Acontece, ainda, uma outra curiosidade à volta do bife e que demonstra bem as voltas que, por vezes, as palavras levam. É que os Ingleses usam o vocábulo steak para designar aquilo a que nós chamamos, impropriamente, bife. Temos, assim, um porksteak, ou bife de porco ou beefsteak, bife de vaca. Ora, os Franceses utilizam hoje bifteck

com o mesmo significado de beefsteak – trata-se, aliás, de uma evidente deturpação da expressão original. Em França se utiliza, também, rosbif, que deriva do Inglês roastbeef – e que nós em Português designamos de rosbife. Ou seja, tendo sido os Franceses, mais propriamente os Normandos, a “ensinar” aos Ingleses a palavra boeuf, que estes últimos adaptaram para beef, foram, depois, os Ingleses a introduzir no léxico francês o vocábulo bifteck, o qual tem, na sua raiz, a mesma palavra que os Franceses levaram para Inglaterra...

3. OS MASS MEDIA – OU UM CASO DE DUPLA IDENTIDADE

Ora aqui está uma expressão que anda, literalmente, nas bocas do mundo, sendo, muitas vezes, usada abreviadamente como [os] media. A expressão, propriamente dita, foi vulgarizada na Língua Inglesa, a qual a foi buscar, sem dúvida, ao Latim.

Esta circunstância levanta uma série de questões, nem sempre pacíficas. Uma delas diz respeito à etimologia da própria expressão. O Dicionário da Academia das Ciências atribui a etimologia da expressão à língua Inglesa: na entrada respetiva a referência etimológica é descrita como derivando “ (...) (Do ingl. <mass> media ‘meios de comunicação de massas’, do lat. media ‘meios’). Ora, se não há dúvidas de que mass, deriva do Latim massa/ae, que significa conjunto, já a origem de media não é tão clara. Na verdade, em Latim existem os vocábulos medium/ii, como substantivo, significando meio, centro, lugar central, lugar público, bem comum de interesse geral, ou medius/a/um, como adjetivo, aqui tomando o significado de o que está no centro, central, ou intermediário. Nos dicionários consultados, não se encontra nenhuma referência à existência, em Latim, de media com o significado de ‘meios’, isto é, instrumentos, recursos.

Porém, o Dicionário da Academia regista, assim o vocábulo meio:

Meio (...) s.m. (Do lat. medium) “ (...) 9. Recursos empregues para alcançar um objetivo. ~_ Expediente, método (...) 11. Aquilo que exerce uma função intermediária na realização de alguma coisa. ~_ Via (...) meios de comunicação (...) meios de comunicação social, veículos de difusão de informação à opinião pública”

Nesta aceção, independentemente do significado final, medium é sempre entendido como constituindo a origem etimológica de meios. Deve registar-se, no entanto, que qualquer recurso que se utilize “para alcançar um objetivo” (definição 9. acima) é, nem mais nem menos, do que um intermediário, isto é, “exerce uma função intermediária” (definição 11. acima) entre o que se pretende fazer e o que se faz – se eu quero transmitir aquilo que escrevi utilizo a minha voz, ou um acetato, como meios para o fazer.

No mesmo sentido, o Larousse (1988) regista media como “n. m. (amér. mass media, intermediaires de masses) (...)”.

Ou seja, a expressão *mass media*, significará, à letra, aquilo que serve de intermediário entre a mensagem e o público, constituindo, assim, o canal de comunicação que transporta a mensagem entre o emissor e o recetor (o público, ou as massas) – cf. definições do Dicionário da Academia e do Larousse. Sendo assim, a origem etimológica de *media* deverá, parece-me, situar-se na forma neutra de *medius*, isto é, *medium*, e não em *medium/ii* (cf. acima). Não será, pois, legítimo considerar que a expressão significa algo como “ (conjunto de) meios de (comunicação de) massas”.

A outra questão a esclarecer diz respeito ao modo como deve ser pronunciada a expressão. Uma vez que ela chega ao nosso vocabulário através do Inglês – como reconhecem quer o Dicionário da Academia, quer o Larousse, quer o próprio Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (Machado, 1977) - devemos utilizar a pronúncia inglesa, isto é [mæss/mass *mídia*]? Ou, apesar disso, o que conta para nós é que a expressão se forma a partir de dois vocábulos latinos e, portanto, não é legítimo utilizar a pronúncia inglesa, antes se devendo usar a “portuguesa”, como reflexo direto da influência latina?

Para responder a esta dúvida, analisemos, com um pouco mais de detalhe a composição da expressão. Na língua Inglesa existem os dois vocábulos, *mass* e *medium*. O primeiro designa, entre outros, um conjunto grande de objetos ou de pessoas, dele derivando o adjetivo *massive*, como significado de impressionante, invulgarmente grande; não há dúvidas, também, que o vocábulo deriva do Latim, como se explicita acima – apesar de, ao que parece, o Latim o ter ido buscar ao Grego *maza*. Por sua vez, a palavra *medium*, em Inglês significa, entre outras coisas, pessoa que comunica com os espíritos, isto é, intermediário entre o mundo dos vivos e o dos mortos, bem como outras formas de intermediação, ou, no plural *media* [*mídia*], meios usados para comunicar alguma coisa; igualmente, não há dúvidas de que o vocábulo deriva do Latim.

Por seu lado, em Português também se usa o vocábulo massa ou massas, para significar um conjunto grande de pessoas – como na expressão “grande massa de gente”, ou “falar às massas”. Existe, também, meio, para, entre outros significados, designar instrumento ou forma de, ou através de – como nas expressões “enganar alguém por meio de um estratagema”, ou “o computador é um meio de comunicação”.

Assim, de forma a designar em Português o conjunto de meios utilizados para alcançar um grande número de pessoas (ou massa(s)), deveríamos dizer, para manter a construção e estruturas frásicas da nossa Língua, *media massa* e não *mass media*. É que esta última estrutura é tipicamente inglesa ou anglo-saxónica, com a inversão da ordem que nós consideramos natural: em expressões compostas, como é o caso, a Língua Inglesa coloca em segundo lugar aquilo que nós, em Português, dizemos em primeiro lugar e vice-versa – atente-se, a título de comparação e de exemplo, nas expressões *goal keeper*, que significa “guarda (keeper)-redes (goal)”, ou *passenger train*, isto é “comboio (train) de passageiros (passenger)”.

Em suma, se é verdade que cada um dos componentes da expressão mass media, deriva de vocábulos latinos, e, por essa circunstância, se deveria utilizar a pronúncia portuguesa, também não deixa de ser verdade que a expressão, no seu conjunto, é de origem inglesa. Ela surge no vocabulário de variadíssimas línguas mundiais, incluindo o Português, por empréstimo da Língua Inglesa, tratando-se, por conseguinte, de um estrangeirismo, na maioria dessas línguas. Ora, se nas línguas românicas, com origem direta no Latim, se deverá usar a pronúncia “latina”, nas outras línguas, admite-se que a pronúncia utilizada seja a inglesa.

No nosso caso específico, deverá, pois, pronunciar-se como se escreve – mass media – apesar de tal constituir, por assim, dizer, um “aportuguesamento” da expressão – sublinha-se, da expressão como um todo, e não de cada um dos seus componentes. Se se utilizar, apenas, um dos componentes da expressão, como muitas vezes se faz, dizendo-se “os media”, para designar os meios (de comunicação social), então, aí, não deve haver dúvidas em dizer como se escreve, e não como se diz em Inglês, isto é [midia].

Reconheço que não é pacífica a forma como acabei de apresentar a questão. É que há dois fundamentalismos aqui, que eu procurei evitar: o dos puristas que defendem que sendo a expressão constituída por dois vocábulos de origem latina, se deverá dizer sempre mass media. A isto respondem os mais cosmopolitas, digamos assim, com o argumento de que foram os Ingleses que inventaram a expressão e que, portanto, se deverá dizer [mass midia]. Marques (2001), por exemplo, é perentório na defesa da pronúncia “latina”, acusando os que defendem a pronúncia “inglesa” de ignorantes ou snobes... (Marques, 2001: 34-35).

Acabei de apresentar três exemplos de vocábulos ou expressões que foram incorporados na língua Portuguesa, vindos do Inglês. Foram, como vimos, sujeitos a um processo de “aportuguesamento”, com diferentes efeitos. No caso de futebol, perdeu-se qualquer ligação etimológica ao vocábulo original. Em bife, aconteceu uma completa adulteração da origem etimológica e da justificação histórica para o surgimento da palavra. Em mass media, o “aportuguesamento” também aconteceu, mas, vá lá, manteve-se a grafia e a origem etimológica.

Como explicar, então, que no Brasil não só se diga mas se escreva midia? Neste caso, tal como no caso em que se opta pela pronúncia Inglesa, estamos em presença da emergência de um dos outros fenómenos de que falava no início: são as influências culturais, fruto do contacto com a cultura inglesa e americana, que o exigem...

O que se faz no Português do Brasil com media é, assim, o que se faz no Português europeu e nas outras variantes, além de outras línguas, em relação a futebol: utiliza-se um vocábulo cuja grafia e pronúncia foram adaptados, nesse processo se perdendo a respetiva raiz etimológica.

Pode a Língua Portuguesa, que todos falamos, alguma vez combater a força da cultura anglo-saxónica e “proteger-se” da “intrusão” de vocábulos ou expressões como os que apresentei? A questão será tanto mais pertinente num momento em que parece que caminhamos para uma globalização acelerada e, tantas vezes, “cega” e em que, neste como noutros domínios, não conseguimos resistir à força das manifestações culturais da cultura anglo-saxónica - no cinema, na música, etc.

A dimensão da nossa comunidade, no entanto, talvez justificasse um esforço mais consistente na defesa do património linguístico, de cuja manutenção e enriquecimento, todos somos responsáveis.

Termino, recorrendo, uma vez mais a Mia Couto, que, interrogando-se sobre quantas são as dimensões da vida: “Meu desejo é desalisar a linguagem, colocando nela as quantas dimensões da vida. E quantas são? Se a vida tem é idimensões (...)” (id.), afirma: “a língua que quero é essa que perde função e se torna carícia. Assim, embarco nesse gozo de ver como escrita e o mundo mutuamente se desobedecem...” (id.)

4. BIBLIOGRAFIA

Couto, Mia (2001), in Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa, 2001. Lisboa: Editorial Verbo

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa, 2001. Lisboa: Editorial Verbo

Ferreira, A. G. (s/d), Dicionário de Latim-Português. Porto: Porto Editora

Langenscheidts Taschenwörterbuch – Zweiter Teil – Deutsch-Portugiesisch, 1969. Langenscheidt.

Larousse – Dictionnaire de la Langue Française – Lexis, 1988. Paris : Larousse.

Longman Dictionary of Contemporary English, 2001. Pearson Education

Machado, J. P. (1977), Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, A. (2001), Tenta na Língua!... – gralhas que por aí grasnam... erros que por aí grassam, Lisboa: Plátano.

Petit Larousse Illustré, 1979. Paris : Larousse

Sykes, J. B. (Ed.) (1976), The Concise Oxford Dictionary. Oxford: Oxford University Press

Webster’s Encyclopaedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1978. New York: Gramery Books.

2. LAURA BRANCO, E

3. LÚCIA VIDAL SOARES, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO TRAÇO DE UNIÃO ENTRE CULTURAS: O CASO DO MANUAL ESCOLAR

Quem elabora manuais escolares não pode contentar-se em levar em linha de conta unicamente os eixos pedagógicos (como?) e científicos (o quê?). O seu trabalho inscreve-se num quadro mais vasto que tem que responder ao "porquê?". No caso do manual de língua, ele reflete uma sociedade. E que representação da sociedade subentende o manual? Como representa outras sociedades? Estas preocupações não visam apenas o autor de manual, mas dependem igualmente de todo o contexto cultural no qual este se insere. Encontram-se, normalmente, expressas na denominada política educativa. Mas uma política educativa não nasce do nada.

Fundamenta-se em opções de base que levam em conta as prioridades individuais e sociais; valores; na conceção do conhecimento e da cultura, etc. ... Uma metodologia construída à volta da relação Língua/Civilização retém o princípio de uma ligação unívoca e indissociável entre a língua e a cultura ensinada e também sobre uma coerência intracultural. Hoje, apregoa-se o ensino comunicativo da língua, mas comunicar não é apenas um meio através do qual se enviam mensagens, mas é sobretudo um meio de interagir com o Outro; comunicar com alguém requer igualmente o estabelecimento de uma relação humana. Mas é ao aprendente de língua estrangeira que compete estabelecer a ligação entre as duas culturas (a sua cultura de origem e a cultura da língua que está a adquirir), este tem que adquirir não só uma certa forma de comunicação intercultural, isto é, capacidade de comunicar (no sentido de estabelecer uma relação humana e ainda no sentido de apreender os significados específicos da cultura corporizados nessa língua).

(trabalho final não recebido)

4. **CHRYSTELLO, CHRYS UTS, SYDNEY, AUSTRALIA**

5. **HELENA CHRYSTELLO, ESC PROF RAUL DÓRIA**

UMA EXPERIÊNCIA HÍBRIDA AUSTRALIANA EM COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL PARA TRADUTORES E COMUNICADORES PROFISSIONAIS NUM MERCADO GLOBAL

Esta apresentação atualiza diversos estudos estratégicos, baseados em anteriores experiências de sucesso na Austrália: como ultrapassar barreiras culturais e preconceitos, desenvolvendo perícias apropriadas às necessidades específicas dos clientes. A preocupação principal era a falta de consulta prévia, coordenação, disseminação de anteriores sucessos e uma necessidade de educar aqueles que lidam com comunidades étnicas. É essencial haver fundos apropriados para pesquisa e seguimento destes programas, a fim de que possam ter sucesso. Muitas vezes, as pessoas que lidam com outras línguas e culturas nem sequer se apercebem das diferenças e do problema intercultural e adotam atitudes paternalistas. No caso australiano, a que me reporto, as dificuldades que as pessoas nascidas no estrangeiro enfrentam são a falta de comunicação efetiva e de participação na vida ativa. Eles devem ser ouvidos antes de se lhes tentar passar qualquer mensagem. Só depois de estabelecido esse público-alvo se pode definir o que deve ser enfatizado. A mensagem mais bem traduzida perde-se, muitas vezes, devido a pormenores

relativos a convicções, raça, antecedentes culturais, ou a diferenças regionais do país de origem. A língua não é igual para todos os seus falantes. Recordo-me de perder dias infintos em reuniões para encontrar um fraseado comumente aceite por todos os níveis de falantes de Grego. No caso do português a demora era menor, mas nem por isso menos complexa, para satisfazer os originários do Brasil, dos PALOP's, Goa, e Macau. Só após essa plataforma comum ser atingida se podia passar à produção da mensagem final. Algumas ideias da atual sociedade ocidental podem estar irrevogavelmente em contradição com as crenças e os costumes de algumas comunidades. Não interessa ser apenas multicultural, multilingue, ou empático mas nada substitui a necessidade de se fazer um estudo aprofundado, direto e face a face com essas comunidades. A versão a traduzir, seja ela em inglês ou em português tem de ser plana, direta, sem jargão, sem siglas nem terminologia que só os burocratas entendem, para que possa ser transmitida em qualquer idioma. Pode soar difícil de conceber, mas já aconteceu e foi recompensador.

1. INTRODUÇÃO

A intenção deste trabalho foi a atualização de anteriores planos estratégicos governamentais sobre comunicações interculturais num meio ambiente multiétnico como a Austrália, num mercado global. Baseados em anteriores experimentações australianas neste campo, tentou-se mostrar como corrigir barreiras culturais e preconceitos e desenvolver perícias ajustadas às necessidades específicas dos utentes.

A preocupação mestra foi a falta de consulta, de coordenação de disseminação de anteriores tentativas bem-sucedidas e uma necessidade de educar as pessoas que lidam e se dirigem às comunidades como um todo, face às necessidades específicas dos NESB (pessoas de língua mãe não inglesa ou ***Non-English speaking background***) nesta sempre mutante era de comunicações globais interculturais. Subsídios adequados aliados a uma pesquisa e programas de avaliação posterior são essenciais para o sucesso de qualquer iniciativa deste teor. Os profissionais de comunicação, tradutores e intérpretes muitas vezes não estão conscientes do problema ou adotam atitudes paternalistas de pseudo-empatia.

Na Austrália, os maiores obstáculos, que as pessoas nascidas no exterior do país enfrentam, são uma efetiva falta de comunicação e de participação ativa; elas têm de ser ouvidas primeiro se queremos transmitir-lhes algum tipo de mensagem. Só depois de se definir o público-alvo, se definirá o que se vai enfatizar e como, para transmitir uma mensagem básica que possa ser transferida eficazmente para várias culturas e línguas sem as implicações normais à perda na tradução.

A mensagem mais bem traduzida perde-se, muitas vezes, devido a pormenores relativos a etnia, credos, antecedentes culturais ou diferenças regionais no país de origem. Outras vezes, a tradução falha por ser demasiado generalista e ter jargão em excesso, para atingir um padrão linguístico básico ou por ser “localizada” para as elites

em vez de se dirigir às minorias/(maiorias) em desvantagem que muitas vezes são o verdadeiro público-alvo a quem a mensagem se dirige.

Decorreram dias infintos – muitas vezes infrutíferos – em reuniões de trabalho para encontrar um parafraseado comum aceitável a todos os níveis dos falantes de Grego, com vista a um grande projeto dum ministério australiano. Só depois de se ter encontrado um consenso era possível passar-se à fase seguinte para a pré-produção da mensagem final desse ministério governamental.

Alguns serviços, tais como os cuidados da criança subsidiados pelo governo australiano, e atitudes típicas das sociedades ditas ocidentais jamais postas em causa, podem estar irrevogavelmente em oposição às crenças e costumes de algumas comunidades étnicas australianas. Por mais multicultural, multilingue, ou empático que se seja nunca tal será suficiente nem pode substituir um exercício bem pesquisado da realidade, quer por encontros face a face, quer por inquéritos escritos com as próprias comunidades.

As versões inglesas a serem traduzidas/comunicadas tinham de ser concisas, sem jargão nem nacionalismos e em Inglês Simples (Plain English) a fim de serem convenientemente transmitidas em cada uma das línguas comunitárias.

Tudo começou por volta de 1950¹ no tempo em que havia “wogs²” como as pessoas doutras origens étnicas eram então chamadas. Se a polícia prendia um “wog” tinha de ir procurar outro para poder comunicar. Assim, o pobre “wog” que era vendedor numa banca de frutas passou a ter cada vez menos tempo para o seu negócio, pois passava a vida a ser solicitado pelos polícias. Como isto acarretava custos, a polícia decidiu remunerá-lo pelos seus “serviços de tradução”. Foi então, que este Luigi da Sicília descobriu que assim fazia mais dinheiro do que a vender fruta. A ele, rapidamente se juntou Nick da Grécia, Abdul do Líbano, José de Portugal, Milan da Jugoslávia e muitos outros.

Rapidamente se tornaram pessoas importantes nas suas comunidades e com elevado relevo social, sempre a acompanharem oficiais da polícia. Um deles foi cônsul português e outro diretor duma rádio.

Durante a década de 1970, a Austrália sofreu muitas alterações: deixou de ser um país só para brancos e passou a aceitar imigrantes de todo o mundo. Foi então que surgiram o Serviço de Interpretes pelo Telefone [Telephone Interpreting Service TIS], Comité Contra a Discriminação [Anti-Discrimination Board], Comité para a Igualdade de

¹ Nasir, Mike (Janeiro 2001), The future of the interpreting and translation profession, Sydney Language centre.

² Por oposição a WASP: White Anglo Saxon Protestant. WOG significa basicamente pessoa de compleição e aparência tipicamente mediterrânica ou com essa origem. Na 2ª Grande Guerra era usado para explicitar pessoas do norte de África ou Médio Oriente. Usado dentro duma mesma comunidade não tem significado pejorativo, mas é derogatória a sua utilização por membros de outras comunidades

Oportunidades de Emprego [EEO Equal Employment Opportunity], Ministério Estadual dos Assuntos Étnicos [Ethnic Affairs Commission], etc.

Os funcionários públicos bilingues começaram a ser recrutados na década de 1980 para fazerem de tradutores e intérpretes, tendo de se submeter a testes e a demonstrar a sua ligação às comunidades étnicas que iriam servir, e a sua empatia para com as minorias étnicas.

Page | 18

O governo da Commonwealth criou a NAATI [National Accreditation Authority for Translators and Interpreters] em 1977, encarregue de estabelecer e monitorizar os padrões de profissionalismo e, para assegurar o desenvolvimento da profissão. Isto viria a conduzir à criação da AUSIT em 1987 [The Australian Institute of Interpreters and Translators Inc.], uma entidade profissional responsável pelo estabelecimento e cumprimento de normas éticas, pela formação contínua dos seus afiliados e de ações para o reconhecimento do valor da profissão.

Na Austrália, a NAATI é responsável única pela acreditação de profissionais em 90 línguas comunitárias, existindo já cursos, sob a sua orientação, ministrados em universidades. Passou-se assim da fase de ajudar o “wog” para uma participação mais ativa na sociedade em todas as suas vertentes: legais, de saúde, educação. Como não havia exemplos no resto do mundo, que pudéssemos imitar, tivemos de criar as nossas normas, aprendendo à medida que cometíamos erros. Não havia estudos metodológicos nem teorias. Foi então que nos deram o projeto a traduzir para “ajudar os imigrantes a entender os programas de subsídios governamentais para o apoio a cuidar de crianças”.

2. ESTUDO DE CASO

Sabendo as dificuldades que enfrentam as cerca de 200 comunidades étnicas e linguísticas existentes na Austrália, optou-se, no caso em estudo, por uma disseminação completa e o mais abrangente possível da informação de forma a estabelecer canais comunicativos capazes de reduzir as barreiras linguísticas e as diferenças culturais.

Quase 30% (trinta por cento) da população australiana nasceu no estrangeiro, e desses um quinto fala LOTE³ em casa. Existem inúmeras bolsas de população – na sua maior parte recém-chegados (sob programas de reunião familiar, programas humanitários ou para refugiados) que nada falam de Inglês e se sentem perdidos num ambiente tão distinto linguística e culturalmente.

Embora se possam explicar os antecedentes socioculturais distintos, a diferente organização política e a falta de sociedades baseadas no bem-estar coletivo social, torna-se difícil atingir um público-alvo tão vasto e heterogéneo

3 (outra língua que não a Inglesa ou language other than English)

com resultados reconfortantes quando se fala de “cuidar de crianças” que é uma noção alienígena e inexistente em muitos países. Com as limitações próprias do orçamento do projeto, houve necessidade de estabelecer e quantificar as línguas comunitárias que seriam abarcadas pelo exercício. Imediatamente após, pesquisou-se a quantas delas se poderia tornar extensivo este projeto, investigando-se as suas redes étnicas, quer de organismos quer de indivíduos, que se não totalmente representativos numa visão democratizante seriam capazes de reduzir o fosso que separava o governo dos utentes dessas comunidades.

Esta parte do projeto, bastante morosa, permitiu aumentar através de rebuscada pesquisa a capacidade de intervenção direta [input] dessas comunidades no objeto específico do projeto. Para que este exercício tivesse sucesso, não só no número de média escrita/audiovisual ou da quantidade de línguas abrangidas, houve a necessidade de recorrer ao máximo de cobertura através das organizações étnicas, grupos de assistência social, lóbis (lobbies), e todas as formas de comunicação social étnica pois todas estas entidades definiriam e decidiriam em última análise o destino deste megaprojeto. Após meses de contactos pessoais, ações de seguimento [follow-up], foi possível pensar que se havia amalgamado o suficiente para se atingirem resultados a longo prazo.

Do ponto de vista do “vendedor”, realizaram-se encontros com todas as pessoas do ministério que, de algum modo, poderiam estar envolvidas ou ligadas ao projeto, em sessões de “brainstorming” sobre o que tinham em mente e achavam adequado para se atingirem os fins de disseminação da mensagem e pontos de vista do Governo. A seguir atualizou-se a informação a ser transmitida às comunidades étnicas elaborando alvos imediatos para todos os próximos passos do projeto sempre sujeitos às limitações orçamentais e ao enorme tamanho da Austrália.

Até onde poderiam ir? Dever-se-ia cingir o exercício às áreas metropolitanas (5 e 4,5 milhões de habitantes só em Sidney e Melbourne) ou às cidades e zonas interurbanas a nível estadual, ou dever-se-ia ir até ao interior mais profundo (o “mato”⁴)? Após esta decisão teriam de se estabelecer as línguas a atribuir para cada uma dessas áreas, antes de se organizar uma equipa de tradutores e revisores profissionalmente acreditados, capazes de entregarem o produto acabado dentro dos prazos previstos para a tradução e revisão, impressão e produção em massa.

Foi feita a recolha e a análise duma miríade de dados formais e estatísticos para identificar as necessidades de cada grupo NESB⁵, criando padrões de perfis dos clientes/utentes, com mecanismos de coleção de dados para futuros exercícios, e níveis de conhecimento dentro de cada grupo das funções do ministério. Ao mesmo tempo mantiveram-se os contactos interministeriais e interdepartamentais numa base regular para interação dentro das suas fronteiras de jurisdição, tendo-se concluído que apesar de existirem numerosas recomendações de IOE (Igual Oportunidade de Emprego)⁶ elas nunca haviam sido totalmente implementadas, monitorizadas ou estabelecidas,

4 vulgo “bush”

5 Non-English speaking background, pessoas cuja língua mãe não é o Inglês

6 EEO (Equal Employment Opportunities)

daí resultando obviamente um défice de dados estatísticos capazes de auxiliarem à definição do público-alvo. Houve necessidade de seguir vagas recomendações governamentais para a colheita de dados étnicos (National Guidelines for Collection of Ethnicity Data), para tentar compreender a vasta disparidade de participação NESB e pessoas de língua inglesa.

Só então se iniciaram os contactos incontáveis com trabalhadores étnicos, meios de comunicação social étnica, e indivíduos locais. Esta parte do projeto teve de ser faseada, dado muita dessa gente estar fisicamente a centenas ou milhares de milhas de distância.

Nesses contactos discutia-se “ad nauseam” os vários significados, tonalidades, e sombras de muitas palavras que eram transferidas para cada uma das 18 línguas comunitárias selecionadas, a fim de apurar se essas palavras tinham a tonalidade e o registo mais apropriado ou as que menos induziam em ofensa as sensibilidades das gerações mais idosas.

Foi tido em consideração o facto de existirem diferentes níveis de registo em línguas tão complexas e alienígenas como o Grego ou o Farsi da Pérsia e Afeganistão, para que a mensagem pudesse ser transportada numa forma culturalmente aceite, sendo politicamente correta e bem-sucedida na sua receção e compreensão.

Só então se definiram os grupos de alta necessidade em termos de data de chegada ao país, nível ou falta de conhecimentos da língua inglesa, diferenças culturais ou antecedentes em assistência social, idade, estatuto de imigração (i.e. refugiado/a, reunião familiar, imigrantes profissionalmente qualificados, imigrantes qualificados mas sem reconhecimento profissional, desempregados, desempregáveis, etc.).

O apoio recebido através de críticas fortes e construtivas dos membros da comunidade levaram a acreditar que a viabilidade e sucesso do projeto eram possíveis.

Ainda se processavam os dados antes de definir as línguas finais selecionadas e já se registavam resultados totalmente diferentes aos que eram tidos como aceitáveis e prováveis quanto às verdadeiras necessidades das comunidades, dos centros urbanos ao interior, das cidades capitais estaduais às pequenas cidades. Houve necessidade de rever o total de impressos e brochuras, o total de línguas e outros instrumentos, de acordo com o orçamento previamente estabelecido.

Era um verdadeiro pesadelo pois nunca tinha sido feito um tal exercício de comunicação em tão grande escala para tantas línguas e tanta gente. Definiram-se então as 20 línguas principais⁷, e as línguas a seguir classificadas que

poderiam vir a ser incluídas, havendo então que escolher ainda entre Arménio, Sinhalês, Khmer, Tailandês, Russo, Húngaro, e Maltês.

Depois fez-se uma campanha maciça nos meios de comunicação social para obter o máximo de exposição e cobertura jornalística enquanto se determinavam os parâmetros para avaliação da campanha, garantindo que todo o retorno [feedback] seria constantemente tratado e analisado com o devido seguimento.

A Tradução/Interpretação e Comunicação subitamente adquiriram novas dimensões desconhecidas para todos os seus intervenientes. Tal como Steven Pinker afirmou⁸: “De todos os comportamentos linguísticos de que o cérebro humano é capaz, a tradução e interpretação devem ser os mais exigentes.”

Nesta instância, os intervenientes no projeto depararam com uma problemática com que nenhuma formação, formal ou outra, os havia preparado. Não existiam obras de referência para consultar, nem colegas com experiência similar, nenhuma associação profissional capaz de indicar linhas mestras de atuação e decisão.

Mas o apoio veio de todos os setores: grupos comunitários, grupos étnicos, municípios e indivíduos, que entusiasmados pela novel aproximação se interrogavam porque é que isto não havia sido tentado antes, para se obter uma aceitação cultural da noção alienígena de “cuidar de crianças” que o governo tentava disseminar.

O projeto que começou por uma campanha a nível estadual australiano transformou-se numa campanha a nível federal, abarcando a maior parte dos Estados e Territórios da Commonwealth Australiana, e desta forma usurpando feudos dos planificadores federais na capital, Camberra... embora estes não dispusessem de planos semelhantes nem tivessem jamais executado ou sequer considerado projetos similares.

O vastíssimo processo de pesquisa e consulta que aparentemente era demasiado intensivo na sua componente de dimensão temporal foi vital para se explorarem todas as avenidas de informação. Esse processo foi fundamental para se aferir o sentimento comunitário e as suas erróneas ideias, para produzir material gramatical e culturalmente aceitável na ótica do utilizador⁹, e para criar as fundações para produções subsequentes de material de disseminação de atividades e iniciativas governamentais.

Chinês	Árabe	Espanhol	Vietnamita	Português
Italiano	Grego	Polaco	Croata	Turco
Tagalo (Filipino)	Hindí	Macedónio	Coreano	Bahasa Indonesia
Tonga ***	Farsi (Afegão/Persa)	Fiji ***	Lao	Samoa ***

*** excluídos da primeira fase de impressão

8 Pinker, Steven (1998) in *Language International*, vol. 10.6

9 ‘user-friendly’ é o termo inglês utilizado

Este nível de consulta foi amplamente aclamado e bem recebido pelas comunidades NESB, tendo resultado num enorme fluxo de cartas e ofícios de apoio à iniciativa. Novos compromissos foram capazes de elevar as expetativas habitualmente reduzidas das comunidades étnicas, o que conduziu a uma colaboração interministerial raramente observada.

Os panfletos e brochuras acabaram por ser distribuídos a nível nacional em todos os Estados e Territórios, de acordo com a concentração específica de grupos étnicos, e em conjunto com as agências de informação, centros de recursos comunitários, representantes de agremiações étnicas e até mesmo consulados.

No fim, após todas as elegias, o projeto acabou por ser nomeado para a final dos “Yearly Media Ethnic Awards”¹⁰, mas os burocratas de Camberra acabaram com todas as veleidades recusando a renovação de fundos para futuros projetos, ou a continuação deste.

Em termos culturais, os intervenientes no projeto ficaram enriquecidos, capazes de entender melhor as diferenças culturais e os antecedentes linguísticos em áreas onde nem sequer suspeitavam existir qualquer discriminação ou ignorância cultural.

Este tipo de projeto foi posteriormente reutilizado pelos intervenientes noutras áreas de comunicação, desde projetos de “localização” na Internet a meros projetos de tradução destinados a países longínquos partilhando uma mesma língua comum, como o Inglês ou o Português.

3. CONCLUSÃO

Umberto Eco disse algures¹¹:

“Os tradutores são os principais artesãos de transferências culturais e de comunicação e, os únicos capazes de parar a supremacia da língua inglesa, responsável por mais de um século de superioridade económica da América do Norte.”.

Agora que Portugal contraria uma tradição secular de colonizar o mundo e está a ser “colonizado” através de habitantes de locais tão distantes como a Ucrânia, Moldávia, Brasil, e as ex-colónias de África¹², não falta muito para que também os Portugueses tenham de aprender a coexistir com esse influxo de pessoas de quadrantes tão diversos cultural e linguisticamente, devendo proporcionar-lhes apoio e informação. Também os portugueses se

¹⁰ Prémios Anuais da Comunicação Social Étnica

¹¹ citação de origem desconhecida

¹² Dados do SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) sobre legalização de estrangeiros em Portugal, 2001

encontraram nessa situação em países não tão distantes, como a França, Luxemburgo, Alemanha, e Suíça nos últimos 50 anos.

Sem os conhecimentos como os deste projeto não poderemos interagir com eles, mesmo que já haja uma língua franca, portuguesa, de intercâmbio comunicacional. Antes porém, poderíamos começar a tentar entender as culturas diversas que compõem o leque da lusofonia e das quais tivemos neste colóquio alguns representantes. Falamos todos a mesma língua com contornos culturais, tradicionais e traducionais distintos. Uma língua com sete variantes políticas só pode sobreviver se continuar a enriquecer-se com as contribuições de todos os seus quadrantes.

Parafraseando o que o professor David Crystal escreveu para este encontro: “Se as línguas adotam palavras de empréstimo isto demonstra que elas estão vivas para uma mudança social e a tentar manter o ritmo. Trata-se dum sinal saudável desde que as palavras de empréstimo suplementem e não substituam as palavras locais equivalentes.

O que é deveras preocupante é quando uma língua dominante começa a ocupar as funções duma língua menos dominante, por exemplo, quando o Inglês substitui o Português como língua de ensino nas instituições de ensino terciário. É aqui que a legislação pode ajudar e introduzir medidas de proteção, tais como obrigação de transmissões radiofónicas na língua minoritária, etc.”

Existe de facto uma necessidade de haver uma política da língua, em especial num mundo como o nosso em mudança constante e tão rápida, e essa política tem de lidar com os assuntos base, que têm muito a ver com as funções do multilinguismo.

4. BIBLIOGRAFIA

-
- OMA, *Making it work*, Office of Multicultural Affairs, Dept of the Prime Minister and Cabinet, 1995.
- NAATI, *Ethics of Interpreting & Translation, National Accreditation for Translators & Interpreters*, Canberra 2000
- EAC, *The people of NSW*, Ethnic Affairs Commission NSW, 1991
- OMA, *National Agenda for Multicultural Australia*, Office of Multicultural Affairs, Canberra 1989
- DSS, Freedom of Information [FOI], Department of Social Security, 1982-1995
- DSS, The new family Income Supplement, Department of Social Security, 1982-1995
- DSS, Help for families, Family Allowance, Child Allowance, Department of Social Security, 1982-1995
- DSS, Supporting parent's benefits, Department of Social Security, 1982-1995
- AUSIT, *Antipodean, Australian Translation Journal* Feb. 1996.
- Nasir, Mike, *The future of the Interpreting and Translation Professions*, Sydney Language Centre 2001

ETHNOLOGUE 12th Edition 1992**DIEA, Affairs How to communicate with a non-English speaker, Dept of Immigration and Ethnic, s/d**

DCSH NSW, **Services for you**, Public Relations and Communications Unit, Dept. of Community Services and Health, May 1991.

DHHCS, Work at Home as a family Day Carer, Federal Dept of Health, Housing and Community Services, August 1991

DHHCS, Child Care: We help with Fee Relief (Reduced Fees), Federal Department of Health, Housing and Community Services, August 1991

DHHCS, Child Care: We help, Federal Department of Health, Housing and Community Services, August 1991

Línguas selecionadas para este projeto

Árabe	Bahasa Indonesia
Chinês	Coreano
Croata	Espanhol
Farsi (Persa)	Grego
Hindi	Inglês
Italiano	Lau (Laociano)
Macedónio	Polaco
Português	Tagalo (Filipino)
Turco	Vietnamita

5. ALGUMAS NOTAS EXPLICATIVAS SOBRE AS BROCHURAS

Até à fase de impressão propriamente dita, foram tidos em consideração:

A necessidade de inversão dos logótipos, desenhos e demais grafismos em línguas escritas da direita para a esquerda como o árabe.

A necessidade de identificar as três brochuras através de três cores distintas quer no topo (Azul, Vermelho, cor de laranja) quer na base (Verde, Azul e Lilás)

A necessidade de conseguir uma linguagem universalmente acessível e facilmente compreendida por todos os falantes de cada língua,

A necessidade de ter em conta regionalismos dialetais e país de origem dos leitores na seleção de palavras ou expressões, que, por exemplo, em brasileiro teriam outro significado. Assim se mantinha a compreensibilidade universalista dos lusófonos, dos gregos, dos falantes das inúmeras variedades de espanhol, etc., que, nalguns casos assumiu dúvida correção linguística (ex. Cuidados de infância, cuidadoras, etc.) mas permitiu serem universalmente compreensíveis.

A necessidade de criar uma identificação visual fácil de cada idioma, a qual aparece num canto superior para permitir ao pessoal administrativo e monolingue a distribuição das brochuras.

Nalguns casos de palavras intraduzíveis (Fee Relief) foi necessário recorrer a uma explicação adicional como por exemplo em português: “Redução de custos (propinas)”

A necessidade de as brochuras abrirem “ao contrário” em línguas como o árabe, implicando uma impressão suplementar e uma orientação de dobra N --> S oposta às restantes.

6. REGINA HELENA PIRES DE BRITO,

QUATRO CONTEXTOS, UMA LÍNGUA: REFLEXÕES EM TORNO DA LUSOFONIA 13

Sinopse - Entendida como um sistema de comunicação linguístico cultural no âmbito da língua portuguesa e nas suas variantes diatópicas e diastráticas, a lusofonia compreende os países que a adotam como língua materna (Portugal e Brasil); língua oficial (PALOP e Timor-Leste); língua de uso (Macau, Goa, Damão, Malaca); além das comunidades constituintes da chamada “diáspora lusófona”.

Esta síntese do mundo lusófono, que se expande pelos quatro cantos do mundo e é abarcada no conceito de lusofonia – pretende conciliar diversidades linguísticas e culturais com a unidade estruturante do sistema linguístico. Examinar a língua portuguesa como instrumento construtor da identidade em países lusófonos, no caso Timor-Leste e Moçambique - esta é a direção que seguem as reflexões aqui apresentadas.

1. PRELIMINARES

É comum afirmar que a lusofonia surge com a primeira globalização: a aventura dos descobrimentos marítimos portugueses e a consequente difusão de sua língua e cultura. De fato, percorrer o mundo, apesar das diversidades e especificidades sócio-econômico-culturais de cada comunidade onde se fala o português, significa, via de regra, deparar-se com novos e conhecidos sons, cores e sabores da nossa língua.

Ter estado em Timor-Leste (por duas ocasiões, em 2001) propiciou-nos vivenciar uma decorrência dessa aventura: no encontro com portugueses, moçambicanos, angolanos, brasileiros e timorenses, diversos discursos, múltiplas vozes - aparentemente harmoniosas – entrecruzam-se na nova nação, delineando identidades várias no universo indelével da lusofonia que nos une. Receber declarações de apego à língua portuguesa manifestadas por timorenses era constante: Foi a língua portuguesa que os nossos dirigentes usaram para contactar um ao outro, no interior e no exterior; isto é, nos países amigos da língua oficial portuguesa para convocar a SOLIDARIEDADE. Por

¹³ Parte de pesquisa de Pós-Doutoramento em curso, sob a orientação do Prof. Dr. Moisés de Lemos Martins (Instituto de Ciências Sociais - Universidade do Minho).

isso, não há razão nenhuma de rejeitar a adoção da língua portuguesa como nossa língua oficial porque não estamos a andar sozinhos... (depoimento de um candidato a alfabetizador do Distrito de Cova Lima)

Não foi por acaso que, por decisão do Congresso do Conselho Nacional de Resistência Timorense, em 29 de agosto de 2000, o português foi declarado língua oficial de Timor Loro Sae, nas palavras de Xanana Gusmão: Tendo em mente a nossa história, nós devemos fortalecer a nossa língua materna, o tétum, disseminar e aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa e manter o ensino da língua Indonésia.

Em Maputo (em 2002), durante o V LUSOCOM, participamos de uma série de debates envolvendo a problemática das línguas faladas em Moçambique. Neste outro cenário discute-se o papel das línguas autóctones na comunidade lusófona, como faz Liphola (2002:1): sabendo-se que a comunicação desempenha um papel fundamental na transformação da comunidade lusófona, a realidade linguística de Moçambique obriga-nos a fazer a seguinte pergunta: a comunicação em que língua? Ou, como quer Lopes (2002: 1-5), destacando o desenvolvimento e a necessidade do estudo do Português Moçambicano, cuja moçambicanidade torna esta variedade distinta da variedade do Português na sua dimensão europeia E, ainda, como coloca Firmino (2002: 304) acerca do reconhecimento dos papéis que as línguas locais e o Português assumem como consequência da sua incorporação nas atividades sociais ocorrentes em Moçambique, ou seja, o Português e as línguas autóctones associam-se para executar tarefas no contexto dos sistemas retóricos, indiciais e ideológicos configurados pela natureza das relações sociais que caracterizam a sociedade contemporânea moçambicana.

Num contexto tão disperso geograficamente, naturalmente multicultural, de sistemas linguísticos vários e de diferentes normas do português é que vamos pensar a língua e a identidade no âmbito da lusofonia.

2. A LÍNGUA ADORMECIDA – O PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE

Meia ilha de colonização lusitana, situada entre o sudoeste asiático e o Pacífico sul, a 500 km da Austrália, Timor-Leste foi colônia portuguesa desde o século XVI, esteve ocupada pelo Japão durante três anos, na altura da Segunda Guerra Mundial, foi palco da invasão indonésia (de 1975 a 1999) e explorada pelos australianos.

Timor-Leste acaba de sair de um longo período em que falar português poderia significar a morte. Nesse contexto, se no novo país tudo está em reconstrução - das casas à identidade do povo, da organização da Nação ao papel de cidadão – a reintrodução da língua portuguesa reveste-se de um papel fundamental de resgate de valores socioculturais:

A opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a par com a língua nacional, o Tétum, reflete a afirmação da nossa identidade pela

diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de caráter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional. (Xanana Gusmão¹⁴)

Durante duas décadas e meia, com reduzidas oportunidades para empregar a fala, a leitura e a escrita da língua portuguesa, o povo resistiu em defesa de seu território e de sua liberdade – são conhecidas as referências ao uso do português como língua de resistência, como afirmou um alfabetizador do Suco Lahane Oriental: Os timorenses querem manter viva a sua fé que durante vinte e quatro anos de ocupação é um dos principais instrumentos de resistência, juntamente com a língua portuguesa. Os timorenses, no entanto, sabem que não poderão se desenvolver de forma democrática com 90% da população iletrada.

As dezenas de línguas originais do país pertencem à família das línguas austronésias (ou malaio-polinésias) ou à família das línguas papuas (ou indo-pacíficas), diversidade linguística que se explica principalmente pelo fato de Timor ter sido parte de rotas de migrações várias. Como língua integradora dessas línguas, fala-se o tétum, reconhecido oficialmente como língua nacional a partir de outubro de 1981, e que se apresenta de duas formas: como língua materna de algumas regiões e como forma veicular na generalidade do território. No entanto, antes mesmo da chegada dos portugueses, o tétum já era a língua franca, pois era falada pela tribo dos beloneses, a mais poderosa do lugar. Mais tarde, a adoção do tétum como língua oficial da Igreja Católica de Timor foi, em parte, responsável por sua rápida propagação, adoção e efetiva utilização pelos timorenses.

É importante lembrar que o modelo de colonização portuguesa, em que se destacam o processo de miscigenação com os timorenses (que levou à assimilação de hábitos) e a conversão ao catolicismo, dentre outros aspetos, contribuíram para a incorporação natural de estruturas sintáticas e de elementos lexicais portugueses às línguas locais.

É evidente que a administração colonial privilegiava o português como língua de instrução, ensinada nas escolas, veiculando conteúdos da cultura lusa, e que se empregava na modalidade escrita, em atividades ditas culturais ou administrativas. Por outro lado, em termos de comunicação espacial e entre pessoas de línguas maternas diferentes, o tétum era usado nas situações cotidianas.

De modo geral, portanto, antes dos acontecimentos de 1974-75, a situação linguística apresentava-se em três níveis:

14 Alocução do Presidente Xanana Gusmão, proferida em Brasília, no dia 1 de agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. www.cplp.org/noticias/ccegc/di7.htm [cap. em 03/08/02].

(1) o das línguas locais – veículos de comunicação nas diversas localidades, como o Bunak, o Kémak, o galole, etc.;

(2) o da língua veicular – o tétum, funcionando como elemento de integração e conhecido como “tétum praça”, variante do tétum Terik gramaticalmente simplificada e mesclada com elementos do português;

(3) o da língua administrativa – o português – única língua normalmente escrita, que também exercia uma função integradora, no tocante à camada dirigente e ao ambiente letrado. (cf. Thomaz, 2002: 140-4)

Diversamente do que ocorreu em muitos países na época de descolonização, em 1975, Timor-Leste tinha uma certa unidade linguística, garantida, como vimos, pelo uso do tétum. Além disso, apesar de criticar o colonialismo salazarista, tanto a Fretilin (Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente) quanto a Apodeti (Associação Popular Democrática Timorense, favorável à indexação pela Indonésia) continuaram a valorizar a língua portuguesa como elemento ancestral e integrado na cultura nacional (Hull¹⁵: 2001: 37).

Durante o domínio indonésio, Timor-Leste sofreu brutal repressão, como tortura e assassinatos, e exploração, como trabalho escravo e semiescravo, tendo sido mortos cerca de 300 mil timorenses. Ao lado disso, com a política de “destimorização” aplicada, incluiu-se uma nova forma linguística, que se traduziu na imposição da bahasa indonésia (variante do malaio) como língua do ensino e da administração, na minimização do uso do tétum e na perseguição sumária da língua portuguesa.

Como resultado, atualmente, em termos linguísticos, o país se apresenta como um complexo mosaico: além do tétum e das dezenas de outras línguas locais, os timorenses falam a bahasa indonésia e procuram se expressar em português e inglês. Estimativas¹⁶ apontam que as crianças, em fase pré-escolar, falam tétum (repleto de palavras do português), os adolescentes e adultos jovens utilizam-se do malaio e a geração com mais de 40 anos fala (ou traz na memória) o português; complementarmente, as pesquisas revelam que o português é falado por 20% da população de 800 mil habitantes.

Segundo dados da ONU¹⁷, 70% da população de Timor-Leste é analfabeta e apenas cerca de 15% da população fala o português, conforme atesta Thomaz (2002: 90): *Se aos alfabetizados que falam, leem e escrevem o português juntarmos os analfabetos que melhor ou pior o falam, obteremos, quando muito, uma percentagem de 15 a 20 % da população total.*

15 O linguista australiano Geoffrey Hull é um dos maiores especialistas em tétum e línguas nativas do Timor, além de árduo defensor da oficialização da língua portuguesa em Timor-Leste.

16 Jornal Digital – Notícias dos Países de Língua Portuguesa (www.jornaldigital.com) – [p. Capítulo 16/04/2001].

17 Escrevendo as páginas do futuro. Relatório de quatro anos de atividade. Programa Alfabetização Solidária. Jan/1997 – dez/2000. DF, p. 40.

Embora o tétum seja a língua de comunicação cotidiana dos timorenses, em algumas localidades, como em Cova Lima (quase fronteira com a Indonésia, onde se fala também o Bunak), parece-nos que a bahasa indonésia funciona com maior intensidade como língua veicular, como revela breve inquérito que realizamos in loco: de 30 timorenses, com idade entre 20 e 35 anos, 6 sabem se expressar (ainda que precariamente) em português, 11 em inglês, 28 em bahasa indonésia e 19 em tétum. Outros exemplos do uso concomitante de diferentes línguas: em Ainaro¹⁸, onde se fala o nogo-nogo e o Mambae - utilizada somente em situação familiar e, em especial, pelos mais idosos - e que pertence à mesma família do tétum; em Baucau temos o uaimaa e o Makasae; em Lautém, fala-se o falatuko, o makalere e o Dagada; em Bobonaro, há o Bunak e o Kémak; em Manatuto, fala-se o galole; em Viqueque, aparece o naioti, o Midiki e o oso-moko; no Oé-cusse temos o baikenu e assim por diante.

De modo geral, o português¹⁹ aparece, na modalidade oral, truncado, reticente, praticamente construído em uma base lexical, ou seja, os usuários parecem “traduzir” diretamente palavras e categorias do tétum para as possíveis correspondentes portuguesas, sem preocupação com uma sistematização da estrutura morfossintática.

No plano fonético, verifica-se dificuldade na articulação de alguns fonemas específicos do português, revelando interferência do substrato linguístico local. As confusões mais recorrentes dão-se quanto aos fonemas do português que não encontram oposição fonológica no sistema do tétum ou em outra língua nacional (confusão de /p/, /f/ e /b/, redução das sibilantes e chiantes (/s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/). No tocante à escrita, os textos recolhidos revelam problemas ortográficos, em geral decorrentes de questões relativas à oralidade. No plano morfológico, dificuldades na declinação dos pronomes, na conjugação verbal e na flexão nominal (notadamente a omissão da marca de plural) - praticamente inexistentes no tétum, nas demais línguas locais ou na bahasa indonésia.

No plano sintático, são comuns as impropriedades ligadas à sintaxe da regência, à ordenação frástica, à concordância (também em decorrência de ser categoria inexistente nas demais línguas de Timor) além de substituição do infinitivo pelo presente em formas perifrásticas (como *pode fala*, por *“pode falar”*). No plano

18 Cabe aqui um registro: em visita à escola primária de Ainaro, mantida pela Igreja Católica, encontramos 4 salas, com uma média de 40 alunos por classe, com faixa etária variando entre 4 e 10 anos, num espaço físico quase nunca superior a 6 m². As crianças recebem noções de Língua Portuguesa utilizando material enviado por Portugal. O acesso às salas dos alunos maiores de 10 anos não foi possível no momento. Contudo, pudemos conversar com alguns desses alunos e apuramos que frequentam aulas de língua portuguesa, tétum, bahasa indonésia e inglês. A bahasa indonésia, língua na qual foram alfabetizados, é utilizada como língua-instrumento para o ensino sistematizado do tétum (trabalhado apenas oralmente) e para a chamada “reintrodução” ou “revitalização” do português. Procura-se falar o inglês por toda a parte, por indivíduos de diferentes faixas etárias, mas em especial pelos jovens, seduzidos pela presença maciça dos estrangeiros, detentores de alto poder aquisitivo e símbolos de melhor condição de vida.

19 A descrição apresentada leva em conta falantes do português com idade superior aos 35 anos e é resultado parcial de análises que realizamos como linguista do “Alfabetização Comunitária em Timor-Leste” (Projeto brasileiro conhecido como “Alfabetização Solidária”). Tal participação levou-nos a um levantamento bibliográfico e possibilitou-nos a realização de pesquisa in loco (junho/2001 – seleção de alfabetizadores e agosto/2001 – curso de capacitação). Gravamos entrevistas com candidatos a alfabetizadores e com a população em geral (de diferentes faixas etárias, profissões e sexo). Analisamos, ainda, textos produzidos pelos candidatos, no processo seletivo, e durante a capacitação, pelos alfabetizadores, além de outros elementos coletados (letras de músicas, receitas culinárias, jornais, anúncios publicitários, fotos com inscrições e cartazes).

semântico, são perceptíveis problemas ligados ao desconhecimento dos significados (o que se deve a um domínio vocabular restrito) e à dificuldade de construção de sequências coerentes.

Apesar dessa exposição fragmentada e incipiente que apresentamos da variante do português em Timor-Leste, convém lembrar que uma língua vai além do aspecto gramatical acima colocado. Na verdade, o fenômeno linguístico integra-se à prática social, à dinâmica cotidiana, às necessidades discursivas da comunidade que partilha uma mesma realidade.

Fazer projeções acerca do destino do português em Timor-Leste está na dependência dos caminhos políticos a serem efetivamente percorridos pela nova nação. Se assim for, pode-se vislumbrar que o português despertará do sono forçado e reencontrará o seu espaço como língua de cultura:

Se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos, e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na gênese da cultura nacional. (Hull, 2001: 39)

3. O PORTUGUÊS EM/DE MOÇAMBIQUE

Quando falo Português sinto que estou a usar a vantagem de um instrumento que é estrategicamente viável para mais expansão e inserção nas várias comunidades linguísticas existentes no nosso país. Apesar do facto de que alguns diriam que é um elemento de alienação cultural, a influência que as línguas africanas exercem ou exerceram sobre o Português permitem-me dizer com alguma plausibilidade que efetivamente não há espaço para tal alienação, porque o Português pode também ser já uma língua africana. (depoimento de cidadão moçambicano - pesquisa realizada por Firmino, 2002: 240)

Na prática, falar do português em Moçambique significa falar de uma minoria escolarizada e habitante dos centros urbanos, apesar de seu status de oficial (sendo utilizada como meio de instrução e comunicação pública nacional) e de língua de unidade nacional. Dados do Instituto Nacional de Educação (1999) apontam que apenas 8,7% de moçambicanos em idade superior a 5 anos falam português como língua materna e que quase a totalidade dos falantes adultos, cujas línguas maternas²⁰ pertencem ao grupo Bantu, utilizam o português como segunda língua – o que significa o seu contato constante com outras variedades linguísticas.

20 O relatório do Censo de 1980 contabiliza 23 línguas, que constituem a língua materna para a maioria dos moçambicanos: bitonga, chope, chuabo, koti, kunda lomwe, maconde, macua, marendje, mwani, ngulu, nsenga, nyanja, nyungwe, phimbi, ronga sena, shona, suaíli, suazi, tsonga, tswa, yao, zulu.

Esta situação do português relaciona-se com a administração do território na época colonial: até a segunda metade do século XVIII o governo era feito via Índia, sendo que a presença portuguesa só ocorre a partir de 1918, quando se inicia, de fato, a difusão do português na região. O final dos anos 30 (com o Estado Novo em Portugal) marca o início de um período de desenvolvimento econômico e da forte emigração portuguesa para Moçambique – em decorrência disso, a força da língua portuguesa se intensifica.

Durante o período pré-independência, a população de Moçambique adquiria a língua portuguesa motivada, essencialmente, pelo status que esta mantinha nos sistemas sociocultural, econômico e, porque não, ideológico (já que, do ponto de vista ideológico, a assimilação e o conhecimento do português pelos africanos possibilitaria a mobilidade social).

Quando, em 1962, a luta armada contra a metrópole se inicia, a Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) escolhe o português como língua de comunicação entre os moçambicanos de origens diferentes envolvidos na ação. Na verdade, era a única língua que poderia nivelar as diferenças linguísticas, propiciar uma certa unidade no próprio movimento, além, claro, de ajudar a conhecer o opositor comum. Será, portanto, o português a língua dos dois lados da luta: do poder da metrópole e da resistência da colônia. Apesar disso, vale destacar que, no início, a grande maioria dos homens (...) *não dominavam nem utilizavam a língua portuguesa como meio de comunicação*. (...) Usavam na sua maioria o inglês e o suaíli, que tinham sido as línguas em que se formaram politicamente e profissionalmente. Durante os primeiros anos da Frelimo essas línguas surgem com frequência decrescente na comunicação interna da Frelimo.

É certo que não surgiu nenhuma resolução do 1º Congresso sobre a língua, mas foi unânime e tacitamente aceite que os documentos do Congresso fossem redigidos em Português porque, no meio da diferença, era aquela que encontrou denominadores comuns em todos. (conforme Ganhão, 1979; apud Gonçalves, 1996:16)

Com a independência, o português foi legitimamente escolhido como língua oficial, pois, além de permitir a comunicação internacional, funcionava, segundo o discurso oficial, como língua de unidade nacional. E não poderia ser diferente, já que essa escolha foi uma decorrência previsível dada a história do seu uso em Moçambique, o tipo de diversidade linguística prevalecente no país, as premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida com o país, bem como a necessidade de cooptar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas do país. (Firmino, 2002: 232)

A despeito de ser a língua da escola, da informação escrita e de ascensão social, a condição de difusão do português é permeada por dificuldades, uma vez que a sua disseminação é um processo basicamente escolar (pois

é ensinada num meio em que é pouco falada), e os alunos não têm outro espaço que não a sala de aula para a praticarem, com a agravante de ser limitado o desempenho linguístico do professor (cf. Gonçalves, 1996:16-18).

Ao mesmo tempo em que o português, tornando-se língua de prestígio e recebendo influências das línguas locais, caminha para a constituição de uma norma do português moçambicano, há lampejos de preocupação com as línguas autóctones. Tanto é que, em 1983, a Secretaria de Estado da Cultura lança um documento em que considera necessário promover o uso das línguas nacionais, uma vez que a política linguística deve refletir a identidade moçambicana. (...) *chama a atenção para o fato de o português não ser reconhecido pela maioria da população, não podendo ser considerado uma língua moçambicana.* (apud Gonçalves, 1996:31.

Page | 32

De todo modo, é preciso considerar que, em Moçambique, diferentemente do que ocorre em muitos países africanos, a situação da língua portuguesa não é a de herança incômoda com caráter provisório enquanto se não encontra uma língua genuinamente africana. (...) *É um projeto que visa anular todas as consequências da arbitrariedade do traçado geográfico do País, dar-lhe uma identidade nacional e uma consciência cultural, através do povo que nele habita.* (Rosário, 1982: 64-5)

A diversidade etnolinguística que caracteriza o atual espaço social moçambicano precisa considerar o uso das diferentes línguas (locais, português e línguas estrangeiras, como o inglês), que os indivíduos praticam nas variadas situações de interação comunicativa, reconhecendo os papéis sociais que as línguas portuguesa e autóctones desempenham, como resultado da sua incorporação nas atividades sociais ocorrentes em Moçambique. Este reconhecimento é fundamental uma vez que não há (como se verifica em Timor-Leste, com o tétum) uma língua local que sirva como integradora do território, não existindo (pelo menos até o momento), em Moçambique, uma dessas línguas que possa funcionar como língua nacional, como conclui Firmino (2002: 240): À medida que a ideologia oficial promove o Português como língua oficial e língua de unidade nacional, a consciência da importância dos valores sócio-simbólicos ligados a esta língua é mais consolidada. Por esta razão, o Português poderá ser atualmente o único símbolo que é amplamente reconhecido pelos moçambicanos e através do qual a ideia de uma nação é imaginada e experimentada, especificamente entre os moçambicanos urbanizados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É o contexto de uso de uma língua revelador do papel que ela desempenha numa determinada comunidade, uma vez que, ao mesmo tempo em que se refere às atividades sociais constitui, também, uma prática social.

Assim é que, no amplo domínio da lusofonia – espalhado por todos os continentes, aqui metonimicamente representados por quatro deles: um olhar americano, que se debruça sobre a África e a Oceania, num espaço

européu – entende-se a língua como práxis, como ação e interação, como processo historicizado. Uma língua não tem outro sujeito senão aqueles que a falam, nela se falando. Ninguém é seu proprietário, pois ela não é objeto, mas cada falante é seu guardião, podia dizer-se a sua vestal, tão frágil coisa é, na perspectiva do tempo, a misteriosa chama de uma língua (Lourenço, 2001: 123). Não há, portanto, uma delimitação geográfica visível: lusofonia é um lugar qualquer em que valores incorporados, compartilhados e conjugados ao longo de um percurso histórico, indelevelmente convergente, são introjetados, transformados e projetados socialmente. Por isso se pode falar de um português que desperta em Timor-Leste, de um português que se vai nativizando em Moçambique – são contextos sociais diferentes processando, a partir de um mesmo sistema linguístico, novos complexos discursivos e ideológicos, polifonicamente representativos de si mesmos e de todos nós.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIRMINO, Gregório (2002) A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia.

GONÇALVES, Perpétua (1996) Português de Moçambique – uma variedade em formação. Maputo: Editora da Universidade Eduardo Mondlane.

HULL, Geoffrey (2001) Timor-Lorosa'e - Identidade, Lian no Política Edukasionál (Timor-Leste - Identidade, Língua e Política Educacional). Lisboa: Instituto Camões.

LIPHOLA, Marcelino (2002) "O espaço das línguas moçambicanas na comunidade lusófona no contexto da globalização". Maputo: Comunicação apresentada no V LUSOCOM.

LOPES, Armando Jorge (2002) Em direção ao primeiro léxico de usos do português moçambicano. In: Veredas 3 – II. Revista da Associação Internacional de Lusitanistas. Porto: Fundação Eng.º António de Almeida.

LOURENÇO, Eduardo (2001) A nau de Ícaro e imagem e miragem da lusofonia. São Paulo: Companhia das Letras.

ROSÁRIO, Lourenço (1982) "Língua Portuguesa e cultura moçambicana: de instrumento de consciência e unidade nacional a veículo e expressão de identidade cultural". In: Cadernos de Literatura. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa. pp. 58-66.

THOMAZ, Luís Filipe (2002) Babel Loro Sa'e. O problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Instituto Camões.

7. MARIA DO CARMO LEITE DE OLIVEIRA E

8. SÔNIA BITTENCOURT SILVEIRA

DESLOCAMENTOS GEOGRÁFICOS E DE IDENTIDADE: UM ESTUDO DA (RE-) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE IMIGRANTES PORTUGUESES E BRASILEIROS

Narrativas têm sido reconhecidas como uma poderosa forma de criar e negociar identidades (cf. Linde, 1993). Histórias de vida constituem um locus privilegiado para o exame das singularidades e generalidades envolvidas no processo de adaptação e mudança de identidade dos imigrantes (cf. Ting-Toomey, 1999:255). Este trabalho tem como foco os relatos das trajetórias de imigração de portugueses, vindos para o Brasil no início do século XX, e de brasileiros, indo para Portugal no fim do século XX. A partir do modelo tipológico de identidade cultural e étnica, proposto por Berry et al (1987), pretendemos investigar que fatores antecedentes são relevantes para a construção da identidade dos imigrantes. Tomamos como parâmetros para nossa análise os fatores influentes nos processos de adaptação intercultural e mudança de identidade, discutidos por Ting-Toomey (op. cit.). Nossa análise revela que, além das diferenças dos momentos históricos em que ocorreram as imigrações, são determinantes, para o sentimento de diferentes graus de "pertencimento" ao novo grupo, os seguintes fatores relacionados à cultura hóspede:

as condições socioeconômicas;
a atitude frente ao processo migratório e
a distância/ proximidade entre as culturas.

Mostraram-se relevantes, em termos de fatores pessoais,
a orientação que motivou a imigração,
os tipos de expectativas trazidas;
os atributos individuais e
o grau de conhecimento dos imigrantes com relação à cultura hóspede e, em particular, às suas normas de interação.

(trabalho final não recebido)

9. SUSANA DE OLIVEIRA, SAINT DOMINIC'S INT'L SCHOOL, PORTUGAL

: O PLE NO PROGRAMA DE ENSINO DO IB – INTERNATIONAL BACCALAUREAT: O MODELO DA ESCOLA SAINT DOMINIC'S INTERNATIONAL SCHOOL, PORTUGAL

Proponho-me a apresentar o currículo de PLE adotado na escola Saint Dominic's International School, escola que pertence ao sistema de ensino do IB. O International Baccalaureat é um sistema de ensino comum a muitas escolas internacionais espalhadas pelo mundo fora, que tem as suas próprias normas, exames, etc. O IB contempla o português como língua estrangeira e materna (nomeadamente nas escolas em Portugal, no Brasil, nos outros países dos PALOP e em algumas outras escolas no mundo). O IB está subdividido em vários programas desde a primária até ao secundário: Ensino primário e médio: Primary Years Program; Ensino secundário: Middle Years Program; Últimos dois anos do ensino secundário: IB Diploma. O meu objetivo é explicar como o português é

integrado nestes programas e qual o currículo e os níveis de português envolvidos. Veja-se o esquema do sistema de ensino, para que seja de mais fácil entendimento.

A escola Saint Dominic's International School criou os seus próprios níveis de PLE, dentro, claro está, do sistema do International Baccalaureate (IB). O IB é dividido em Primary Years Program (PYP), Middle Years Program (MYP) e Diploma Program.

1. PYP

O PLE inicia-se no ensino pré-primário – só oralidade. A partir dos 7 anos (Year 3) inicia-se o 1º nível de iniciação de PLE. No final, no Year 6 (10 anos) o aluno atingirá o nível 4º de iniciação.

Todo o esquema é, no entanto, flexível.

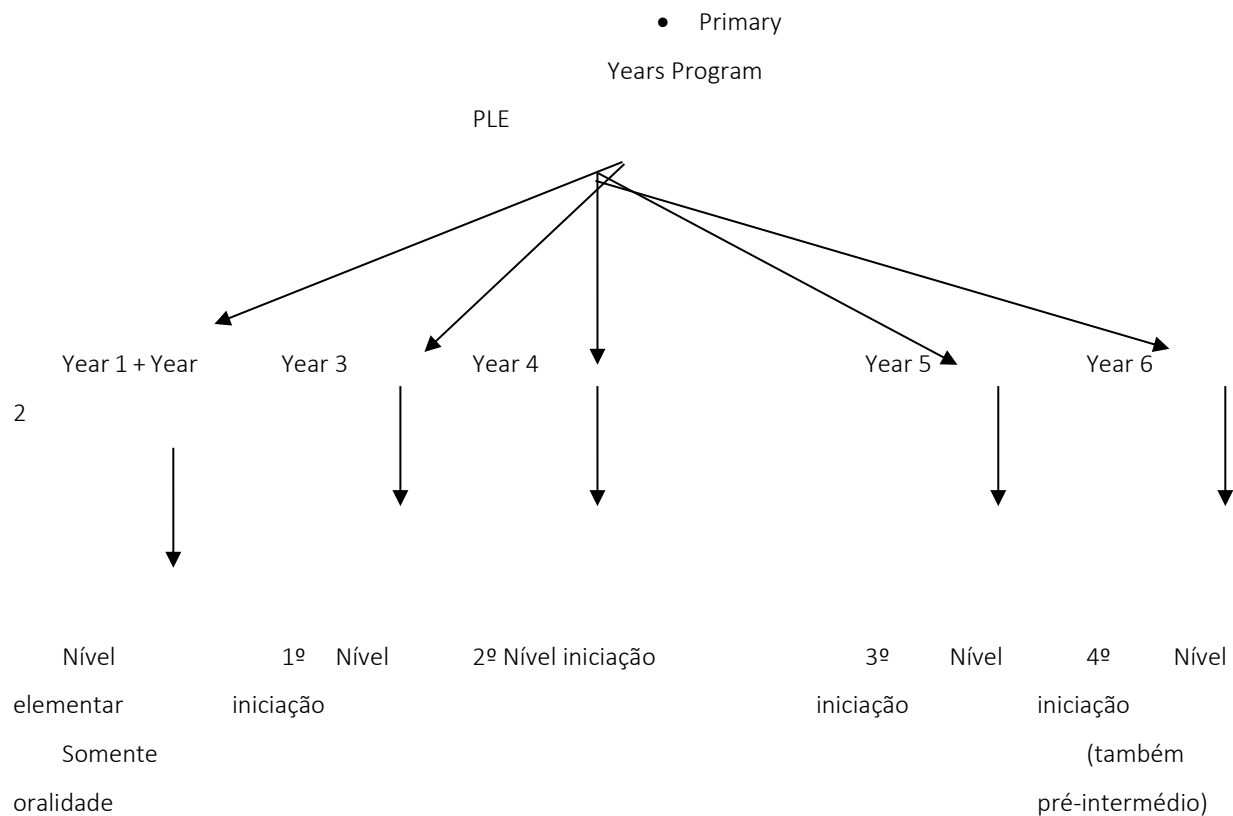
2. MYP

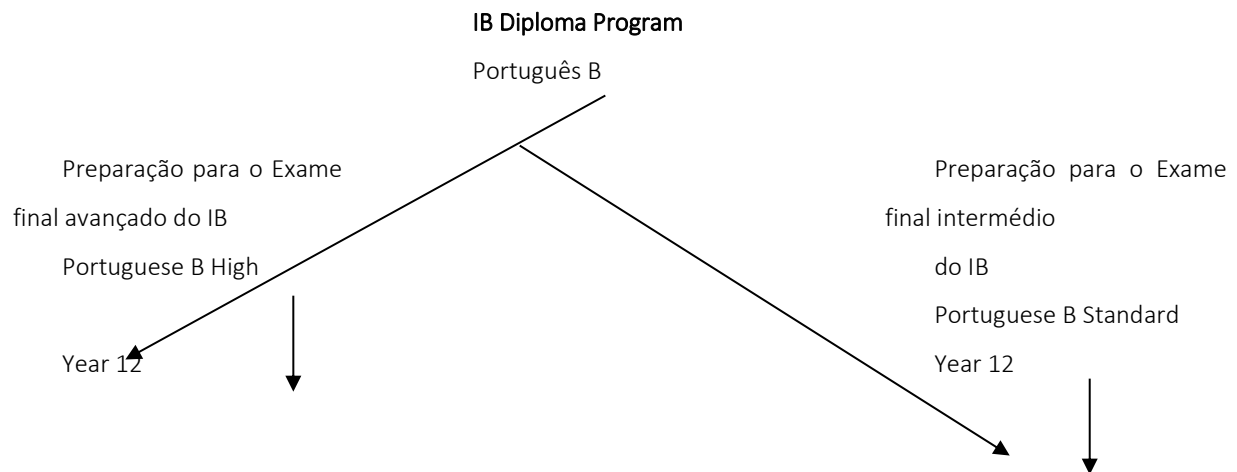
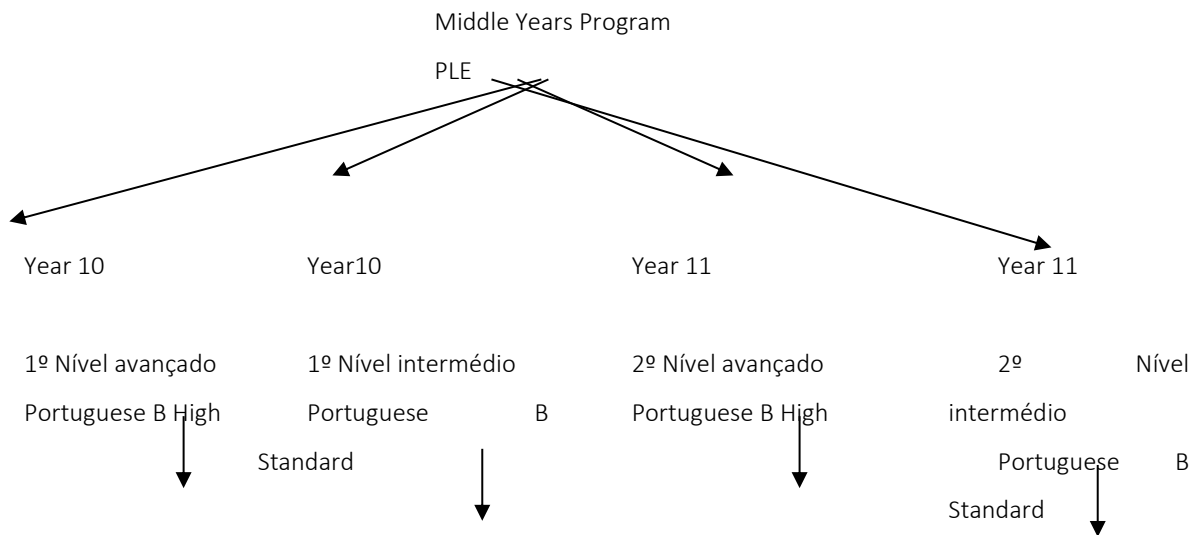
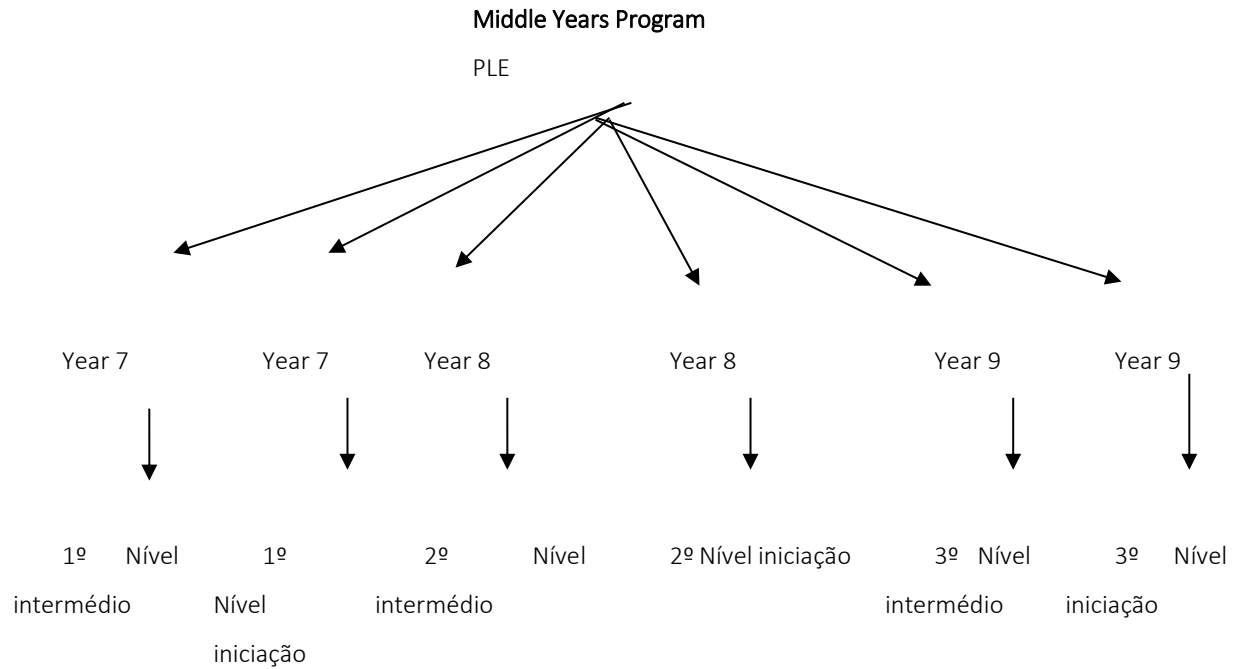
Do Year 7 ao Year 11, os alunos novos começam no nível iniciado e os nossos antigos alunos prosseguem o PLE em níveis intermédios.

3. DIPLOMA

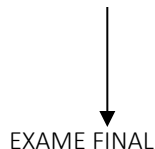
No Year 12 e Year 13 os alunos alcançaram os níveis avançados (Portuguese B Standard e Portuguese B High). Os alunos são preparados para os exames finais escritos e orais (português europeu e brasileiro).

4. Esquema dos níveis de ensino de PLE

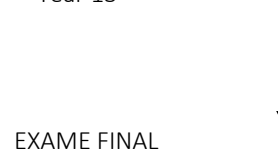




Year 13



Year 13



Notas: Texto original de Susana De Oliveira

10. ANA MARÍA DIAZ FERRERO,

Ana Maria Díaz Ferrero, Professora da Faculdade de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada desde o ano 1991. Apresentei a tese de doutoramento em 1996 sobre "A mulher nos provérbios portugueses" na Universidade de Granada. Principalmente trabalho na investigação da paremiologia e da tradução.

: EL MATRIMONIO Y LA MUJER EN EL REFRANERO PORTUGUÊS

O adagiário constitui uma das manifestações linguísticas mais características da cultura popular. É um claro transmissor dos valores e dos costumes socialmente estabelecidos e permite-nos obter valiosa informação sobre o Homem e a sua cultura. Neste artigo vamos estudar concretamente os provérbios referentes à mulher e ao casamento. A vida da mulher esteve vinculada durante séculos ao homem e este facto foi evidenciado no adagiário com a criação e a transmissão de um elevado número de provérbios sobre este assunto. Vamos analisar, portanto, provérbios sobre os seguintes temas: A vontade de casar ou não casar: Antes solteira toda a vida que um dia mal casada; a escolha do esposo ou esposa e os principais aspetos que é preciso ter em conta como a afinidade, a idade ou o lugar de origem: Se queres bem casar, casa com teu igual; Não concorda com o velho a moça; De Espanha de bom vento nem bom casamento. Comentaremos também provérbios relacionados diretamente com o casamento, como por exemplo: À terça-feira, não cases a filha nem urdas a teia; e por último, analisaremos alguns provérbios sobre as relações entre o marido e a mulher e o tratamento que esta deve receber: O homem barca, a mulher arca; A mula e a mulher com pau se quer. Para realizar este estudo foi constituído um corpus de 2500 parémias que se referem direta o indiretamente à mulher, retirados de diferentes coleções portuguesas desde a mais antiga: o "Adagiário português" de Teófilo Braga que utiliza fontes medievais até ao Livro dos Provérbios Portugueses de José Ricardo Marques da Costa de 1999.

EL MATRIMONIO Y LA MUJER EN EL REFRANERO PORTUGUÊS

El refranero constituye una de las manifestaciones lingüísticas más características de la cultura popular. Es un claro transmisor de los valores y costumbres socialmente establecidos que nos permite obtener una valiosa información sobre la relación entre el hombre y su cultura. Como señala M^a Nieves Vila Rubio (1990:216-217) hay

refranes denotativos y connotativos; los primeros simplemente pretenden transmitir una información sin doble sentido, muchas veces referida a una actividad determinada (meteorología, medicina...) y los segundos transmiten una ideología, una visión del mundo.

Al primer grupo pertenecen refranes como: Quando não há nuvens, não há chuva; o Quem come a correr, do estômago vem a sofrer y al segundo las paremias que están relacionadas con normas de conducta, costumbres sociales, valores y todos aquellos aspetos que han sido creados o asumidos por una comunidad. A este grupo pertenecen refranes como: O tempo é dinheiro, o resto é conversa; o Quem madruga Deus ajuda. Este segundo grupo comprende los refranes que vamos a estudiar en este artículo: los referidos al matrimonio y la mujer.

El ciclo vital de la mujer ha girado durante siglos en torno a su relación con el hombre y la paremiología lo ha reflejado creando y transmitiendo un elevado número de refranes. Para hacernos una idea, la colección de Maria de Sousa Carrusca, una de las más extensas y completas de las publicadas en Portugal, recoge en sus diferentes apartados temáticos 1.194 refranes sobre la mujer, muchos de los cuales se refieren direta o indiretamente al matrimonio. Existen paremias sobre las niñas en las que, a pesar de su corta edad, ya aparecen vinculadas a su dote y al futuro matrimonio; la joven casi siempre se presenta en el refranero como mujer casadera; la mujer adulta es generalmente esposa, madre o viuda e incluso la vieja aparece en muchas ocasiones relacionada con el matrimonio, ya sea como casamentera o como esposa potencial.

Para realizar este trabajo hemos utilizado un corpus de 2.500 refranes extraídos de diferentes fuentes paremiológicas portuguesas cuya descripción completa aparece en un anexo al final de este artículo.

En primer lugar, conviene destacar que la imagen que el refranero nos transmite no es totalmente homogénea dado que los refranes presentan connotaciones específicas del momento histórico en que nacen o se fijan y, por otra parte, responden a criterios propios de la persona o grupo social que los propaga (Forgas, 1982-1983:59), de ahí que muchos refranes se contradigan. Observamos, por ejemplo, discrepancias en cuanto a la edad propicia para contraer matrimonio, pues si no conviene casarse joven: De cedo casar e cedo madrugar arrepender-te-ás, mas muito mal tampoco se aconseja hacerlo viejo: De tarde madrugar e tarde casar te hás de lamentar. De igual modo, comprobamos que no hay acuerdo respecto a la edad de los esposos, pues: Para o casal ser bem unido, deve ser a mulher mais nova que o marido y también leemos: Para o casal ser bem unido, deve ser a mulher mais velha que o marido.

A pesar de estas contradicciones y del límite de espacio, que nos obliga a seleccionar únicamente aquellas paremias más significativas, intentaremos reflejar, en líneas generales, la visión que el refranero transmite de la mujer y de su papel dentro del matrimonio. Comenzamos este estudio analizando aquellas paremias que hacen

referencia al nacimiento y observamos que un parto difícil suele ir asociado a una niña. Las hijas no eran deseadas, la necesidad de darles una dote suponía una gran carga económica y ello se interpretaba como un castigo: Parto ruim, filha no fim; Mau parto, filha ao cabo; Pior é a moça de casar que de criar.

Cuando la hija ha crecido, conviene potenciar aquellas cualidades que debe reunir para ser elegida por el hombre y convertirse en una buena esposa: Honra e virtude eis aqui o mais precioso dote de uma filha. El deseo de casarla aumenta cada día y los refranes aconsejan hacerlo pronto: Filha crescida, dá-lhe marido; aos vinte, criada, logo casada.

Esta urgencia para contraer matrimonio quizás sea una forma de asegurarse un buen lugar en la sociedad y al mismo tiempo huir de la soltería o de otro tipo de vida menos deseado o recomendable: Melhor parece filha mal casada, que bem amancebada; Antes casada arrependida, que freira aborrecida. Aunque también existen refranes en los que la mujer prefiere la soltería a un mal casamiento:

Antes solteira toda a vida, que um dia mal casada. Armando Côrtes-Rodrigues en su Adagiário Popular Açoriano (1982, I:94) incluye algunas cantigas del Cancioneiro Popular Açoriano que confirman este refrán:

Eu casei-me e cativei-me,	Sou casada, mãe de filhos,
Troquei a prata por cobre,	Não me posso divertir;
Troquei minha liberdade	Um chora, outro resmunga,
Por dinheiro que não corre.	Outro diz que quer dormir.
(S. Miguel)	(S. Miguel)

Casadinhas há três dias	Quando eu era solteirinha,
Pelas ruas a chorar	Eu mesmo era serafim,
Pela vida de solteiras	Agora, que sou casada,
Sem na poder alcançar.	Ninguém faz caso de mim.
(Flores)	(Terceira)

Casada, vida cansada,	Rosa, que estás na roseira,
Solteira, vida garrida,	Deixa-te estar sossegada:
Casada nem uma hora,	Mais te vale ser solteira
Solteira pra toda a vida.	Do que um dia mal casada.
(S. Miguel)	(S. Miguel)

Pero, en el refranero, los detratores del matrimonio por excelencia son los hombres:

Antes só que em casa, ouvindo a miúdo a mulher a embirrar por tudo;
Homens honestos, casam cedo e os prudentes, nunca se casam;
Casamento feito, noivo arrependido.

Volviendo a las cualidades más apreciadas en la mujer, recordemos que el catolicismo estableció el paradigma de las virtudes femeninas. Como señala Maribel Aler Gay (1982:232-248) la Iglesia simboliza en Eva los comportamientos y valores más despreciables de la mujer y el polo opuesto lo representa María, obediente, sumisa, pasiva, desexualizada, virgen, esposa y madre, convirtiéndose así en modelo de virtudes y camino de salvación femenina.

El refranero, haciéndose eco de este modelo femenino, verá en la castidad, la honradez, la obediencia y la discreción las principales cualidades de la mujer:

A mulher casta, Deus lhe basta;
Bela, boa, rica e casta é mulher de quatro andares;
A mulher que é boa e terna obedecendo governa.

Ahora bien, la mujer también manifiesta sus exigencias o preferencias a la hora de elegir esposo: Antes marido feio e laborioso que bonito e preguiçoso; Antes quero velho que me honre que moço que me assombre. La belleza parece estar en un segundo plano, no olvidemos que Quem ama o feio, bonito lhe parece. Es importante señalar, no obstante, que escasean este tipo de paremias en las que la mujer expone sus gustos, debido principalmente al papel pasivo que tradicionalmente ha adoptado la mujer. Ella no elige, sino que es elegida.

Otro fator que se debe tener en cuenta a la hora de elegir esposo, según el refranero, es la afinidad entre ambos: Se queres bem casar, casa com teu igual. Esta paridad también se extiende a la edad de los esposos. Sobre este asunto, D. Francisco Manuel de Melo en Carta de Guia de Casados distingue tres tipos de matrimonio en el mundo: “casamento de Deus, casamento do Diabo, casamento da morte. De Deus, o do mancebo com a moça. Do diabo, o da velha com o mancebo. Da morte, o da moça com o velho” (Melo s.d.:23-24). Sostiene Melo que deben tener ambos semejante educación, linaje y edad porque, “as velhas casadas com moços vivem em perpétua discórdia. Os velhos casados com as moças apressam a morte, ora pelas desconfianças, ora pelas demasias” (Melo, s.d.:24) y el refranero lo confirma: Não concorda com o velho a moça. Así pues, Melo es partidario de que no haya una gran diferencia de edad entre marido y mujer aunque conviene que ella sea muy joven para que el marido pueda educarla y “fazer que ela renasça com boas condições” (Melo, s.d.:27). Esta perspectiva de educar a la esposa y que el marido pueda estar seguro de su formación inculcándole las virtudes necesarias, también la expuso el humanista florentino del siglo XV, Leon Battista Alberti, en su descripción de la familia perfecta (Anderson/Zinsser, 1991, I:467)

Também deve existir afinidad y proximidad entre los esposos respecto al lugar de origen: Quem ao longe vai casar, ou se engana ou vai enganar y una canción popular de la isla de San Miguel recogida por Armando Côrtes-Rodrigues (1944-1945:115), refleja esta misma idea:

Quem casa na terra alheia
na sua tendo com quem,
ou vai ficar enganado,
ou vai enganar alguém

Page | 41

Este último refrán nos lleva a relacionar geografía y matrimonio; algunos refranes advierten sobre las ventajas de casarse con mujeres de determinados lugares:

Quem casa em Portel, tem burra e mulher;
Quem casa em Cuba, tem mulher e burra,
pero los más frecuentes son los que aluden de forma negativa a las mujeres de determinadas zonas geográficas:
Venha o diabo de onde vier, venha a Viana escolher mulher.
Em mulher de Alfama, homem do mar e relógio das Chagas pouco há que fiar.
De Vieira, nem mulher, nem vinho, nem madeira.
Mulher de Avanca, porca de Murtosa e vaca de Veiros nunca saem boas.

De todos estos refranes, quizás el más conocido sea

De Espanha nem bom vento nem bom casamento

que por primera vez lo encontramos documentado en 1651 en el Adagiário de Delicado con la forma De Castela, nem vento, nem casamento. Este refrán, nos dice José Maria Adrião (1918:40), “foi provocado pelas nossas dissensões com Castela, sem que se possa marcar-se-lhe a época de produção. Estas dissensões — hoje desaparecidas — ainda, sobrevivem na tradição popular de Trás-os-Montes, onde se diz que ‘os Hespanhóis são como os Portugueses, menos na alma’, isto é, são entes irracionais”. Respecto a los matrimonios entre individuos de dos naciones, añade Adrião (1918: 40), “já Garcia de Resende na sua Miscelânea, depois de aludir à triste retirada da princesa D. Isabel para Castela, após o falecimento do príncipe D. Alfonso escreveu: Portugueses, castelhanos, Não hos quer Deus juntos ver”.

Manuel A. Costa Alves analiza este refrán en su libro Mudam os Tempos, Mudam os Ventos y cita el estudio que publicó José Machado Pais en la revista Análise Social sobre el enigma sociológico de esta paremia. Machado Pais presupone que esta paremia “simbolizaria, de modo redutor, a solidariedade das mulheres de uma comunidade perante as ameaças do exterior” (Alves 1996:21). Ladislau Batalha (1924:178-183) en su História Geral dos Adágios Portugueses al referirse a las hostilidades peninsulares señala que esta rivalidad entre pueblos no es exclusiva del

refranero portugués dado que son numerosas las paremias con esta misma estructura que podemos encontrar en diferentes lenguas para referirse a pueblos limítrofes. Sirvan de muestra los siguientes ejemplos en francés, español y portugués:

De l'Auvergne, ne vient, ni bon vin, ni bon vent, ni bon argent, ni bonnes gens.

D'Angleterre, ne vient bon vent, ni bonne guerre.

De Jerez, ni buen viento, ni buen casamiento, ni mujer que tenga asiento.

El viento y el varón, no es bueno de Aragón.

De Aragón, ni viento ni varón.

De Jaén, ni hombre ni mujer, ni aire que venga de él.

De Soria, ni aire ni novia.

Do Nordeste, nem bom vento, nem bom casamento.

De S. Vicente, nem bom vento nem bom casamento.

Hasta aquí hemos comentado algunos aspetos que hay que tener en cuenta antes de elegir el futuro cónyuge. El siguiente paso es el juego de la seducción amorosa y para ello el refranero aconseja al hombre sobre el modo de conquistar a la mujer. Puede hacerlo con desdén y haciéndola sufrir: *As damas ao desdém, parecem bem; A mulher consegue-se com o desdém; A mulher só ama a quem a faz sofrer* o bien, puede conquistarla con elogios, promesas y buen trato: *A mulher louvada, não tem espada; e se a tem, não mata ninguém; As promessas cativam as mulher; A mulher e a gata é de quem a (bem) trata*. La mujer, por su parte, con un papel más pasivo, debe estar alerta para no dejarse engañar por la palabrería del hombre: *A lisonjeiro, fazer mau rosto; A mulher que se fia de homem a jurar o que ganha é chorar*.

Superada la fase de la seducción, sólo resta casarse y abundan los refranes sobre este tema. Muchos de ellos recomiendan la necesidad de reflexionar antes de dar un paso tan decisivo: *Antes que cases, olha primeiro o que fazes; Antes que cases, vê o que fazes, porque não é nó que desates*. Otros aconsejan no contraer matrimonio ciertos días de la semana y parece ser que lo acertado es hacerlo el sábado o el domingo, porque hay refranes que advierten sobre el peligro de casarse cualquier otro día:

À segunda-feira, não cases filha nem urdas a teia.

À terça-feira, não cases a filha nem urdas a teia.

À terça-feira, não cases a filha, não urdas a teia, nem partas em navio para terra alheia.

À quarta-feira, nem cases a filha, nem urdas a teia.

À quinta-feira não cases filha nem deites pinta.

À sexta-feira, não cases a filha nem lances a teia.

José María Iribarren (1993:304) analiza el origen de la consideración del martes como día nefasto; los egipcios, por ejemplo, consideraban que era día de mal agüero, porque decían que era el del nacimiento de Tifón, uno de los gigantes que se atrevieron a escalar el cielo. Incluye Iribarren una cita del capítulo 2º del libro 14 de la Historia de España del padre Juan de Mariana —obra de 1601— en la que se refiere a la derrota que infligieron los moros a las tropas aragonesas y valencianas de Jaime el Conquistador en los campos de Luxen el año 1276. “El estrago fue tal y la matanza —dice el padre Mariana— que desde entonces comenzó el vulgo a llamar aquel día, que era martes, de mal agüero y aciago”.

José Mª Adrião en la Revista Lusitana (1916:44-46) también explica el motivo por el cual estos días —martes y viernes— se consideran funestos. En Rusia, afirma Adrião citando el libro *A Rússia por dentro* de Ladislau Batalha, “o ‘mujik’ não pode lavar-se à sexta-feira nem partir para uma viagem à segunda-feira, porque a prática de qualquer destes atos constituiria prenuncio de grande desgraça”. Respecto al martes, añade, la superstición se debe a la casualidad de haber ocurrido, repetidas veces, fatalidades en esos días e incluye la cita anterior del padre Mariana. En relación al viernes, es probable, señala Adrião, “que se lhe ligasse uma ideia de desgraça, por ter Cristo morrido nesse dia, na cruz, e por causa do luto que reveste a Igreja no aniversário dessa morte, da tristeza dos seus cânticos e das suas cerimónias — muito embora, na opinião de alguns, devesse ser considerado como bendito o dia que foi testemunha do suplício da cruz e em que foi resgatado o género humano”. Afirma Adrião que también ha podido contribuir a crear esta antipatía hacia el viernes “a circunstância de, segundo alguns doutores da Igreja (Francisco Spirago, *Catecismo Popular Católico*), ter sido cometido o pecado original no sexto dia da criação do homem (sexta-feira). Y por último, sostiene Adrião, que en Portugal la superstición contra los martes y viernes puede deberse a la creencia de que en esos días deambulaban brujas y hechiceras.

Respecto a la vida conyugal y al modo de atuar para que exista felicidad entre los casados, tenemos abundantes ejemplos. Por un lado, es evidente que la influencia entre marido y mujer es mutua: Mostra-me a tua mulher e eu te direi que marido tem; A honra do casado depende de (a) sua mulher. Pero cada uno tiene bien definido su papel. La mujer realiza las faenas domésticas, sobre todo las textiles: À mulher a roca e ao marido a espada; Enquanto o marido cavar, a mulher deve fiar; y es, por otra parte, responsable de la administración económica y del bienestar del marido: O homem reina, a mulher governa; (O) homem barca, (a) mulher arca. En definitiva, el lugar de la mujer está en el hogar, por ello, son frecuentes los refranes que la comparan con los animales domésticos pues éstos como la mujer se circunscriben al entorno de la casa y así lo afirma José Leite de Vasconcelos (1958:561) citando un artículo de Georg Brummer sobre “A modesta Mulher Portuguesa”: “O lugar da mulher é em casa e do homem na rua dizem os Portugueses, e assim é na verdade”: Do homem a praça, da mulher a casa. Y si se ausenta del hogar, conviene que, al igual que algunos animales, vuelva a casa cuando aún es de día: A mulher e a galinha, com o sol recolhida; A mulher e a ovelha, com (o) sol à cortelha; A mulher e o passarinho com o sol ao ninho. La relación mujer-animal sirve para ejemplificar algún defecto o para indicar el trato que debe recibir la mujer. p. Este último refrán pone de

manifiesto que la mujer pertenece al hombre y a él debe obedecer. Mulher que sabe obedecer, em sua casa reina a valer. Lo contrario, es decir, la inversión de los roles, suscita refranes de tono burlesco en los que se ridiculiza al marido sumiso y obediente y se advierte sobre la ausencia de armonía y paz en un matrimonio donde manda la mujer: Mal vai a casa quando a roca manda a espada; Marido banana e efeminado depressa emparelha com o veado; Em casa de Gonçalo, mais pode a galinha que o galo; Em casa de mesquinho, mais pode a mulher que o marido.

Esta sumisión y obediencia que la mujer debe al marido provoca en ellas hastío por lo que se sienten liberadas cuando el marido está ausente: Folgar galinhas, que o galo é em (a) vindimas; algunos refranes manifiestan, incluso, el deseo de ver al marido muerto: Queres ver teu marido morto? Dá-lhe couves em agosto.

No obstante, si la muerte llega realmente y la mujer enviuda su situación empeorará y, sin el marido, tendrá dificultad para educar y criar bien a los hijos: Filho de viúva, ou malcriado, ou mal costumado; se encontrará desamparada por no tener el soporte del varón: Viúva é barco sem leme. Una buena alternativa puede ser casar de nuevo y lo conseguirá fácilmente si es rica: Viúva rica, casada fica aunque esta solución no parece la más acertada porque éstas deben honrar la memoria del marido: Boa e honrada, a viúva sepultada; A viúva com (o) luto, e a moça com (o) moço.

Para terminar, podemos añadir que todos estos consejos para elegir esposo quizás no ayuden lo suficiente porque O homem e a mulher estão mais no acertar que no escolher. Por otra parte, conviene tener presente que un buen número de refranes de carácter general, es decir, sin dirigirse a hombres o mujeres, manifiestan una reacción adversa frente al matrimonio: Quem casa não pensa; quem pensa, não casa; Casar, casar soa bem, e sabe mal; Ao casamento segue-se o arrependimento. Y, por último, el refrán Mãe, que coisa é casar? Filha, fiar, parir e chorar, que localizamos por vez primera en el siglo XVII en la colección de Delicado y se repite con pequeñas variaciones en casi todos los repertorios posteriores, resume claramente la propia idea que las mujeres tenían del matrimonio. La repetición frecuente de este refrán, incluso dentro de un mismo repertorio, puede dar cuenta del uso generalizado que tenía entre la población.

Con esta pequeña muestra hemos querido evidenciar la imagen de la mujer que nos transmite el refranero portugués respecto a algunos aspectos relacionados con el matrimonio. En líneas generales, la mujer se muestra con una actitud pasiva y sumisa. Otros muchos temas relacionados con este asunto podrían ayudar a analizar de forma pormenorizada el papel que la mujer ha tenido tradicionalmente en la sociedad como son: su función de madre y educadora, su relación con la familia, con el trabajo y con el resto de la comunidad.

Hemos ordenado las siguientes colecciones siguiendo un criterio cronológico según el año de publicación. Ahora bien, este orden se altera en algunos casos porque hemos tenido en cuenta las fuentes utilizadas por el autor. Esto sucede, por ejemplo, con el “Adagiário português” de Teófilo Braga que utiliza fuentes medievales.

BRAGA, Teófilo (1914). “Adagiário português”, in Revista Lusitana, XVII, 225-274.

BRAGA, Teófilo (1915). “Adagiário português”, in Revista Lusitana, XVIII, 16-64.

VASCONCELOS, Carolina Michaëlis de (1905=1986). “Tausend portugiesische Sprichwörter...; traducido al portugués por M^a Assunção Pinto Correia: “Mil provérbios portugueses”, in Revista Lusitana (Nova Série), 7, 29-71.

DELICADO, A., (1651=1923). Adágios Portugueses Reduzidos a Lugares Communs..., Lisboa: Officina de Domingos Lopes Rosa; Lisboa: Universal. (Ed. de Luís Chaves)

PEREIRA, P. (1697). Florilegio dos modos de fallar e adágios da lingua portuguesa..., Lisboa: Paulo Craesbeeck.

BLUTEAU, R., (1712-1728). Vocabulario Portuguez e Latino..., 10 vols., Coimbra: Colégio das Artes e Lisboa, Oficina de José Antonio da Silva.

ROLLAND, F. (1780). Adágios, Provérbios, Rifões e Anexins da Lingua Portuguesa..., Lisboa: Typographia Rollandiana.

MANIQUE, F. A. da Cunha de Pina. (1856). Ensaio phraseologico ou collecção de phrases metaphoricas, elegancias, idiotismos, sentenças, proverbios e anexins da lingua portugueza, Lisboa: Typographia da Nação.

CHAVES, P. (1928). Rifoneiro Português, Porto: Imprensa Moderna.

HESPANHA, J.R. (1936). Dicionário de máximas, adágios e provérbios, Lisboa: Procural Editora.

LIMA, F. de Castro Pires de. (1963). Adagiário Português, Lisboa: Fundação para a Alegria no Trabalho, Gabinete Etnográfico.

GOMES, M. J. (1974). Nova Recolha de Provérbios e outros Lugares Comuns Portugueses, Lisboa: Afrodite.

CARRUSCA, M. de Sousa (1974;1977) Vozes da Sabedoria, 3 vols. Lisboa: União gráfica. Vol. 1: 1974; Vols. 2 y 3: 1977.

CÔRTEZ-RODRIGUES, A. (1982) Adagiário Popular Açoriano, Angra do Heroísmo: Antília. 2 volumes.

GHITESCU, M. (1992). Novo Dicionário de Provérbios. Português, Espanhol, Francês, Italiano, Romeno, Lisboa: Escher.

MOREIRA, A. (1996). Provérbios Portugueses, Lisboa: Ed. Notícias

MACHADO, J. P. (1996). O Grande Livro dos Provérbios, Lisboa: Ed. Notícias.

COSTA, José Ricardo Marques. (1999) O Livro dos Provérbios Portugueses, Lisboa: Presença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adrião, J. M. (1916) “Retalhos de um adagiário” in Revista Lusitana Vol. XIX, 40-62.

Adrião, J. M. (1918) “Retalhos de um adagiário” in Revista Lusitana Vol. XXI, 33-57.

Aler Gay, Maribel. (1982) “La mujer en el discurso ideológico del catolicismo”. In Atas de las primeras jornadas de investigación interdisciplinaria, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 232-248.

Alves, Manuel A. C. (1996) *Mudam os Ventos, Mudam os Tempos. O Adagiário Popular Meteorológico*, Lisboa: Gradiva.

Anderson, B./ Zinsser, J. (1991) *Historia de las mujeres: una historia propia*, Vol. I, Barcelona: Editorial Crítica.

Batalha, L. (1924) *História Geral dos Adágios Portugueses*, Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.

Côrtes-Rodrigues, A. (1944-1945) "Adagiário popular açoreano" in *Insulana*, vol. I, 108-122.

Côrtes-Rodrigues, A. (1982) *Adagiário Popular Açoriano*, Angra do Heroísmo: Antília. 2 volumes.

Forgas Berdet, Esther (1982-1983) "¿Hacia una teoría del refrán? (Un nuevo intento de indagación paremiológica)" in *Universitas Tarraconensis. Geografía e Historia*, Vol. 3, 49-64.

Iribarren, José M^a. (1993) *El Porqué de los dichos*, Pamplona: Gobierno de Navarra.

Melo, D. Francisco M. De. (1651= s.d) *Carta de Guia de Casados*, Lisboa: Craesbeckiana; Porto: Domingos Barreira.

Pais, José M. (1985) "De Espanha nem bom vento nem bom casamento": sobre o enigma sociológico de um provérbio português" in *Análise Social*, vol. XXI, nº 86, Lisboa, 229-243.

Vasconcelos, José Leite de. (1958) *Etnografia Portuguesa Vol. IV*, Lisboa: Imprensa Nacional.

Vila Rubio, María Nieves (1990) "El refrán: Un artefacto cultural" in *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares Vol. XLV*, 211-224.

11. AMADEU JOSÉ FERREIRA, ASSISTENTE DA FACULDADE DE DIREITO DE LISBOA E, PROFESSOR AUXILIAR CONVIDADO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA LA LHÉNGUA MIRANDESA, UA LHÉNGUA DE PERTUAL

Amadeu José Ferreira, natural de Sendim, Miranda do Douro, mestre em direito, assistente da Faculdade de Direito de Lisboa e, atualmente, professor auxiliar convidado na Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa. Presidente da Associação de Lhéngua Mirandesa e membro da Comissão Organizadora de I Instituto de Lhéngua i Cultura Mirandesas. Elaborou vários estudos sobre a língua mirandesa, em particular sobre o dialeto Sendinês e participou na organização, em Miranda do Douro, do V Simpósio de Línguas Europeias e legislações (abril de 2002). Foi professor de "Introdução ao Mirandês" (em conjunto com a Doutora Manuela Barros Ferreira) do 1º Curso de verão de Língua Mirandesa, ministrado pela UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2001). É organizador e professor dos Cursos Elementares de Mirandês em Lisboa (desde 2002). Publicou, entre outras, as seguintes obras em língua mirandesa: - com o pseudónimo de Francisco Niebro, *Cebadeiros* (poesia), ed. Campo das Letras (2000); *Las Cuntas de Tiu Juquin* (contos), ed. Campo das Letras (2001); *L Ancanto de las Arribas de I Douro* (poesia), ed. INA e PNDI (2001); *Garabatos i Rodadeiras*, (teatro juvenil), Escola EB23 de Sendim (2002); com o pseudónimo de Marcus Miranda, *Poetas Lhatinos*, tradução para mirandês de poemas dos poetas latinos Horácio, Virgílio, Catulo e Ovídio, in <http://www.mirandes.no.sapo.pt> (2002). Além de contos e poemas em várias

publicações, tem em curso a publicação dos Evangelhos traduzidos em mirandês (Mensageiro de Bragança) e insere crónicas regulares em mirandês em <http://www.diariodetrasmontes.com> desde abril de 2001.

1. UN PUNTO DE LA SITUACION

Page | 47

1.1 ADONDE YE FALADA

La lhéngua mirandesa ye falada na parte mais a Nordeste de Pertual, l çtrito de Bergância, ne cunceilho de Miranda de l Douro, afuora dues aldés (Atanor i Teixeira) i la cidade, i an dues aldés de l cunceilho de Bumioso, Bilasseco i Angueira, nua ária al redror de 500 Km2. Sabe-se que yá tenerá sido falada nua region mais grande, mais ou menos la region que queda antre ls rius Sabor i Douro i la frunteira cun Spanha. An toda essa region inda hoije ancuntramos restos ne falar de las personas i, subretudo, nes chamadeiros (toponímia) i an algues tradiciones culturales cumo ls pouliteiros, dança que agarra ua region de Trás-ls-Montes muito mais lharga do que Miranda al cuntraio de l que pénsan las personas.

Ls falantes de mirandés son bilingues, fálan mirandés i pertués. Las dues lhéngas ténen eisistido al lhargo de sieclos nua cumbibença mais ou menos pacífica, sendo l pertués ousado an muitas situaçones de to ls dies (amprego, scuolas, repartiçones públicas, etc.) i l mirandés mais ousado na família, antre bezinos, mas nunca cun personas stranhas. Até hai mi pouco tiempo las personas cunsiderában que l mirandés era un pertués mal falado, anque ls mirandeses siempre téngan tubido cuncência de que la sue fala era ua lhéngua defrente.

1.2 D'ADONDE BEM

La lhéngua mirandesa ye ua lhéngua románica, cun ourige ne lhatin, pertenciente al ramo de las lhénguas astur-leonesas. La sue formacion ampeçou lhougo apuis la caida de l ampério romano i eibeluiu a la par de ls outros romances de la Península Eibérica, que dórun ourige a outras lhénguas, cumo l pertués, l castelhano i l catalan.

Ye possible que até als sieclos XIII-XIV fazisse parte dun continuum lhenguístico que, mais ou menos, correspondie al antigo Reino de Lhion. Zde l sieclo XI que ancuntramos decumientos scritos an lhionés, nua lhéngua yá mui acerca de l mirandés d'hoije. Son subretudo ls decumientos de ls mosteiros lhioneses de Moreiruola i San Martin de Castanheda.

Mas zde la fundacion de la nacionalidade pertuesa que la lhéngua mirandesa ten bibido nua situaçon dun eizolamiento, anque deba de dezir-se que outros dialetos astur-lhioneses, defrentes de l mirandés, son falados nas

aldés raianas de l cunceilho de Bergância, Guadramil i Rio d'Hounor. Por esso, podemos dezir hoije que stamos delante dun anclabe lhenguístico.

Hoije l mirandés i la lhéngua asturiana, cuntinando a ser lhéguas cun lhaços stóricos, aperséntan amportantes anfluências de l pertués, ne caso de l mirandés, i de l castelhano ne caso de l asturiano. Assi i todo, cunsidra-se que hai grandes parecências antre l mirandés i l chamado asturiano oucidental. Anque esso se çcuta, hoije l mirandés cunsidra-se cumo ua lhéngua defrente de l asturiano.

1.3 SITUACION ATUAL

Nes dies d'hoije la lhéngua mirandesa ye falada por alredror de 12 mil pessonass, cuntando ende tanto las que bíben naqueilhes dous cunceilhos, cumo fuora deilhes.

La lhéngua mirandesa ye ansinada na EB2 de Miranda de l Douro, Agrupamento de Scuolas de Miranda de l Douro, Agrupamento de Scuolas de Sendin, i na UTAD – Ounibersidade de Trás ls Montes i Alto Douro. Zde 2001-2002, la Associaçon de Lhéngua Mirandesa ten benido a dar cursos an Lisboa, subretudo deregidos als mirandeses que móran nessa region.

Zde hai alguns anhos, subretudo apuis ls anhos 50-60 de l sieclo XX, l mirandés ten benido a perder delante l pertués, tanto por anfluência de la scuola, cumo de la Telbison, la rádio, ls jornales, etc. Ls pais cúidan que ansinar l mirandés als filhos nun ye cousa buona pa l sou feturo, rezon porque l mirandés nun ye yá ansinado an muitas famílias. Assiste-se hoije al que yá ten sido chamado un renacer de l mirandés, mas esse ye un mobimiento inda cun pouca cunsistença i que, solo por si, nun assegura la subrebibença de l mirandés.

1.4. SITUACION JURÍDICA

Ls dreitos lhenguísticos de la quemunidade mirandesa fúrun recoincidos pula Assemblé de la República, por ounanemidade. An 29 de janeiro ye publicada la lei n.º 7/99, i zde ende la lhéngua mirandesa passa a ser cunsiderada cumo ua lhéngua oufecial de Pertual. La publicaçon desta lei fui mui amportante, cumo se bei pul zambolbimiento que la lhéngua mirandesa bieno a tener a bários níbeles. Hai tamien que dezir que l sou ansino fui regulamentado pul Çpacho Normatibo de l Menistro de la Eiducaçon n.º 35/99, de 5 de julho de 1999.

1.5. CUMBENÇON OURTOGRÁFICA

Ne passado la léngua mirandesa nun tenie ua scrita ouniforme, seguindo-se, subretudo ua scrita fonética. An Júlio de 1995, cula participaçon de bários mirandeses i de specialistas lhenguistas, fui eilaborado un porjeto de Cumbençon Ourtográfica de la Lhéngua Mirandesa. Apuis de sujeito a çcuçon pública, la Cumbençon foi publicada an 1999. Yá an Fevereiro de 2000 foi aprobada ua purmeira Adenda a la Cumbençon i stá agora an çcuçon pública ua segunda Adenda.

1.6. UA NUOBA LHITERATURA

Nes últimos 3 a 4 anhos screbiu-se mais an mirandés do que an toda la sue lharga stória. Pula purmeira beç la lhéngua mirandesa se ten ancaminado pa la ficçon, pus até ende bibie subretudo de la poesie, de algues traduciones i de la scrita de la lhiteratura oural popular. Por outro lhado, algues dessas eidiciones ténen benido a ser feitas an editoras comerciais, cumo la ‘Campo das Letras’, l que acuntece pula purmeira beç.

1.7. UN ABRIR DE PUORTAS

Ye tamien amportante dezir que repersentantes de la lhéngua mirandesa ténen benido a participar, zde astanho, cumo cumbidados, ne l BELMR – Bureau European pour les Langues Moins Repandues. Este abrir de puortas ampeçou cula realizaçon an Miranda, an abril d’astanho, de l V Simpósio Ouropeu de Lhéguas i Lhegisações, que trouxo pula purmeira beç a Miranda repersentantes de bárias lhéguas ouropeias.

1.8. NUOBOS MEIOS DE DIBULGAÇON

La lhéngua mirandesa ten cuidado de aporbeitar l melhor possible ls nuobos meios de quemunicaçon, subretudo l’anternete. Nesse campo hai que apuntar l’amportança de l sítio <http://www.mirandes.no.sapo.pt/>, cordenado pula Doutora Manuela Barros Ferreira i que hoije puode ser cunsiderado cumo l sítio oufecial de l mirandés.

1.9. CUNCLUSION

La publicaçon de la Cumbençon Ourtográfica de la Lhéngua Mirandesa, la aprobaçon de la lei n.º 7/99, l ansino de l mirandés i l aparecer de anstituiçones lhiadas a la lhéngua mirandesa, antre outras cousas, ténen benido a abanar un cierto fatalismo que ambolbie la lhéngua i ls sous falantes. Esse renacimiento de l mirandés stá inda ne l ampeço, mas puode dezir-se que l mirandés tem hoije nuobas cundições para dar la buolta, al menos an parte, al camino de zaparecimiento que ten benido a andar. Al salir pa la rue, apersentar-se cumo ua lhéngua de cultura, cun

ua lhiteratura própria l mirandés poderá ir ganhando ua nuoba degnidade adonde assentar l respeito que debe de mercerer.

2. CARATELÍSTICAS DE LA LHÉNGUA MIRANDESA

2.1. L STUDO DE LA LHÉNGUA MIRANDESA

La lhéngua mirandesa fui studiada pula purmeira beç por José Leite de Vasconcellos que, an bárias publicaçoens dou a coincer las caratelísticas de mirandés i stabeleciu ls aspetos centrales de sue gramática. Todo acunteciu zde 1882, altura an que aquel sábio, inda un jobe estudante, se fui até la Tierra de Miranda. Dende data la çcobierta de la lhéngua mirandesa pa la ciência i ende ampeça tamien ua nuobo camino para esta lhéngua. Ls trabalhos de J. Leite de Vasconcellos chégan al sou punto mais alto cula publicaçon, an 1900 i 1901, de ls dous belumes de ls Estudos Philologia Mirandesa, onde se cunténen studos de grande amportança subre la lhéngua mirandesa i se publican muitos decumientos an mirandés, subretudo traduciones de ls poemas de Camões feitas pul mesmo Leite de Vasconcellos.

Lhougo a seguir son de grande amportança ls studos de Menendez Pidal, subretudo l sou Dialecto Leonés, pus zd'ende la ligaçon de l mirandés al lhionés queda mais clara.

Fui neçairo asperar quaije que cinquenta anhos para aparecéren nuobos studos subre la lhéngua mirandesa. Esses studos fizo-os Antonio Maria Mourinho, l purmeiro mirandés a estudar sue lhéngua, que, inda jobe, fai alguns pequeinhos trabalhos de caratelizaçon de la lhéngua mirandesa. Anque nun abance muito an relacion a J. Leite de Vasconcellos, ye un dibulgador i zambuolbe alguns aspetos que aquel apuntou. Eiqui hai subretudo que referir l sou trabalho 'Variedades Subdialetais do Mirandês'²¹, adonde abança algo subre la caratelizaçon de l sendinés que J. Leite de Vasconcellos tratou de modo ancumpleto i pouco rigoroso, subretudo debido a la fraca culidade de ls anformantes²².

Yá nes anhos cinquenta aparécen ls amportantes studos de l porsor José Herculano de Carvalho, Fonologia Mirandesa²³ i l artigo 'Porque se fala dileto leonês em Terra de Miranda'²⁴, i inda l estudo de la porsora Maria José Moura Santos subre Os Falares Fronteiriços de Trás-os-Montes²⁵, adonde apunta nuobos abanços pa la caratelizaçon de la lhéngua mirandesa.

21 António Maria Mourinho, "Variedades Subdialetais do Mirandês", in Atas do Colóquio de Estudos Etnográficos Dr. José Leite de Vasconcellos, vol. 3, pp. 329-341, Porto, 1960.

22 Nesse mesmo sentido, António Maria Mourinho, Nuossa Alma i Nuossa Tierra, Imprensa Nacional de Lisboa, Lisboa, 1961, p. XI.

23 José Herculano de Carvalho, Fonologia Mirandesa, I i II, Coimbra, 1958.

24 José Herculano de Carvalho, Estudos Linguísticos, Coimbra Editora, Coimbra, 1984, pp. 71-92.

25 Maria José Moura Santos, Os Falares Fronteiriços de Trás-os-Montes, Separata da Revista Portuguesa de Filologia, vols. XII, tomo II, XIII e XIV, Coimbra, 1967.

Por fin, hai que dar conta de ls estudos mais recientes, de que you çtacarie ls de Manuela Barros Ferreira²⁶, de l Centro de Lhenguística de l'Ounibersidade de Lisboua, de Cristina Martins²⁷, de l'Ounibersidade de Coimbra, i de António Bárbolo Alves²⁸, de l Anstituto Camões, tamien el un mirandés, i l grande studioso de la lhiteratura oural mirandesa. Hai inda que dar conta, cumo decumiento eissencial de caratelizaçon de l mirandés de la Cumbençon Ourtográfica de la Lhéngua Mirandesa.

Anque muito yá tenga sido feito, ye mie oupenion que l estudo de la lhéngua mirandesa inda stá ne sou ampeço. Fáltan tamien anstrumentos eissenciais cumo nuobas gramáticas, dicionairos, pruntuairos, lhibros d'ansino, etc. Stou cumbencido que alhá chegaremos.

2.2. PERCIPALES CARATELÍSTICAS DE L MIRANDÉS

Se birmos ls estudos que fúrun feitos até agora, podemos apuntar algues de las percipales caratelísticas de l mirandés cumo lhéngua. L método que se questuma ousar ye stabelecer tamien las percipales defréncias antre las lhéguas que stan mais acerca, l pertués i l castelhano, i tamien las mais amportantes parecências cun essas lhéguas.

Tamien ye questume çtinguir três árias de la lhéngua mirandesa: l mirandés de l norte ou mirandés raiano; l mirandés central; i l mirandés de l sul ou sendinés. Tamien hoije ye aceite que este último se aparta bastante de ls outros dous an caratelísticas amportantes: ten outonomie subeciente para díganos que stamos delante un dialeto de l mirandés. Mas nun ye puosto an dúbeda que todas aqueilhas manifestaçon lhenguísticas lo son de la mesma lhéngua - l mirandés. Bou a apuntar algues caratelísticas de l mirandés tomando l pertués cumo punto de referença. Anque esse puoda nun ser l camino mais acertado, será l mais fácele d'antender nun sítio cumo este, an que stou a falar cun personas que conhécen bien l pertués.

2.3. ALGUES DEFRÉNCIAS DE L MIRANDÉS AN RELAÇON AL PERTUÉS:

2.3.1. - NA FONÉTICA I NA FONOLOGIA:

manténen-se l -n- i -l- atrebocálicos lhatinos (ganado, salir); dá-se la palhatalizaçon de -mn- i -ll- lhatinos (canha, danhado, cabalho); ditongos crecientes -ie- i -uo- (bielho, fonte), salbo ne sendinés; lh- an percípio de palabra, debido a la palhatalizaçon de l- lhatino d'ampeço (lhuna, lhana), salbo ne sendinés; nun hai bogales altas átonas an einECIAL abseluta – sendo bogales ourales, dan lhugar a ditongos decrecientes (einemigo, eisame, oubedecer, ousar),

²⁶ Son yá muitos i amportantes ls trabalhos de Manuela Barros Ferreira sobre la lhéngua mirandesa. Para ua lista completa béia-se <http://www.mirandes.no.sapo.pt>.

²⁷ Para ua lista completa de las obras de Cristina Martins, béia-se <http://www.mirandes.no.sapo.pt>.

²⁸ Yá astanho l outor apersentou la sue tese de doutoramento a la Ounibersidade de Tuluose, sobre l tema de la lhiteratura oural mirandesa. Para ua lista completa de las obras deste outor, béia-se <http://www.mirandes.no.sapo.pt>.

sendo nazales, son menos altas i/ou ditungadas (anfeliç, antrada, anchir, ountado); reduçon de des- an ampeço de palabra a cunsonante sebilante, xorda ou sonora, cunforme la cunsonante que ben a seguir seia xorda ou sonora (znudo, çcalçar). Hai inda que acrecentar an relaçon a la bariadade sendinesa i, cun menos rigularidade, noutras terras : la caída de l –g- antrebocálico, apuis de –i- i, an alguns casos, –u- (cantia, amio, oubriado, Pertual, nueira); altaraçon de la culidade de –i- i –u- tónicos (bino, mula); palhatalizaçon de –c- i –g- an –ico- i –ingo (cachico, demingo).

2.3.2. NA MORFOLOGIE:

pernomes (personal you, possessibos miu/mie, tou/sou, etc.); tratamento de respeito na segunda persoa – bós- (Ah tiu Antonho, bós que teneis?) ou na terceira –el- ne caso de Sendin (Ah tiu Antonho, el que ten?); 3ª persoa de l pertérito purfeito an –o (puso, dixo, fizo); persente de l andicatibo i cunjuntibo de ls berbos an –iar (çprézio, bózio; çprézie, bózie); ciertos adverbios i locuções cumo ende, anque, delante, eilhi, astanho, etc.; género de algúas palabras (la calor, la conta, la risa, la fin, l quemido, la fantasma, etc.); falta de la perposiçon de an nomes de lhugar ou apuis de lhocatibos (Camino Prado, Rita las Corças, delante la puorta, trás la sierra).

2.3.3.- NE LÉXICO:

son muitas las palabras específicas de l bocabulairo mirandés i serie difícil dar ua eideia, mas déixan-se palabras cumo: ourrieta, faleito, scoba, roque, etc.

2.3.4.- NA SINTAXE nun abanço cun nanhue eideia, pus esta inda quaije nun fui studiada.

Algúns de ls traços apuntados pa l mirandés som quemuns al astur-lhionés i al castelhano, outros pertécen solo al astur-lhionés.

Hai tamien muito fenómeno de cuntinidade de l mirandés an relaçon al pertués, tanto na fonologie, cumo na morfossintaxe, cumo ne léxico. Mas pareciu-me mais amportante apuntar las defréncias, pois cuido que premíten caratelize bien l mirandés.

3. L MIRANDÉS I LA CULTURA PERTUESA

3.1. L MIRANDÉS CUMO LHÉNGUA

Nun bou eiqui a çcutir se l mirandés ye ua lhéngua ou un dialeto, pois cunsidro que essa question stá finalmente ultrapassada. Por un lhado, ye sabido que, segundo ls especialistas, nun hai ua defréncia de fondo antre lhéngua i dialeto, sendo atendidos cumo cunceitos relacionales; por outro, la question política que inda poderie sobrar, quedou resolvida cula publicaçon de la lei n.º 77/99, de 29 de janeiro. Quanto a la sue estrutura, a la sue capacidade de se sustentar a si mesma i al sou recoincimiento, l mirandés ye ua lhéngua. Se de dialeto inda se puode falar será solo dun punto de vista stórico i nada mais.

3.2. L MIRANDÉS YE UA LHÉNGUA DE PERTUAL

L mirandés nun ye ua lhéngua sin mais. Ye ua lhéngua de Pertual i, por esso, un eilemientu eissencial de l património cultural i de l'eidentidade pertuesa. Inda nun son hoije coincidos todos ls pormenores de l aparecimiento de l mirandés. Para mi, ben de antes la formacion de la nacionalidade pertuesa i nun resulta dua qualquiera quelonizaçon lhioneza tardiega, de ls sieclos XIII i XIV. L mais amportante a dezir ye que essa lhéngua se mantubo até hoije, i por mais de uitecientos anhos, de puortas adrento de Pertual, adonde tamien se fala outra lhéngua, l pertués. Tamien yá dixé que la region adonde essa lhéngua era falada yá fui muito mais lharga de que hoije. Mas hai mais a dezir: essa lhéngua mantubo-se i fui-se adptando a las necidades de quien la falaba solo cumo lhéngua oural, cula lógica i strutura que ténen todas las lhéguas que lo son. I fui nessa ouralidade, an cuntato tanto cun l pertués i l galhego cumo cun l castelhano, que l mirandés fui eibeluindo i tomando la sue quelor, tal cumo la coicemos hoije. Esta ye, na mie oupenion, l que puode chamar-se l'eipopeia dun pobo, analfabeto, eizolado, abandonado, que manten ua lhéngua sin perda de las sues caratélísticas eissenciales. Digo analfabeto, mas nó anculto, pois soubo mantener ua de las mais altas senó la mais alta forma de cultura que ye possible, la sue lhéngua. Fui pula lhéngua que l pobo trasmitiu la sue cultura, pus esta agarra-se a las palabras i ben cun eilhas zafiando l tiempo.

Dessa cumbibença antre las dues lhéguas nun podien deixar de se dar anfluências amportantes, trocas antre ua i outra, mais de l pertués an relacion al mirandés do que de l mirandés an relacion al pertués. Hoije nun puode antender-se l mirandés sin tener an cuenta essa anflença de l pertués.

Assi i todo, muito quedou de mirandés na fala de muitos pobos que móran para alhá de l riu Sabor, i stamos a falar de l pertués dessa region que, cumo ye sabido, ten muitas caratélísticas próprias. Mas nun fui solo na lhéngua que essa anfluência de l mirandés se fai sentir. Tamien na tradiçon, an general, nes chamadeiros, nas cantigas, nas danças, subretudo nes Pouliteiros, nes atrumientos musicales, nas ouraciones, remanses, etc..

Cumo eisemplo, antre outros que poderien ser dados, tenemos l chamadeiro ourrieta, hoije cun bárias altaraçones, cumo rita, reta, urreta, etc., que ancuntramos an toda essa region i tamien na bezina region spanhola de Aliste, adonde tamien se falou lhionés i que por algun tiempo fizo parte de l território de Pertual.

Assi, l modo de ber i dezir l mundo, para muitos pertueses, passa por ua lhéngua defrente de l pertués i, para outros, por un pertués que nun puode ser splicado sin tener an cuenta l mirandés. Ye cierto que ls mirandeses son bilingues i lo son, possiblemente, zde hai muitos cientos d'anhos. Eso nun quier dezir que las dues lhéguas séian ua spresson armana de l sou querer i de l sou sentir. Mais que dues lhéguas subrepuostas, son lhéguas complementares, que se ajúdan ua a la outra. You mesmo, que studei l pertués muitos anhos i lo uso to ls dies, inda

hoije hai cousas que nun sei dezir an pertués, mas que sei dezir an mirandés. I l cuntrairo tamien ye berdade: hai cousas que sei dezir na pertués i nun sei dezir an mirandés. I esta realidade ye tan fuerte que até chega a aqueilhas partes de nós que nun cuntrolamos, cumo ls suonhos.

Gostarie de bos dezir un poema sobre esto i que diç l que sinto, chamado 'Dues Lhénguas':

Page | 54

Dues lhénguas

Andube anhos a filo cula lhéngua trocida pula

oubrigar a salir de l sou camino i tener de

pensar antes de dezir las palabras ciertas:

ua lhéngua naciú-me comi-la an merendas bebi-la an fuontes i rigueiros

outra ye çpoijo dua guerra de muitas batailhas.

Agora tengo dues lhénguas cumigo

i yá nun passo sin ambas a dues.

Stou siempre a trocar de lhéngua meio a miedo

cumo se fura un caso de bigamie.

Ua sabe cousas que la outra nun conhece

rien-se ua de la outra fazendo caçada

i a las bezes anrábien-se

afuora esso dan-se tan bien que sonho nas dues al miesmo tiempo.

Hai dies an que quiero falar ua i sale-me la outra.

Hai dies an que quedo cun ua deilhas tan amarfanhada que se nun la falar arreberto.

Hai dies an que se m'angarabátan ua an la outra

i apuis bótan-se a correr a ber quien chega purmeiro

i muitas bezes acában por salir ancatrapelhadas ua an la outra

i a mi dá-me la risa.

Hai dies an que quedo todo debelgado culas palabras por dezir

i ancarrapito-me neilhas cumo ua scalada

i deixo-las bolar cumo música

cul miedo que anferúgen las cuordas que las sáben tocar.

Hai dies an que quiero traduzir ua pa la outra

mas las palabras scónden-se-me

i passo muito tiempo atrás deilhas.

Antre eilhas debíden l miu mundo

i quando pássan la frunteira sinten-se meio perdidas

i fártan-se de roubar palabras ua a la outra.

Ambas a dues pénsan

mas hai partes de l coraçon an que ua deilhas nun cunsigue antrar

i quando s'achega a la puorta pon l sangre a golsear de las palabras.

Cada ua fui porsora de la outra:

I mirandés naci purmeiro i you habituei-me a drumir arrolhado puls sous sons

i ansinou l pertués a falar guiando-le la boç;

I pertués naci-me an la punta de ls dedos

i ansinou l mirandés a screbir porque este nunca tube scuola para onde ir.

Tengo dues lhénguas cumigo

dues lhénguas que me fazírun

i yá nun passo nien sou you sin ambas a dues.

Fracisco Niebro

In 'Cebadeiros', ed. Campo das Letras, 2000

Este bilhenguismo, atendido an sentido stórico ou cumo rialidade de ls dies d'hoije, culas sues caratelísticas próprias, ye ua dimenson que nun puode ser squecida na çcuçon de l'eidentidade pertuesa. L balor de dibersidade que segnifica, nun mundo que se globaliza, ye ua riqueza i mais un fator de rejistença a l'ouniformidade que mos mata; la tolerância i respeito que supon la sue aceitaçon ye raiz dua democracie que se quier anteira; l capital de studo que aspera ye un zafio als antelectuales pertueses, muita beç mais atraídos por cousas de fuora menos interessantes do que las que tenemos an casa, inda bien bibas.

Neste campo inda hai muito camino por andar. Puode preguntar-se quanto tiempo inda se bai a falar mirandés. Naide sabe. L que me parece mais amportante, hoije, ye preguntar l que se puode fazer para que l mirandés biba i l que se puode fazer para que seia mais coincido puls pertueses. Se un die acabar, i quando acabar, que del quede ua ardança de que todos ls pertueses s'argúlhen.

You puodo dezir cun Fernando Pessoa, 'A minha Pátria é a língua portuguesa'. Mas sinto que la mie pátria nun ye solo esso, l que nun quier dezir menos amor pula lhéngua pertuesa. Assi i todo, gusto mais de Vergílio Ferreira, quando diç: «Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouve o da floresta ou o silêncio do deserto.»²⁹

Por esso, gusto de preguntar: l que se bei de la lhéngua mirandesa? L que se oube? La mie repuosta bou-bos-la a dar nun soneto de Fracisco Niebro, que gustarie de bos ler i que tamien yá li ne Centro Cultural de Belen na

29 In À Voz do Mar, texto lido an Bruxelas an 1991 quando le fui antregado l prémio Europália, i publicado an Vergílio Ferreira, Fotobiografia, organização de Helder Godinho e Serafim Ferreira, Bertrand Editora, 1993, p. 161.

Setembre de 2001, por oucasion de la Fiesta de las Lhénguas, mas que inda nun fui publicado. Cun el quiero acabar esta cunferéncia.

*De la mie lhéngua béien-se las faias
I Douro neilha stoura sous cachones;
de la mie lhéngua nácen ls picones
la preinada afergolha-se an sues staias;*

*cheira la mie lhéngua a ceçon i tierra
I tiempo neilha fizo sous nieiros;
sabe la mie lhéngua a auga i rigueiros
ls miedos ban-se deilha pa la sierra;*

*chube-se la mie lhéngua ne l cunceelho
angúrrias de saber scuorren salagres;
sona-se la mie lhéngua an squilas grabes
arrolhos de spertar i ber-se al speilho:*

*la mie lhéngua bolbiu-se ne l miu mundo
fame de cielo amor delor profundo.*

Porto, 19 de Outubro de 2002 Amadeu Ferreira

12. ANETE COSTA FERREIRA, JORNALISTA E INVESTIGADORA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Anete Costa Ferreira, natural de Belém do Pará, é licenciada em Ciências Humanas pela Universidade da Amazônia com equivalência em Portugal. Membro de várias entidades culturais e científicas no Brasil e em Portugal. Portadora de inúmeras condecorações no Brasil e em Portugal. Estudiosa de temas relativos à Amazônia. Nessa qualidade tem proferido conferências no Brasil, Portugal e Itália, além de intervenções em congressos sobre cultura luso-brasileira, aquém e além-mar. Tem inúmeros trabalhos publicados. Autora da obra “ A expedição de Pedro Teixeira — Sua importância para Portugal e o Futuro da Amazônia”, integrada nas comemorações dos 500 Anos da Descoberta do Brasil. É jornalista e investigadora de Ciências Sociais e História luso amazônica.

A CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA AMAZÔNIA

Portugal, sabedor que franceses, ingleses e holandeses exploravam o país das Amazonas com apoio dos indígenas, parte para reconquistar as terras do Novo Mundo. Inicialmente funda a cidade de Belém do Pará, construindo um forte para reprimir os invasores que iam em busca das riquezas ali existentes. Todavia, essa situação sofre mudanças radicais quando D. José I nomeia em 1751, para Governador da Amazônia, Francisco Xavier de

Mendonça Furtado, irmão do futuro Marquês de Pombal. Mendonça Furtado notando que a população falava a língua dos índios propõe aos religiosos o ensinamento da língua portuguesa através da catequese e de outros ofícios, a todos, especialmente as crianças.

Em 1755, o Governador impõe o "Diretório", libertando os silvícolas, advertindo que a única língua para uso era a portuguesa e elevando as Aldeias à categoria de Vilas com nomes portugueses, mostra que definitivamente estava na Amazônia implantada a língua portuguesa. A evolução, a diversidade, a geografia e a política da língua é uma história ainda pouco conhecida.

No século XX, surgem entidades lusófonas governamentais congregando comunidades de sete países falantes do idioma português tentando preservar a língua. E recentemente, vemos Timor integrar esse bloco global para perpetuar a língua de Camões naquele espaço asiático. 80. A língua portuguesa desde o século XVIII enraizou-se na Amazônia através de brincadeiras infantis, da superstição, do teatro, da arte, do canto, da religiosidade, das festas populares, das histórias, das lendas como a do Sebastianismo e do linguajar cotidiano. É comum ouvir-se o povo dizer: sape gato, a comida está encruada, o menino acordou sarapantado, ele fez tudo atoreiro, fulano não se alembra do sonho, me arresponde onde está o objeto e assim sucessivamente...

Mendonça Furtado constatou que a construção de uma comunidade linguística depende mais da vontade e necessidade dos povos do que do Poder dos senhores.

(trabalho completo não recebido)

13. JOSÉ LUÍS FONTENLA, PRESIDENTE DA COMISSÃO GALEGA DO ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA, DAS IRMANDADES DA FALA DA GALIZA

[O MITO DE BABEL CONTRA A DESAGREGAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM HOMENAGEM AOS SAUDOSOS AMIGOS PROF. LAPA, CUNHA, CINTRA, G. DA CAL, AZEVEDO FERREIRA, HERCULANO DE CARVALHO, HOUAISS, CHAVES DE MELO, COSERIU, DEFENSORES DA LUSOFONIA DA GALIZA, IN MEMORIAM](#)

O texto "O Mito de Babel: contra a desagregação da Língua Portuguesa" abrange uma introdução sobre a unidade estrutural da língua portuguesa, o conflito linguístico na Galiza entre portunhol e português e os apartados "Em defesa da unidade da língua portuguesa, língua histórica, língua da lusofonia" e "Contra a desagregação da língua portuguesa: A/ Integracionismo de Rodrigues Lapa e língua histórica de Coseriu" e B/ Ortografia comum, orofonia, dicionarística, terminologia, para concluir que há que eliminar o diferendo luso-brasileiro através da implementação do Acordo Ortográfico de 1990 e outras ações de política linguística lusófona.

1. INTRODUÇÃO

Vestígios do mito de Babel se mantêm ainda na maneira de pensar a Língua Portuguesa já no terceiro milénio, no séc. XXI, por falta de uma política comum de planeamento linguístico (language planning) em defesa da unidade estrutural da Língua Portuguesa, seja ela considerada sincrónica ou diacronicamente (Fontenla)³⁰.

Destarte a segunda língua românica do mundo, terceira Europeia de cultura de dimensão internacional e intercontinental, falada nos cinco continentes por mais de 240 milhões de utentes (UNESCO)³¹, nascida na velha Gallaecia romana, que chegava até ao Mondego, e levada a dois terços do mundo pelos Portugueses com os Descobrimentos, não tem uma política coerente que a divulgue e promova em toda a parte.

Além do mais, o diferendo Luso-Brasileiro, que permite a existência do Português Europeu (PE) e do Português do Brasil (PB), com leves diferenças de pronúncia, léxico, etc. está a criar derivas da língua e a pôr em questão a unidade estrutural profunda da língua Portuguesa, embora exista um Acordo Ortográfico de 1986 e 1990, que unifica tanto quanto possível, a escrita da nossa Língua.

O curioso é que a Língua Portuguesa tem uma unidade estrutural superior à do Espanhol, do Francês, etc., e que o nosso diassistema possui uma gramática do Português Contemporâneo desde 1984 (CINTRA, CUNHA)³², que abrange os dialetos Galegos, Portugueses e Brasileiros. Também possui um Acordo da Ortografia Unificada desde 1990 (FONTENLA)³³ e um dicionário da Academia das Ciências de Lisboa desde 2001³⁴, com transcrição fonética correspondente ao Português Europeu, que seguem a Galiza, Portugal, os PALOP, Timor, etc., além de organismos internacionais (UE, OMS, OIT, AIJ, etc.) como reconhecem alguns autores (SEABRA)³⁵.

Apesar da unidade estrutural da língua Portuguesa, alguns autores tencionam, a partir de perspetivas dialetológicas, manter como que resíduos do mito de Babel, invocando a fragmentação da língua, as derivas (drifts) ou até a sua desagregação na Galiza, Portugal, Brasil, PALOP, etc.

³⁰ FONTENLA, J.L. "Ortografia, ortologia, ortofonia. Terminologia no futuro do Português", pp. 202-223, Atas do Congresso "Lusofonia a Haver", Sociedade da Língua Portuguesa, revista "Língua e Cultura", 2000, Lisboa; o mesmo texto com o título "Lusofonia/Lusografia face ao III milénio" saiu na revista da Universidade Lusófona de Lisboa, 2000, Lisboa; ainda: "Problemas da Língua Portuguesa" pp. 39-54, in Cadernos Vianenses, tomo 30, Câmara Municipal de Viana do Castelo, 2001 e "Sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa", pp. 147-152, Atas do II Congresso Internacional *O Espaço Lusófono* de 1998, Universidade Estatal de S. Petersburgo, Faculdade de Letras, Centro de Estudos Luso-Brasileiros, Universidade de S. Petersburgo, 2001; "O Português Possível", revista IBIS, da Ass. De Jornalistas e Homens de Letras do Alto Minho, Viana do Castelo, 2002

³¹ ESTRELA, E. "A Língua Portuguesa na Diáspora", Mealibra, Viana do Castelo, 1999, pp. 9-13

³² Nova Gramática do Português Contemporâneo, Sá da Costa, Lisboa, 1984

³³ FONTENLA, J.L. "Sobre o acordo ortográfico..." citado supra

³⁴ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, ed. Verbo, Lisboa, 2001

³⁵ SEABRA, J.A. "Situação da Língua Portuguesa nos organismos do sistema das Nações Unidas" revista ICALP, n.º 11, p.73, Lisboa, 1988

Assim, na Galiza, diversas pessoas ignaras impõem a ortografia e a morfologia castelhanas ao Português da Galiza (MARTINHO)³⁶, Língua da lusofonia (FONTENLA)³⁷ de costas voltadas ao Parlamento, por Decreto; a 20 de abril de 1983, pelo Conselheiro (Ministro) adjunto ao Presidente para a Cultura (sic) Filgueira Valverde, é publicado o Decreto 173/1982 de 17 de novembro sobre a normatização da língua Galega (sic) e por lei 3/1983 de 15 de junho se estabelece para já, no Diário Oficial da Galiza, a 14 de julho, a Lei de Normalização Linguística. Destarte se enceta a desagregação da língua Portuguesa na Galiza, com o protesto de professores, escritores, intelectuais, deputados, entidades de ensino, investigação e pesquisa e sindicatos galegos, etc. (FONTENLA)³⁸.

Mas não só se impõe a ortografia e morfologia do Castelhana ao Português da Galiza, como também se altera a sintaxe, o léxico, a fonética, a fonologia, tudo o que constitui um diassistema; a língua histórica (COSERIU, HUBER, DIEZ, CINTRA, CUNHA, AZEVEDO FERREIRA, MIRA MATEUS, AZEVEDO MAIA, HERCULANO DE CARVALHO, etc.)³⁹ que se tinha formado na velha Gallaecia, hoje conhecida como Português, é submetida à pressão do Espanhol e passa a ser uma língua subordinada, iniciando-se um claro processo de substituição linguística de carácter diglósico (FERGUSON, GIL HERNANDEZ, RABUNHAL CORGO, BREA)⁴⁰, que também se dá em Olivença como tem sido estudado (MATIAS RESENDE)⁴¹.

Um verdadeiro golpe de estado se produz na Academia Galega a 3 de julho de 1982, para aprovar as normas daquilo a que se chamou portunhol 1 do ILG-RAG (Instituto de la Lengua Gallega — Real Academia Gallega)⁴², que vigoraram através dos preceitos legais citados supra, da mão do conselheiro (ministro) Filgueira Valverde e do Presidente do Governo da Galiza Fernandes Alvor, que ordenam publicar Decreto e Lei no Diário Oficial da Galiza, em texto bilingue, portunhol-espanhol⁴³.

Surge ainda um portunhol 2, que não atinge o nível de oficialidade e que se justifica como uma norma transitória para integração no Português de Portugal, das mãos da Associação Galega da Língua; esta entidade

³⁶ MONTERO SANTALHA, J. MARTINHO “A Lusofonia e a Língua Portuguesa da Galiza: Dificuldades do Presente e Tarefas para o futuro”, Atas do Congresso Internacional de Língua, Cultura e Literaturas Lusófonas de 1994, Temas do Ensino de Linguística, Sociolinguística e Literatura, Ponte Vedra Braga, 1990.

³⁷ FONTENLA, J.L. “Língua da Lusofonia, o Português da Galiza” O Mundo da Língua Portuguesa (Galiza, Portugal, Brasil, PALOP), Atas do III congresso Internacional de Literatura Lusófona: revista NÓS, Ponte Vedra — Braga, 1995, pp. 25-32 e “Ressurgimento Galego, Essa Lusofonia”, Temas do Ensino de Linguística, Sociolinguística e Literatura, VV.AA., Ponte Vedra — Braga, 1990.

³⁸ FONTENLA, J.L. “Presente e futuro do Galego: análise sociojurídica do decreto de normatização e das leis de normalização autonómicas” in Temas do Ensino, Ponte Vedra — Braga, pp. 157-174, 1985

³⁹ COSERIU, E. “El Gallego en la historia y en la actualidad”, Atas do II Congresso da Lengua Galego-Portuguesa na Galiza 1987, pp. 793-800
HUBER, J. “Gramática do Português Antigo” Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986; DIEZ, *ibid.*; CINTRA, CUNHA “Nova Gramática do Português Contemporâneo” Sá da Costa, Lisboa, 1984; AZEVEDO FERREIRA, J. “Estudos de História da Língua Portuguesa” Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 2001; MIRA MATEUS, H. “Língua, variedade, dialetos: memória coletiva e memória fracionada”, INALP, 1989, Lisboa, p. 29, nota 4; AZEVEDO MAIA, C. “História do Galego-Português”, INIC, Coimbra, 1986; HERCULANO DE CARVALHO, J.G. “Apresentação” in “Ressurgimento Galego”, *op. cit.*

⁴⁰ FERGUSON, Diglossia, Word, 15:325-340, 1959; GIL HERNANDEZ e RABUNHAL CORGO “O conceito de diglossia segundo Ch. A. Ferguson e a sua pertinência para a comunidade Lusófona da Galiza. Um caso de diglossia por deslocação” Nós, Ponte Vedra — Braga, 1989
BREA, A. “A normalização linguística — o caso Galiza da lusofonia Europeia” in “Ressurgimento Galego”, *op. cit.*

⁴¹ RESENDE, MATIAS F. “Português e Espanhol em contacto em Olivença”, Nós, Ponte Vedra — Braga, 1986

⁴² FONTENLA, J.L. *op. cit.* nota 9

⁴³ *ibid.*, vide supra nota 13

privada elabora, através da chamada “Comissão Linguística da AGAL” o “Estudo Crítico das Normas Ortográficas e Morfológicas do Galego” (1983, 169 pp.)⁴⁴ (1989, edição acrescentada, 302 pp.)⁴⁵; esta “Comissão” ainda elabora, a partir do Português, mas afastando-se dele na ortografia, prosódia ou ortofonia, verbos, etc., o “Prontuário Ortográfico Galego” (1985, 318 pp.)⁴⁶ e mesmo a CLA (Comissão Linguística da AGAL) elabora um “Guia prático dos verbos Galegos conjugados” (1988, 128 pp.)⁴⁷ em que, plagiando os verbos Portugueses, se introduzem desvios ou variedades que se afastam da língua comum do PE — Português Europeu.

A filosofia desta entidade, a AGAL — Associação Galega da Língua” — passou sempre por criar uma terceira via contra o Português Europeu e Brasileiro, acordando até em não negociar os Acordos Ortográficos de 1986 (Encontro de Uniformização da Língua Portuguesa do Rio de Janeiro, do qual saíam as bases da Ortografia Simplificada da Língua Portuguesa, a que tive a honra de assistir presidindo à delegação da Galiza) e de 1990 (Encontro de Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa de Lisboa, do qual saíam as bases da Ortografia Unificada da Língua Portuguesa, e onde todos cedemos às pretensões dos Portugueses, tanto os Galegos que me honraram com a presidência da Delegação da Galiza novamente, como os Brasileiros e Africanos Lusófonos) (FONTENLA)⁴⁸. A AGAL chegou a proibir, em congressos, comunicações escritas em Português por Galegos (Ass. Amizade Galiza-Portugal)⁴⁹ e textos na sua revista (GIL HERNANDEZ, ALDREI, BREA)⁵⁰ que deviam ir na norma portunhol 2 que defendem ainda hoje, no século XXI, no ano 2002! A língua Portuguesa era banida pela AGAL e não podia ser usada por autores Galegos! Apenas por Portugueses e Brasileiros. Racismo? Fascismo? Chi lo sà.

Ainda, na Dicionarística, se mantém também uma linha de portunhol 1 com base nas “Normas Ortográficas e Morfológicas do Idioma Galego” (sic) do Instituto de Língua Galega e da Real Academia Galega (1982), declaradas oficiais em 1983, como já dissemos, a “Gramática Galega” (sic) de R. Alvarez, H. Monteagudo e X. L. Regueira (1986) e o “Vocabulário Ortográfico da Língua Galega” (1990) do ILG-RAG, redigido por A. Santamarina e M. González, que serviu para a elaboração posterior do “Dicionário da Real Academia Galega” (1997), com 25.000 entradas lexicais. Esta linha de portunhol 1 mantém que o Português da Galiza não tem a ver com o Português Europeu de Portugal

⁴⁴ AGAL, 1983, Corunha

⁴⁵ AGAL, 1989, Corunha

⁴⁶ AGAL, 1985, Corunha

⁴⁷ AGAL, 1988, Corunha

⁴⁸ FONTENLA, J.L., “O acordo ortográfico de 1990 — crónica de uma semana de cinco dias”, Ponte Vedra — Braga, 1994, Atas do II Congresso Internacional de Literaturas Lusófonas

⁴⁹ Associação de Amizade Galiza-Portugal “Comunicações suprimidas pela Associação Galega da Língua (AGAL) das Atas do III Congresso Internacional da Língua Galego-Portuguesa: «Considerações sobre o uso do til no Português da Galiza»” de Cupeiro, M.F.; “Medição de variáveis: competência e uso Linguístico” de Cristóvão; “A substituição linguística” de Brea; “Do Galaico-Português à Lusofonia” de Fontenla; “As literaturas lusófonas” de Aldrei

⁵⁰ BREA HERNANDEZ, GIL HERNANDEZ, RODRIGUEZ ALDREI “A Catástrofe, relato breve de Eça de Queirós” Agália, Corunha, 1990; o texto não foi autorizado inicialmente por ir em Português do Acordo, pelo que me retirei da AGAL, por não admitir censura nem inquisição da Presidente do Conselho da AGAL, Maria do Carmo Henriques, e colaboradores, contra textos de galegos lusófonos/lusógrafos, e, ao pedir a readmissão, após a publicação do texto citado, essa Presidente negou o lícito direito de retorno, aplicando mais uma vez censura e discriminação, o que favoreceu o andamento para a frente das Irmandades da Fala da Galiza e Portugal, e a sua legalização nos dois estados ibéricos.

Continental e ilhas, e do Brasil, PALOP, Timor, etc.; tenciona criar por via de elaboração (*ausbau*, MULJACIC)⁵¹ a partir do poder político Galego, subordinado ao Espanhol, não só na ortografia (VILAR TRILHO)⁵², uma língua diferente, que fica como um satélite do castelhano na ortografia, na morfologia, sintaxe, léxico, fonética, fonologia, etc.

Uma outra linha de portunhol 2, a que representa a AGAL — Associação Galega da Língua — é defendida na Dicionarística por ESTRAVIZ⁵³ que publicou dois Dicionários da Língua Galega (sic) em 1986⁵⁴ e posteriormente em 1995⁵⁵, com entradas lexicais em que se misturam dicionários portugueses, espanhóis, etc., mas sem conhecer bem os moldes da língua Portuguesa, o que cria contradições nas 80.000 entradas lexicais, com falsos amigos, predomínio da aceção espanhola, etc.

Ainda bem que o DACL — Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa — de 2001⁵⁶, com transcrição fonética, vem pôr as coisas direitinhas, com focos ortoépicas que aceitam todas as variedades dialetais da Galiza, Portugal, PALOP, Timor, etc., id. est, do PE — Português Europeu da Galiza-Portugal, que os PALOP e Timor seguem. O recentemente saído Dicionário de António Houaiss⁵⁷ não traz transcrição fonética. Existe ainda o Dicionário do Português Básico de Mário Vilela⁵⁸, com 3060 entradas lexicais, com transcrição fonética de uso escolar e discussão na transcrição de algumas palavras, que se percebem como nortenhas por alguns autores.

Existe também algum intento de considerar a desagregação da língua Portuguesa nos PALOP, o que consideramos errado, enquanto não se ensine adequadamente no sistema educativo, a par de outras línguas nacionais africanas, o que evitaria os problemas que citam alguns dialetólogos e gramáticos (GONÇALVES)⁵⁹; o mesmo acontecendo com os crioulos (PEREIRA)⁶⁰ que hão de ensinar-se com o Português Europeu.

No caso do Brasil já Celso Cunha havia alertado para o problema (CUNHA)⁶¹ assim como outros autores (LUCCHESI, LOBO)⁶² mais recentemente; enfim, a mudança linguística existe no PE e no PB e existem variações linguísticas nascidas das derivas naturais da língua Portuguesa, com maior unidade estrutural do que outras línguas novilatinas e não só, mas a gramática, a fonologia e o léxico mantêm-se substancialmente nos espaços tão vastos onde se fala a nossa língua.

⁵¹ MULJACIC, Z. «L'enseignement de Heinz Kloss (modifications, implications, perspectives)» in *Langages*, 21, 1986. O conceito *ausbau* foi usado para tentar fazer um portunhol anti-Português, quer pela AGAL como pelo ILG, levando a um beco sem saída as suas formulações por *ausbau*, que atentam contra a unidade estrutural da Língua Portuguesa, além da morfologia, da ortografia, da sintaxe, etc.

⁵² VILAR TRILHO, X. "A remodelação federal-confederal do Reino da Espanha", Laiovento, Santiago, 2001.

⁵³ ESTRAVIZ, I. "Dicionário da Língua Galega", Alhena, 1986; Ed. Sotelo Blanco, 1995

⁵⁴ op. Cit. na nota 24

⁵⁵ op. Cit. na nota 24

⁵⁶ op. Cit. na nota 5

⁵⁷ Dicionário Houaiss, Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2001

⁵⁸ VILELA, M. et alii "Dicionário Português Básico", Ed. Asa, 1991

⁵⁹ GONÇALVES, P. "Aspetos da sintaxe do Português de Moçambique" in "Introdução à Linguística Geral e Portuguesa", Caminho, 1996

⁶⁰ PEREIRA, D. "O Crioulo de Cabo Verde" *ibid.* Cf. Nota 30

⁶¹ CUNHA, C. "Língua Portuguesa e realidade Brasileira" Rio de Janeiro, 1968; Público, 1999

⁶² LUCCHESI, D. e LOBO, T. "Aspetos da sintaxe do Português Brasileiro" cf. Nota 30 *ibid.* "Introdução à Linguística..."

Tenho para mim que há alicerces básicos como a Gramática do Português Contemporâneo de Cintra e Cunha de 1984⁶³, que recolhem os dialetos Galegos, Portugueses e Brasileiros do nosso diassistema; o Acordo Ortográfico de 1990 que unificou a escrita, tanto quanto possível, da nossa língua comum, e que deve ser implementado o mais cedo possível com o VOCT — Vocabulário Ortográfico Comum e de Terminologia — e o DACL, Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, 2001⁶⁴, ao que se deve seguir um Grande Dicionário da Língua da Lusofonia, a partir do Dicionário Aurélio Buarque de Holanda, António Houaiss, etc., com suporte informático, de papel, e outros, de maneira a servir todos os utentes da língua Portuguesa no mundo, nos cinco continentes.

Defender a unidade na diversidade, a unificação terminológica (HERCULANO DE CARVALHO)⁶⁵, uma política de língua comum (language planning) parece o mais correto nesta altura histórica, em que a lusofonia serve 4% da população mundial, com mais de 240 milhões de falantes (UNESCO)⁶⁶.

2. EM DEFESA DA UNIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA HISTÓRICA, LÍNGUA DA LUSOFONIA

É lamentável, havendo um continuum galego-português, como diz COSERIU⁶⁷, que haja pessoas que envidam esforços no sentido de provocar a desagregação da língua Portuguesa, tentando separar o que o mesmo povo e etnia sempre manteve unido e que forças políticas tencionaram dividir, procurando espanholizar a Galiza e privá-la da sua língua Portuguesa, a mesma de Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc. (HUBER)⁶⁸, quando é que o Português e a língua castelhana podem conviver na Galiza, o Português como língua própria e o castelhano como segunda língua instrumental, além de outras línguas europeias de cultura que devem ser introduzidas no ensino, em benefício dos cidadãos da Galiza que cada vez mais hão de ser multilingues na Europa das línguas e das culturas díspares e diversas (FONTENLA)⁶⁹.

É óbvio que o portunhol 1 do ILG-RAG e o portunhol 2 da AGAL estão num beco sem saída e pressupõem um notório intento de desagregação da língua nos aspetos ortográfico, morfológico, sintático, fonético, fonológico, semântico, lexical, etc., por razões extralinguísticas no primeiro caso, de subordinação ao poder e ao castelhano; de tentativa de construir uma terceira via, anti-portuguesa também, no segundo caso, voltando as costas à História, para formular por língua igualmente de elaboração (ausbau) uma alternativa ao PE — Português Europeu — e PB — Português do Brasil, plagiando até o Português para o deturpar e alterar, desnaturalizando-o. Quem assim age está

⁶³ op. cit. vide nota 10

⁶⁴ op. cit.

⁶⁵ HERCULANO DE CARVALHO, J.G. "A unificação na lusofonia das terminologias científicas e técnicas", Nós, Ponte Vedra — Braga, 1994

⁶⁶ op. cit. vide nota 2

⁶⁷ COSERIU, E. op. cit.

⁶⁸ HUBER, J. op. cit.

⁶⁹ FONTENLA, J.L., "Lusofonia a ser: Galiza, Portugal, Brasil, PALOP. Planificação linguística e acordo ortográfico", Nova Renascença, pp. 205-221, vol. XIX, Porto, 1999

a agredir a língua do povo e o povo-povo, que a fala a norte e sul do Minho e raia seca, no continente europeu e nas ilhas, no Brasil, nos PALOP e em Timor, que aceitaram a nossa língua como oficial. Em ambos os casos trata-se de imperialistas fracassados como diria Castelhão, porque a língua Portuguesa continua, malgrado todas as normas impostas contra ela, sob a forma do portunhol 1 do ILG-RAG e portunhol 2 da AGAL, na boca do povo-povo, Zé-Ninguém da História, mas que soube conservar a língua nacional e pessoal através dos tempos.

O que é grave é que no ensino, na administração, na TV, etc., cada vez mais, em consequência da filosofia (?) linguística (preconceitos) dos defensores do portunhol 1 e 2, que querem elaborar uma norma e uma língua ausbau, por elaboração a partir de moldes do espanhol, se esteja a eliminar os aspetos ortográfico, morfológico, sintático, fonético, fonológico, lexical, etc., para confirmar como língua predominante e de cultura a espanhola, e como língua subordinada e de patois ou mistura de Português e Espanhol (portunhol), em maior ou menor grau, o Português.

Tal extremo chega também ao que chamam o “Galego científico” (GARRIDO, RIERA)⁷⁰ em que plagiam o PE e o PB mas impondo a ortografia da AGAL, que tem presumivelmente traços medievais, mas que não fizeram em muitos casos parte da história da língua, antes correspondendo a processos de língua de laboratório (por elaboração, ausbau), dificilmente justificáveis em quem devia saber linguística, sociolinguística, romanística, etc.

E toda esta elaboração de portunhol 1 e 2, como que respeitando o Português como língua histórica e língua da lusofonia (ESTUDO CRÍTICO, MONTEAGUDO, SALGADO)⁷¹, dizendo que se recorre ao Português para a terminologia, como a língua mais adequada, etc., enquanto se atenta contra a sua unidade estrutural e se defende a sua desagregação, a todos os níveis, até com perseguição de professores, alunos, escritores, intelectuais, cidadãos que não aceitam a burla de se inventar uma língua diferente do Português do povo e da Nacionalidade Galega, que é a mesma do PE — Português Europeu, do PB — Português do Brasil, PALOP, Timor, etc.

Não há dúvidas de que a um Estado Espanhol democrático, de carácter confederal-federal (VILAR TRILHO)⁷² e à República Portuguesa democrática lhes convém que o Estado Espanhol tenha duas línguas oficiais na Galiza, o Português como língua própria a o Castelhana ou Espanhol como 2ª língua instrumental; o caso do Estado espanhol é similar, pois com o Português pode entrar no vasto mundo da lusofonia dos três AA (América, África, Ásia), além da UE e da Galiza-Portugal, e com o espanhol pode entrar no imenso mundo da Hispanofonia. Pense-se no Mercosul e em outras perspectivas da África lusófona e não só. Parece, pois, do maior interesse para Galiza-Portugal e para o

⁷⁰ GARRIDO e RIERA “Manual do Galego científico”, AGAL, Corunha, 2000

⁷¹ ESTUDO CRÍTICO DAS NORMAS ORTOGRÁFICAS E MORFOLÓGICAS DA LINGUA GALEGA, op. cit. da AGAL; SALGADO E MONTEAGUDO “Do Galego literário ao Galego comum. O processo de estandardização na época contemporânea” in Estudos de Sociolinguística Galega Vigo, Galáxia, 1995

⁷² VILAR TRILHO, op. cit.

estado Espanhol que o Português se mantenha na Galiza, com o espanhol como 2ª língua instrumental, e outras europeias de cultura como 3ª e 4ª línguas: Inglês, Francês, Alemão, etc.

Os traços isófonos e isoglóticos fazem pensar que o Português abrange Galiza-Portugal e zonas das Astúrias, Castela-Leão e da Estremadura espanhola, além do caso claro de Olivença (LUNA, MATIAS)⁷³.

Enfim, mantém-se o que afirmava HUBER⁷⁴ na sua Gramática do Português Antigo em 1933: “O Português — que fora da República Portuguesa ainda hoje se fala na província Espanhola da Galiza, situada ao norte de Portugal (...) proveio, como as restantes línguas românicas, da língua romana corrente”; também as IRMANDADES DA FALA em 1933⁷⁵ afirmavam: *“chegamos ao pleno conhecimento, verificável por quem quiser, de que não há termo nitidamente Português que não seja Galego, e vice-versa, coisa que convém sublinhar para que não seja desconhecida por ninguém”* (Pena Mosteiro, Salvador foi o editor e prefaciador do Vocabulário das Irmandades da Fala de 1933).

O levantamento do Português Europeu desde a Galiza-Portugal às ilhas regista os dialetos Galegos, Portugueses, das ilhas, como recolheram Cintra e Cunha na sua Gramática do Português Contemporâneo, de 1984, juntando aí os dialetos Brasileiros, como é natural. A unidade estrutural da língua tanto num sentido diacrónico como sincrónico, desde a aparição dos primeiros textos em Português até hoje é superior à do Espanhol, Francês, Italiano, Catalão, etc., só para citar algumas línguas novilatinas, e também à do Alemão, do Neerlandês, etc., não cabendo aqui falar de línguas diferentes mas de diferentes variedades dialetais próprias de toda a língua.

Assim, pense-se na diferença de pronúncia, sotaque, linguajar, etc., a norte do Minho e Trás-os-Montes, Minho Português, de j, g, ch; confusão de v-b; persistência do ditongo ei face ao sul, onde é subsumido (ribero em lugar de ribeiro, etc.) ou no ditongo ou na mudança para oi (ouro/oiro), o /s/ Beirão, os dialetos de Castelo Branco e Portalegre ou do Barlavento algarvio, para além das variedades dos Açores, Madeira e fronteiriças, etc., diversidade e interferência em Olivença, Galiza, zonas lusófonas das Astúrias, Castela-Leão, Extremadura... as variáveis em vocalismo e consoantes, etc., que Fernão de Oliveira informa na sua Gramática de linguagem Portuguesa, e que verifica o fenómeno de engolir as vogais cada vez mais para o sul em Portugal mantendo-se ainda no Português da Galiza e do Brasil (MARQUILHAS)⁷⁶.

Há divergências em Portugal entre os falares de norte a sul e do interior e litoral, como também na Galiza, nas ilhas de Madeira e Açores, etc., em que se realizam plurais à Galega, etc., e isso só demonstra a unidade estrutural da língua no domínio linguístico da faixa atlântica da Galiza-Portugal e ilhas; no que chamamos PE —

⁷³ LUNA, C. “Nos caminhos de Olivença”, Estremoz, 1996; MATIAS, F.R., op. cit. em nota 12

⁷⁴ op. cit.

⁷⁵ Vocabulário Castellano-Gallego, impta. Moret, Corunha, 1933

⁷⁶ MARQUILHAS, R. “Mudança Linguística” in op. cit. “Introdução à Linguística...”; “Constituição e elaboração da língua Portuguesa” in “Atlas da Língua Portuguesa...”

Português Europeu, mas que também está relacionado com o Português do Brasil como Português estagnado, o que aliás acontece com o espanhol da América Latina ou formas não-castelhanas das falas espanholas das Canárias, Extremadura, Andaluzia, etc.

No Português do Brasil a pronúncia do E átono principalmente em posição final em l (tardi por tarde, ponti por ponte) e também pirigo, ricibo, etc., ou minino, melhor — que também se deem estes últimos no Português da Galiza não implica grande diferença do PE; assim também optaram os Brasileiros⁷⁷ pela terminação diminutiva em –inho em vez de –ito como os Galegos.

Em todo o caso, a variedade dialetal não faz a norma padrão que neste momento representa o DACL para o Português Europeu, que acolhe todas as variedades do diassistema através de focos ortoépícos standard ou padrão, sem alterar a estrutura natural da língua e seu génio ou identidade entre outras línguas ou realizações díspares da mesma língua. Todos os autores entendem que a questão da língua Portuguesa da Galiza (MARTINHO)⁷⁸ é questão de linguística e não de política pelo que se deve cingir à linguística (AZEVEDO MAIA, MIRA MATEUS, AZEVEDO FERREIRA, FERREIRA, CARRILHO, LOBO, SARAMAGO, DA CRUZ)⁷⁹ e que faz parte do PE, Português Europeu, e do PB, Português do Brasil, nalguns traços arcaicos e outras caraterísticas, que citamos supra, motivo pelo qual nós, os Galegos, participamos na elaboração dos dois Acordos Ortográficos da Língua Portuguesa de 1986 e 1990, ajudando a elaborar uma Ortografia comum para a nossa língua (FONTENLA)⁸⁰, tendo presente, como põe em relevo DURÃO⁸¹, que “a ortografia do Português baseia-se na que evoluiu do seu berço original, conservando a configuração histórico-etimológica do romance ocidental e representa a superação das diferentes variedades da fala num só padrão ortográfico supradialetal, reconciliando a economia gráfica com a fidelidade à etimologia e ao génio histórico da Língua” (in “Prontuário Ortográfico das Irmandades da Fala”, 1984; o porquê da edição deste Prontuário e a Didática, com sistema de acentos, normas gráficas, etc., são de minha autoria, e o Prontuário de Durão; há edição revista de 2000, em disquete).

E Durão ainda esclarece, relativamente à ortografia, “a oficialização da língua nos estados Português, Brasileiro, etc., determinou a fixação de mais de uma norma ortográfica dentro do mesmo padrão linguístico... mas estas divergências normativas menores não impedem a consciência e o reconhecimento expreso de pertença a uma língua comum.”

⁷⁷ FERREIRA, M.B., “Dialetoлогия da área galego-portuguesa” in “Atlas da Língua Portuguesa Na História e no Mundo”, INCM, 1992

⁷⁸ MARTINHO, J., op. cit.

⁷⁹ op. cit. e CARRILHO, LOBO, SARAMAGO, DA CRUZ “Variação linguística: perspetiva dialetológica” in “Introdução à Linguística...”, op. cit.

⁸⁰ FONTENLA, J.L., op. cit. nota 19

⁸¹ PRONTUÁRIO ORTOGRÁFICO DAS IRMANDADES DA FALA, Temas do Ensino, Braga, 1984, “Introdução”

Mas nós, os Galegos, não pedimos só uma ortografia unificada como também uma ortofonia comum mínima ou ortologia, ortoépia⁸²; e uma dicionarística comum, terminologia uniforme, etc., pelo que nasceu o VOCT, Vocabulário Ortográfico Comum e de Terminologia, para toda a Lusofonia, na negociação do primeiro Acordo Ortográfico de 1986, o que se continuou no Acordo de 1990, mas que infelizmente não se implementou ainda por causas políticas, ao travarem o processo Presidentes de Estado, Primeiros-ministros e Ministros, na Cidade da Praia, a 17 de julho de 1998 (!) através de um Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, paralisando assim toda a reforma ortográfica necessária à lusofonia.

Em definitivo, mantemos um discurso de unidade da Língua Portuguesa, como é natural, face à desagregação, com base no Acordo Ortográfico Comum, Ortofonía ou Ortologia comuns, Gramática Comum e Dicionarística e Terminologia Comum, assim como presença ativa nas NTI — Novas Tecnologias da Informação, IU — Indústrias da Língua, SE — Sistemas Educativos, etc., além do início do andamento do IILP — Instituto Internacional da Língua Portuguesa, com outra sede mais na Europa para receber subsídios e ajudas da UE, assim como no Brasil, além de em Cabo Verde. Queremos um IILP operacional, dando impulso à língua na Europa nascida, e hoje língua dos cinco continentes.

O Português da Galiza faz parte do Português possível (FONTENLA)⁸³ do século XXI e do III milénio, não do galego (im)possível (FAGIM)⁸⁴, que está num beco sem saída em todos os aspetos: ortográficos, morfológicos, sintáticos, fonéticos, fonológicos, lexicais, etc., constituindo um portunhol (mistura de Português substrato com espanhol imposto por ausbau ou elaboração) que morrerá neste século, através de um processo de substituição linguística e assimilação aculturadora (BREA, BRANCO)⁸⁵.

⁸² op. cit. Atas do Congresso *A Lusofonia a Haver*, da SLP — Sociedade da Língua Portuguesa; com diferente título, “Lusofonia/Lusografia face ao III milénio”, publicado pela Universidade Lusófona, op. cit. supra

⁸³ Cf. “O Português Possível”, revista IBIS, Viana do Castelo, 2001

⁸⁴ FAGIM, V.R., “O Galego (im)possível” Laiovento, Santiago, 2001, que mantém que “a ortografia Portuguesa adapta-se melhor à nossa realidade (da Galiza) do que à do próprio Português Lisboaeta”, pp. 110-111, pelo que não se entende por que escreve o citado autor em portunhol da AGAL, se assim pensa. Sobre variedades do Português cf.: D’Silvas Filho (pseudónimo do membro da SLP Sr. Eng. Mata da Nazaré) “Prontuário Universal de erros corrigidos de Português” com ortografia, sintaxe e fonética, recolhendo as variedades do PE, PB e do novo Acordo Ortográfico; ADRAGAO, ESTRELA GRAÇA MOURA “Novo Acordo Ortográfico, afinal o que vai mudar?” Texto Editora, 1999 e 1995 respetivamente.

⁸⁵ BREA, A. “Sobre a situação de assimilação cultural e linguística na Galiza: achegas para um debate necessário” Temas do Ensino, Ponte Vedra — Braga, 1989; BRANCO, P.P. “O ensino do Português padrão na Galiza numa situação de conflito e substituição linguística”, Atas do III Congresso de Literaturas Lusófonas, Nós, Ponte Vedra — Braga

Nem o portunhol 1 do ILG-RAG, apesar das propostas de reforma do ano de 2001⁸⁶, nem o portunhol 2 da AGAL, malgrado as intenções de o impor em Portugal em revistas, ou na Galiza (AGÁLIA)⁸⁷, poderão resistir sem se integrar no Português de que fazem parte, como queria RODRIGUES LAPA⁸⁸, ou propunha COSERIU⁸⁹, ou GREGÓRIO SALVADOR⁹⁰, nada suspeito neste tema, eliminando toda a ortografia, morfologia, sintaxe, fonética, fonologia, léxico, etc., espanhóis voltando à fons et origo da língua comum Galego-Portuguesa em origem e depois Portuguesa, por ação dos Portugueses na descoberta de dois terços da humanidade.

Nas Gramáticas decimónicas Portuguesas, e não só, a língua da Galiza aparece como codialeto do Português, naturalmente; e assim o recolhem diferentes autores da romanística, tão degradante situação sofreu a nossa língua comum, a norte do rio Minho, na Galiza; Krüger, Schneider, Diez, Huber, etc., recolhem este Português arcaico, estagnado, rebaixado a língua de lavradores e marinheiros, e quase nunca usado pela burguesia, e menos pelo poder, que se efetivava em castelhano, língua companheira do império, no dizer de Nebrija, já em 1492, aquando da sua primeira Gramática de la Lengua Castellana.

Assim, os iluminados Feijoo e Sarmiento esclarecem que a língua Portuguesa nasce da Galega, ou Oliveira Martins ou Leite de Vasconcelos, ou Mattoso Câmara Jr. ou Vasconcelos, sendo que já Nunes de Leão ou o Marquês de Santillana falavam da língua Portuguesa ou Galega; e ainda Teófilo Braga reconhece que Portugal nasce de um retalho da Galiza.

Há toda uma tradição romanística que mantém que a língua é a mesma, se bem que da parte de Portugal, ao não ficar sob as patas do leão de Castela, “*se aventajou por em Portugal haver reis e corte que é a oficina onde os vocábulos se forjam*”⁹¹. Azevedo Maia⁹² tem analisado o fenómeno linguístico de maneira séria e acaba por reconhecer que o mesmo diassistema sofreu interferências políticas, como Helena Mira Mateus⁹³, etc.

⁸⁶ As tentativas de reforma ortográfica do portunhol oficial ou portunhol 1 fracassaram com os votos contra da Real Academia Galega, o que levantou importante celeuma entre os defensores do portunhol 1; mais tarde, a UNESCO, a 21 de Fevereiro de 2002, apresenta em Paris a segunda edição do Atlas Mundial das Línguas em Perigo no mundo em que afirma que o “galego”, ou portunhol 1, morrerá; o portunhol 2 da AGAL também morrerá, mas o Português não, e o Português da Galiza incorporado através do Acordo Ortográfico de 1986 e 1990 no Português padrão subsistirá como segunda língua românica e terceira europeia de cultura, como o apoio de Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc. O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa reforça ainda mais o padrão comum, através da transcrição fonética, que abrange todos os dialetos do PE, PALOP, Timor, etc., incluída a Galiza.

⁸⁷ Os *Cadernos Vianenses* têm publicado alguns textos em portunhol 2 da AGAL, e também o jornal *O Transmontano* da autoria de S. Capom; a revista AGALIA continua a manter o portunhol 2 em beco sem saída, enquanto não aceitar o Português padrão, e mantém atitudes anti-portuguesas.

⁸⁸ LAPA, M.R. “Estudos galego-portugueses”, “Por uma Galiza renovada”, Sá da Costa, Lisboa, 1979, mantém que o Português padrão é a saída natural do Português da Galiza, submetido a assimilação cultural há mais de 5 séculos. No mesmo sentido CHAVES DE MELO, G. “A reintegração galego-portuguesa” Carta Mensal, Rio de Janeiro, 1980.

⁸⁹ COSERIU, E., op. cit., propõe que seja a norma da língua histórica o Português padrão, de maneira a manter a unidade estrutural da língua, que foi inicialmente galega e depois portuguesa.

⁹⁰ SALVADOR, G. “Lengua española y lenguas de España” Barcelona, 1987, afirma que “pelo que respeita ao Galego há que lembrar que não é outra coisa que um dialeto arcaico e mais ou menos castelhanizado do Português”

⁹¹ NUNES DE LEÃO “Gramática da Lingoagem Portuguesa”, 2ª edição

⁹² op. cit.

⁹³ op. cit.

Eis o que faz que o portunhol enfrente atualmente o Português e provoque a sua desagregação, o que devemos impedir através de todos os recursos de que dispomos e de quantas políticas da língua sejam precisas.

A nossa língua Portuguesa tem uma unidade estrutural através do tempo, que se realiza em elementos lógico-semânticos do conteúdo e em elementos comunicativo-pragmáticos; uns da imagem cognitiva; os outros da situação comunicativa. Os sememas (significados), fonemas (significantes), lexemas (portadores de significado lexical) e morfemas (portadores de sentido gramatical) constituem essa estrutura e o relacionamento entre estruturas de conteúdo e estruturas de expressão permitem avaliar a unidade estrutural da língua histórica, nos termos de Coseriu; Gärtner⁹⁴ explicita como os verbos em Português são capazes de constituir quatro tipos sintáticos de predicado: verbal, nominal, verbo-nominal e de verbo funcional (p. ex., dar permissão, fazer uma pergunta, pôr em dúvida, ter em conta, etc.), tipo não considerado geralmente nas gramáticas de Português, acrescenta.

Para este autor a relação entre as estruturas de conteúdo e as estruturas de expressão não são idênticas, são assimétricas, cabendo a sinonímia sintática e a homonímia sintática. A estrutura semântica do Português mantém-na este autor através de enunciados simples, complexos, e transformações de enunciados simples e complexos, descrevendo as palavras segundo a sua morfologia, incluindo as realizações fonéticas europeia e brasileira. Gärtner trata da ordem dos elementos oracionais da perspectiva funcional, das construções clivadas conforme o predicado, das orações de voz passiva, das interrogativas, das exortativas, das orações de resposta tão típicas dos lusófonos, em que se responde com o verbo; as orações optativas e exclamativas (globais, parciais, etc.), dentro de uma conceção funcional, que nos diz respeito à unidade da língua e sua defesa.

Em todo o caso, a língua é algo histórico, evolui; é companheira do ser humano; e a variação é o modo de ser língua; fala-se, segundo Coseriu⁹⁵, em variação diacrónica ou histórica; e em variação sincrónica, em período de transição entre formas concorrentes; e ainda de variação diatópica ou geolinguística ou dialetal; de variação diastrática ou social; de variação difásica de “registo” ou idioleto; mas há ainda entre linguistas algumas vezes diferenças entre dialetos e variedades, reservando-se as falas como loquetes, quando ocupam apenas uma localidade; mas em todo o caso, conforme há um continuum na língua histórica, há um continuum dialetal, de tal forma que é difícil não encontrar fenómenos similares nas falas no mesmo domínio linguístico, p. ex., do Português possível (FONTENLA)⁹⁶ ou do Português in toto, da Galiza, Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc., do que constitui um diassistema ou uma língua histórica no sentido de Coseriu.

Assim alguns autores consideraram que as falas da Galiza ou dialetos Galegos, como os setentrionais, centro-meridionais, insulares, etc., Portugueses e Brasileiros, fazem parte da mesma língua histórica e, portanto, devem

⁹⁴ Gärtner, E. “Grammatik der portugiesischen Sprache”, Tübingen, Niemeyer, 1998. Cf. *Uma nova Gramática do Português para Alemães*.

⁹⁵ op. cit.

⁹⁶ Op. cit. revista IBIS. Viana do Castelo, 2002

assumir o Português padrão para a realização culta, por acolher o padrão todas as formas de realização oral enquanto tal padrão, com o que concordamos.

Os dialetos transmontanos e alto-minhotos, os baixo-minhotos, durienses e beirões, do centro-litoral e do centro-interior, e insulares dos Açores e Madeira têm realizações orais similares, tal como acontece no Brasil, ou na Galiza, de maneira que traços isófonos e issoglóssicos permitem confirmar que a língua é una e a mesma, em todo o domínio linguístico do Português, da Galiza, Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc. (em etc. incluímos zonas transfronteiriças do Português atual, das Astúrias, a parte de Castela-Leão que foi tirada à Galiza em 1833 pelo ministro espanhol Javier de Burgos, da Extremadura, Olivença, etc., que até autores como Gregório Salvador e outros consideram naturalmente fazer parte do Português continental).

Os defensores do portunhol 1 e 2 procuram a desagregação da língua comum, e como no Crátilo de Platão *“vão modificando as palavras originais até que nenhum ser humano consiga entender o que a palavra significa”*, colonizando espanholamente o povo-povo lusófono da Galiza e esmagando a Pátria Galega, Mater da lusofonia, onde a língua Portuguesa nasceu em território da Galiza Magna (PIEL)⁹⁷, que chegava até ao Mondego (LAPA)⁹⁸.

3. CONTRA A DESAGREGAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A/INTEGRACIONISMO DE RODRIGUES LAPA E LÍNGUA HISTÓRICA DE COSERIU

É o integracionismo de LAPA⁹⁹ em “Estudos Galego-Portugueses: Por uma Galiza Renovada” de 1979 que vai proclamando a necessidade de assumir-se pelos Galegos o Português padrão como língua de cultura e para evitar a dialetalização e castelhanização do Português da Galiza (MARTINHO)¹⁰⁰; também em dois trabalhos que me enviou e que não puderam ser publicados imediatamente na altura, *“A reintegração linguística galego-portuguesa — um drama que afeta a nós todos”*¹⁰¹, já publicado naquele livro e na Nova Renascença, e o que considero inédito, *“O problema linguístico da Galiza: sobre cultura e idioma na Galiza”*¹⁰², até ser publicado por nós em 1985 (discurso proferido na Exposição do Livro Galego na Universidade de Aveiro a 16 de julho de 1982).

O saudoso amigo Lapa remetia textos que já estavam nos “Estudos” e que optam pela integração da língua da Galiza no sistema Luso-Brasileiro; afirma LAPA¹⁰³ que *“em meados do século XIII, já de há muito, estavam politicamente definidos os limites da Galiza e de Portugal; ... para uma justa compreensão do fenómeno trovadoresco*

⁹⁷ PIEL, J. “Estudos de linguística histórica galego-portuguesa” INCM, 1989

⁹⁸ op. cit.

⁹⁹ LAPA, op. cit.

¹⁰⁰ MARTINHO, op. cit.

¹⁰¹ LAPA, op. Cit.

¹⁰² LAPA, op. cit.

¹⁰³ LAPA, op. cit.

teremos de admitir uma perfeita unidade cultural entre as duas regiões...” acrescentando que “o povo Galego tem sabido conservar, através de tudo, com uma teimosia passiva, que é a nota dominante do seu caráter atual, o indigenato da sua cultura, que, sendo Galega, é também portuguesíssima.”¹⁰⁴

Para afirmar ainda “o único remédio eficaz para a salvação do idioma (da Galiza), gravemente ameaçado, deverá ser uma decisiva aproximação com o Português, que poderá considerar-se a expressão literária do Galego”¹⁰⁵, citando Lopez-Aydillo, Portela Valladares, Correa Calderon ou Herculano, “*Virando-nos para o mar, em qualquer ponto que estejamos, o Galego rebenta-nos direita*”, o que equivale a dizer que, para o insigne historiador, todo o Portugal é Galego, “muitas vezes sem saber que o é.”¹⁰⁶

Lapa ainda diz: “*Esse idioma Galego, que nos parece hoje um pouco diferente do nosso, tem uma história melancólica como a do indivíduo que o fala. Degradou-se por falta de cultivo literário, e conservou-se no seio do povo.*”¹⁰⁷

E que a “*construção da língua literária comum é hoje, mercê de circunstâncias diversas, a tarefa urgentíssima do Galego. Esta koine tem de surgir acima dos particularismos locais e terá de se apoiar, obviamente, não no castelhano, mas sim no Português.*”

“*Há pois que restaurar o Galego e obrigá-lo a ser o que já foi: um instrumento artístico, que as devastações do tempo, a maldade e a incúria dos homens foram deteriorando e desfigurando, até ficar no estado em que o vemos. Totalmente identificado, nos séculos XII e XIII, com o Português, separou-se deste por razões conhecidas, mas nem por isso deixou de ser radicalmente a mesma língua*”... “*Nada mais resta senão admitir que, sendo o Português literário atual a forma que teria o Galego se o não tivessem desviado do caminho próprio, este aceite uma língua que lhe é brindada numa salva de prata*”...

“*Daqui a vinte e cinco anos, essa língua renascida para a civilização, incorporada já de plenos direito no idioma de Portugueses e Brasileiros, seria lida por mais de 200 milhões de indivíduos.*”

“*De qualquer forma, e para conforto dos que o amam, o Galego não morrerá, por uma simples razão: é que ele está bem vivo e razoavelmente puro no Português de hoje*”¹⁰⁸.

¹⁰⁴ LAPA, op. Cit.

¹⁰⁵ LAPA, op. Cit.

¹⁰⁶ LAPA, op. Cit.

¹⁰⁷ LAPA, op. Cit.

¹⁰⁸ LAPA, op. Cit.

Lapa cita ainda Biqueira, Castelão, Tettamancy, e afirma “A língua não é apenas um meio simples, imediato, de comunicação; é também, e talvez acima de tudo, em sua forma literária, uma admirável criação artística, de que nem o homem nem a sociedade, qualquer que seja, poderão jamais prescindir. É este último ponto que hoje está na em causa do problema do Galego: não se trata do idioma vulgar, que continuará a existir, mas da criação ou apropriação de uma forma literária de alto nível que, por sua vez, irá melhorando e salvando a fala corrente. E dizemos apropriação porque o caso do Galego é uma exceção felicíssima: essa língua literária de que ele carece está feita desde há oito séculos e chama-se hoje Português”¹⁰⁹.

Lapa ainda dirá “... parece-me que a reforma do Galego deveria começar pela reforma ortográfica e do seu léxico, banindo dele as formas espúrias que o abastardam... são ainda pouco numerosos os estudos de geografia linguística a alto nível e recobrando todo o território Galego; mas o que há feito demonstra até que ponto calamitoso os falares locais estão sendo invadidos e desfigurados pelo castelhano. À mixórdia que daí resulta dá-se o nome de castrapo”... “pois desde uma perspectiva Portuguesa que cumpre encarar a recuperação literária do idioma de além Minho e sua promoção a língua de cultura”¹¹⁰.

Ainda disse Lapa¹¹¹: *“Um caso muito curioso convém aqui assinalar: quando se faz o cômputo de lusofalantes, nunca se considera para o efeito o nome da Galiza, nossa vizinha. Além de revelar a mais supina ignorância do facto em si, dado que o Galego não é mais do que uma forma arcaizante do Português, ou do Galego-Português, como quisermos, faz ainda com que as contas nos saiam erradas. Com efeito, rouba ao resultado final cerca de 5 milhões indivíduos: os Galegos sediados na Galiza e outros tantos em países de emigração” ...*

“Aos Galegos temo-los aqui desde há séculos, incorporados na nossa população, nos nossos costumes e língua, que é a mesma” e “o Português literário, sem garantia de propriedade, é privilégio de três países, Galiza, Portugal, Brasil, a que se juntaram agora mais cinco nações africanas emancipadas.”

Lapa cita Saussure e Bally para diferenciar língua oral de língua escrita, língua falada e língua literária e advoga sempre um padrão português que acolha todos os lusófonos. O contributo de Lapa nos anos 70 teve repercussões positivas e assim foi que uma delegação da Galiza, que me honrei em presidir, esteve presente na negociação dos dois acordos ortográficos de 1986 (ortografia simplificada) e 1990 (ortografia unificada) da Língua Portuguesa, sabendo que o saudoso Prof. R. Lapa concordaria com a nossa posição de defender uma ortografia tão uniforme quanto possível e uma ortofonia comum mínima, além de um VOCT — Vocabulário Ortográfico Comum e de Terminologia — e uma dicionarística comum, de suporte informático, de papel, etc. R. Lapa foi apoiado por

¹⁰⁹ LAPA, op. Cit.

¹¹⁰ LAPA, op. Cit.

¹¹¹ LAPA, op. Cit.

Coromines, Martinho, Chaves de Melo, Sílvio Elia, Azevedo Filho, etc., a fim de conseguir a unificação do Português o mais possível, já no século XX.

Infelizmente, ao não existir uma clara política de língua (language planning) de toda a lusofonia ainda a Galiza, Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc., têm que sofrer o alto preço de terem duas ortografias para a mesma língua, o PE, Português Europeu e o PB, Português do Brasil, pelo qual ainda há que reagir a fim de termos uma política comum a toda a lusofonia: Galiza, Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc., em termos de ortografia, ortofonia, terminologia, terminótica, indústrias da língua, novas tecnologias, etc. (FONTENLA)¹¹².

Trazemos ainda à ribalta o pensamento de outro grande amigo da Galiza, o Prof. COSERIU, que defendeu o Português como língua histórica e esclareceu a situação atual do Galego, face à desagregação que se quer impor a este Português da Galiza (MARTINHO)¹¹³, por razões políticas e de assimilação cultural e substituição linguística (BREA, BRANCO, GIL HERNANDEZ, RABUNHAL CORGO, CRISTÓVÃO)¹¹⁴, através do portunhol 1 do ILG-RAG e do portunhol 2 da AGAL, afetando a estrutura da língua Portuguesa no aspeto ortográfico, ortológico ou ortofónico, gramatical, sintático, fonético, fonológico, lexical, etc., id. est, destruindo a unidade estrutural do Português como língua europeia de cultura de dimensão internacional-intercontinental, língua da Galiza, Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc., e dos organismos internacionais como a UE, OEA, OUA, ICO da ONU, UNESCO, OMS, OIT, AIJ, etc., que a têm como oficial ou de trabalho (SEABRA)¹¹⁵.

Vamos acrescentar, contra a desagregação da língua Portuguesa, a opinião de COSERIU que já em 1987 afirmava¹¹⁶: *“O Galego e o Português continuam pertencendo ao mesmo conjunto, ao mesmo continuum linguístico... historicamente, o Português é o Galego da Reconquista e é até hoje, em todas as suas formas, a continuação desse galego. Isto vale também para o Português literário e comum em sua relação com o Galego literário medieval, pois a tradição desse Galego foi adotada e continuada pela língua literária Portuguesa. Trata-se, portanto, do caso, bastante raro na história das línguas, de uma língua que precisamente na forma em que se difunde e se constitui em língua comum e grande língua de cultura, se chama com outro nome: já não Galego, mas Português. É um caso análogo ao do Holandês literário e comum, que, em suas origens, é uma forma de baixo-alemão; só que a base comum do Galego e do Português era um idioma muito mais unitário do que o conjunto de dialetos baixo-alemães e que, devido também a diferenças quantitativas, ninguém considera o baixo-alemão como forma do Holandês.”*

¹¹² FONTENLA, J.L. “Alguns apontamentos sobre terminótica e indústrias da língua”, Nós, Ponte Vedra — Braga, 1998

¹¹³ MARTINHO, op. Cit.

¹¹⁴ BREA, BRANCO, GIL HERNANDEZ, RABUNHAL CORGO op. Cit.; CRISTÓVÃO “Medição de variáveis: competência e uso linguístico” Ass. De Amizade Galiza-Portugal, 1994, Corunha, Série Comunicações Suprimidas das Atas do III Congresso Internacional da Língua Portuguesa na Galiza, da AGAL, por estarem escritas em Português.

¹¹⁵ SEABRA, op. Cit.

¹¹⁶ COSERIU, E. “El Gallego en la historia y en la actualidad”, Atas do II Congresso da Língua Galego-Portuguesa na Galiza, AGAL, 1987 pp. 793-800

Quando nomeado Doutor Honoris Causa pela Universidade de Vigo em 25 de março de 1995 Coseriu afirmou¹¹⁷ “que uma língua não se impõe por decreto” referindo-se à imposição por decreto das normas ortográficas e morfológicas do espanhol ao Português da Galiza por Decreto de 17 de novembro de 1982 posto em vigor a 20 de abril de 1983; o ilustre linguista afirmava nessa data do ano de 1995: *“O Galego, depois da Idade Média, deixou de subsistir na Galiza como norma idiomática suprarregional, enquanto o centro da língua literária, a língua comum, se deslocava para o sul, para o condado de Portugal. O problema do Galego na atualidade é o do estabelecimento de uma nova norma por cima da variedade. E, na minha opinião, felizmente dão-se boas condições tanto objetivas como históricas para estabelecer essa norma. Porque se a variedade do Galego é enorme, trata-se de uma variedade superficial. Um galego camponês monolíngue de uma zona entende-se perfeitamente com outro de outra zona, apesar da variedade... além do mais, aqui na Galiza também se dá outro fator que facilita a constituição da norma, como é o facto de que desde o ponto de vista histórico existe já uma forma comum que se estabeleceu a sul, naquilo a que eu chamo a Nova Galiza. Porém, são os Galegos os que devem decidir se lhes é mais útil ou mais prático recorrer a essa forma de Galego a que se chama Português ou Galego da Reconquista, ou criar uma norma sobre a base do Galego atual... a ninguém se pode impor por Decreto uma Língua. A língua é sempre um saber e o verbo saber não se conjuga no imperativo.”*¹¹⁸

Coseriu sustentava que o Português é Galego, como os iluminados galegos Feijoo e Sarmiento, etc., o Galego da Reconquista, aperfeiçoado e evoluído, por haver reis e corte, como dizia Nunes de Leão, que é a oficina onde os vocábulos se forjam; aspeto sociolinguístico, de poder, que o gramático Português põe em destaque já no seu tempo.

Nas escolas de Romanística sempre se consideraram o Português da Galiza e de Portugal uma mesma língua, com traços isófonos e isoglóticos comuns, atendendo às diferentes variedades dialetais do PE — Português Europeu.

Ainda se consideram os traços do PB — Português do Brasil — que não são tão diferenciadores e que conformam substancialmente a mesma língua (ELIA, CUNHA)¹¹⁹.

Se o integracionismo de Lapa e a língua histórica de Coseriu permitem confirmar a unidade estrutural da língua Portuguesa, ainda outro autor espanhol, GREGORIO SALVADOR¹²⁰, permite trazer à ribalta uma posição de reafirmação da unidade estrutural da nossa língua. Diz: *“Pelo que respeita ao Galego há que lembrar que não é outra coisa que um dialeto arcaico e mais ou menos castelhanizado do Português e que precisamente a sua normalização atual, como língua oficial decretada pelo Estatuto (de autonomia), enfrenta os chamados isolacionistas, partidários de respeitar nela o seu estado atual, de baseá-la nas suas atuais variedades dialetais, de regaleguizar, ao mais, a*

¹¹⁷ Suplemento de La Voz de Galicia, 28 Março 1995, Aula Magna num. 13 “Una Lengua No Se Impone Por Decreto”

¹¹⁸ *ibid.*

¹¹⁹ ELIA, S. “O Brasil e a língua Portuguesa”, Atas do Congresso sobre a situação atual da língua Portuguesa no mundo, ICALP, Lisboa, 1983, pp. 253-263; CUNHA, C., *op. cit.*

¹²⁰ SALVADOR, G., “Lengua Española y lenguas de España”, Barcelona, 1987

partir delas, a castelhanização geral, com os chamados integracionistas, que reivindicam a vinculação Portuguesa e que pensam que o Galego normalizado não pode ser outra coisa do que o Português escrito e que, além do mais, deve identificar-se com essa língua, da que o Galego é simples variedade, o que equivale a converterem-se em utentes da sétima língua do mundo por número de falantes, o que na sua natural situação de bilinguismo com o espanhol outorga aos galegos o privilégio de um universalismo linguístico dificilmente comparável.”

Em todo o caso, esta identidade linguística entre Português e Galego, indiscutível para qualquer romanista, eximiu-se de conceder-lhes identidade própria nesta análise aos núcleos fronteiriços de fala Portuguesa, que se localizam na província de Salamanca (La Almedilla), na de Cáceres (Valverde del Fresno, Eljas e S. Martin de Trevejo; e mais ao sul, nas margens do Tejo, Cedillo y Herrera de Alcantara) e na de Badajoz (a zona de Olivença).

Vamos ficar por aqui, embora existam mais linguistas e estudiosos que defendem a unidade da língua Portuguesa da Galiza, Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc., e aceitem a doutrina clássica da Romanística de que a língua Portuguesa mantém uma unidade estrutural profunda, malgrado ser falada em alargados espaços nos cinco continentes do planeta, com uma envolvente sólida que a faz a língua mais homogénea das românicas, 2ª a nível mundial e 3ª europeia de cultura.

4. CONTRA A DESAGREGAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: B/ORTOGRAFIA COMUM, ORTOFONIA, DICIONARÍSTICA, TERMINOLOGIA

Vimos como os falares ou variedades da língua Portuguesa no mundo se integram na língua histórica que nasceu na velha Gallaecia romana que chegava até ao Mondego; e que a ortografia, morfologia, sintaxe, fonética, fonologia, léxico mantinham uma grande unidade, uma enorme homogeneidade, mas que existiam intentos de desagregação da nossa língua através do portunhol 1 do ILG-RAG e do portunhol 2 da AGAL, já num beco sem saída, na era das NTI, IU, terminótica, etc., quando decorre uma luta glotopolítica entre as línguas europeias de cultura e não só, não só na Europa mas também no espaço mundial, por efeito da globalização (FONTENLA)¹²¹.

Para travar as derivas da língua (drifts) e manter uma política comum de toda a lusofonia em prol da língua Portuguesa devem ter-se em consideração alguns aspetos importantes de planeamento linguístico, que abranja todo o domínio da lusofonia europeia (Galiza-Portugal), americana (Brasil), africana (PALOP), asiática (Timor); temos à partida a ortografia comum fixada nos Acordos Ortográficos de 1986 e 1990, devendo pôr-se em vigor quanto antes este último a bem da língua Portuguesa, pois uniformiza tanto quanto possível a ortografia da nossa língua (FONTENLA)¹²².

¹²¹ FONTENLA, J.L. “Globalização e língua Portuguesa”, Atas do IV Congresso Língua, Cultura, Literaturas Lusófonas (no prelo)

¹²² FONTENLA, J.L., op. Cit.

Ainda é precisa uma ortofonia, ortologia ou ortoépia comum mínima, ministradas nos SE e nos MCS, etc., de maneira a conseguir a maior unidade fonética e fonológica possível. Ainda bem que o DACL — Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa — de 2001 veio cobrir esse vazio para o Português Europeu que seguem a Galiza, Portugal, PALOP, Timor, etc., além de organismos internacionais. Tudo deve fazer-se para ultrapassar o diferendo luso-brasileiro que supõe alto preço para a nossa língua ao manter duas escritas e duas maneiras diferentes de falar o Português, e que devem ser recolhidas adequadamente em dicionários de carácter informático e em suporte de papel.

Por isso a dicionarística é hoje fundamental e com as NTI permitem até considerar a língua Portuguesa como um recurso económico, e preparar programas de terminótica, terminologia, etc., além de introduzir a língua nas IU com força (FONTENLA)¹²³. Um Grande Dicionário da Lusofonia é de fácil realização na atualidade com base nos já existentes, o DACL, Aurélio, Houaiss, etc., de maneira a juntar os esforços de todos os países lusófonos nessa matéria.

Ainda a terminologia é importantíssima (FONTENLA, HERCULANO DE CARVALHO)¹²⁴ para fixarem os terminólogos as devidas correspondências, evitando diferenças terminológicas, que atentariam contra a unidade estrutural da língua Portuguesa.

Somos otimistas e achamos que já no séc. XXI e no III milénio, todos os países lusófonos (Galiza, Portugal, Brasil, PALOP, Timor, etc.) e os organismos internacionais que têm a nossa língua como oficial ou de trabalho estão disponíveis para uma política de língua nesse sentido, da mesma maneira que acontece com outras línguas de dimensão internacional-intercontinental como a nossa. Não é coisa de somenos importância, quando a nossa língua serve 4% da população mundial nos 5 continentes e tem à sua frente um futuro esplendoroso.

Da Pátria da Língua fazemos votos para que todas as Pátrias da Língua Portuguesa possam neste século e neste milénio avançar por caminhos de progresso e de humanismo, a partir do uso da 2ª língua românica do mundo, na velha Gallaecia romana nascida. Que assim seja.

Cabedelo, Viana do Castelo, Portugal, 2002

14. MARIA JOSÉ CERQUEIRA DA COSTA MATOS FRIAS, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

¹²³ FONTENLA, J.L., op. Cit.

¹²⁴ FONTENLA, J.L., op. Cit., Herculano de Carvalho, op. Cit.

LÍNGUA PORTUGUESA, MATRIZ DE IDENTIDADE / ALTERIDADE CULTURAL: PARADIGMAS SUBJACENTES
AO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

O conceito de Língua Materna como fator de identidade nacional encontra-se consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português e justificado teoricamente pela função primária modelizante do mundo da língua, tal como a definiu Lotman. A partir desta fundamentação, procedo a uma leitura de Textos Oficiais que recontextualizaram o enunciado da LBSE, no sentido de explicitar os paradigmas subjacentes ao Discurso da Reforma Educativa dos anos 90. Analisarei, a seguir, o Programa de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico, com o propósito de verificar como se encontra aí objetivado cada um dos paradigmas.

Subsidiariamente, nesta análise, serão consideradas as articulações com os programas do 1º e do 3º ciclos para constatação de continuidades e/ou de ruturas ao longo do Ensino Básico. Numa perspetiva evolutiva, enquadrarei ainda o Programa do ciclo em apreço no conjunto de Programas que se sucederam desde a sua criação como Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), no quadro da Reforma de Veiga Simão em 1968, até à atualidade, selecionando três grandes datas em que houve alterações programáticas de fundo ? 1968, 1975, 1978. Ao proceder a uma análise de conteúdo, a partir da coordenada de leitura que selecionei, pretendo dar a ver, de forma estruturada, não só o que se encontra de facto expresso nos Programas, mas também a produtividade de conceitos ou de tópicos programáticos que o desenvolvimento curricular pode vir a objetivar, ultrapassando uma leitura muitas vezes parcial e passadista da função da língua materna apenas como expressão da cultura enquanto legado, para incorporar outras dimensões estruturantes da identidade e da alteridade linguística e cultural. Referir-me-ei aqui à escola como lugar de produção/construção cultural e de educação intercultural, que se efetive no desenho e implementação de projetos no âmbito dos quais sejam contempladas intenções e ações de abertura a outras culturas, no contexto da comunidade linguística portuguesa, no quadro nacional e internacional.

LÍNGUA PORTUGUESA, MATRIZ DE IDENTIDADE / ALTERIDADE CULTURAL: PARADIGMAS SUBJACENTES
AO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

A linguagem verbal, objetivada nas diferentes línguas, constitui um sistema primário modelizante do mundo, ou seja, é através dela que primeiro se organizam as experiências reais e simbólicas dos falantes que nela se exprimem, a sua relação com o mundo, consigo e com o outro; do real à palavra vai uma distância infinita, nas palavras de Vergílio Ferreira; deste modo se constrói o mundo, se constroem paradigmas vivenciais e culturais. Se as línguas naturais constituem sistemas primários modelizantes do mundo, construindo os falantes através delas uma visão específica do mundo, as literaturas constituem sistemas modelizantes secundários em que a vivência real e poética interagem, num vaivém por vezes dificilmente separável.

Nas palavras de João de Melo, se a literatura é ponto de encontro e de chegada de alguma coisa é porque faz o acervo de todas as percepções, de tudo o que é consciente e inconsciente, real e irreal. Por isso Lotman, a propósito da linguagem do texto artístico, afirma o seu papel modelizador dos aspetos mais gerais da imagem do mundo, constituindo-se assim a literatura como um sistema modelizante secundário, porque, se por um lado utiliza os sistemas de signos da linguagem verbal, por outro diferencia-se deles, constituindo-se como uma linguagem particular. *«Não é a literatura um largo complexo de discursos que, até pela sua especificidade e sobretudo pela sua exemplaridade, obtém um alcance fundamental na projeção e recriação da 'forma de vida' contida na língua? Não é o discurso literário o lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua?»*, pergunta-se Joaquim Fonseca (1992: 246).

Da consciência que a língua materna e a literatura se instituem assim como matrizes de identidade nacional decorrem afirmações como a conhecida e frequentemente citada frase, já lapidar, *A minha pátria é a língua portuguesa*, de Fernando Pessoa ou, embora menos divulgada, *A pátria é a língua em que me digo*, de Rui Knofli. No entanto, de entre todas os autores que poderíamos citar, foi talvez Vergílio Ferreira que melhor traduziu esta função quando em 1991 disse em Bruxelas, na Europália: *«Uma língua é o lugar de onde se vê o mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o rumor das ondas, como de outras se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Dele aliás se aproxima Roberto Carneiro no seu último discurso público como Ministro da Educação, ao dizer que a língua portuguesa «cheira a maresia, tingem-se de azul intenso e lega-se-nos salgada»* (1992: 18).

O ensino da língua portuguesa configura-se assim como um trabalho no sentido de «desvendar uma herança cultural, (é) caminhar no sentido da identidade dos que a falam», devendo a atitude do professor consistir em *«Salientar a importância e o papel da língua materna para nos reconhecermos como povo que se define pelas suas raízes culturais* (Reis e Adragão, 1990: 85)».

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) portuguesa, publicada em 1986, consagra esta função ao relevar – no quadro de três temas que dão um estatuto específico à disciplina de língua portuguesa, relativamente a todas as outras que integram o currículo – o seu papel como matriz de identidade nacional. Aliás os dois outros temas, sua importância e reforço e seu papel trans – e interdisciplinar, decorrem deste e com ele interagem, por que nele encontram a justificação primeira e nele se ancoram. Assim, no artigo 3º, a LBSE considera entre os princípios organizativos do sistema educativo o de contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização do património cultural do povo português. Documentos posteriores, como folhetos de divulgação da Reforma Educativa e o Decreto-lei nº 286/89 que promulga a reforma curricular e declara: valoriza-se o ensino da língua portuguesa como matriz de identidade, recontextualizam o enunciado da LBSE.

Fazem-no de forma mais desenvolvida, retomando e reposicionando este tema, os Documentos Preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que preparou a Reforma dos anos 90, e discursos de responsáveis pela política educativa, de entre os quais se deve destacar, pelo grande espaço dedicado a este tema, o último discurso público do Ministro da Educação, Engenheiro Roberto Carneiro, a que já me referi.

Nos Documentos Preparatórios I (1988:176) pode ler-se que a integração na então designada Comunidade Económica Europeia (CEE), entre outros fatores determina que «questões antes apenas referidas como valores a preservar ganham agora maior relevo político-económico e consequente acuidade: é o caso da ‘identidade nacional’ intimamente ligada ao papel da língua, fator de diferenciação no espaço europeu e de união no contexto atlântico, abrangendo o Brasil e os países africanos de língua oficial portuguesa». Segundo a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, autora deste Documento, *«a educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional...»*.

É também aqui que são enunciados os três grandes objetivos gerais da educação básica (1988: 204-205); o primeiro refere-se à dimensão pessoal da formação e desagrega-se em objetivos específicos, sendo o primeiro deles *«promover a existência de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade, da solidariedade»*. O 2º objetivo geral, que considera «a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais» como «suporte de um saber estruturado em domínios diversificados», implica um 1º objetivo específico assim enunciado: «Promover: - o conhecimento dos valores caraterísticos da língua, história e cultura portuguesa; - a consciencialização de que a cultura portuguesa é instrumento vivo que se oferece à realização de cada um; - o reconhecimento de que a língua portuguesa é instrumento de transmissão e criação da cultura nacional».

«A língua é um dom gratuito», título com que o discurso do Eng.º Roberto Carneiro foi publicado no Jornal de Letras (7.1.92: 18), centra-se sobre o papel da língua portuguesa no mundo e no processo de aproximação dos povos. Salientando a dimensão da identidade nacional ao considerar a língua como «a síntese histórica do povo que a fala (...) produto de uma cultura, veículo dessa cultura, expressão da alma coletiva e intemporal», ideia retomada várias vezes ao longo do texto, valoriza também o facto de ela ser *«reflexo da estrutura e da dinâmica da sociedade que a usa»* e de forma muito significativa o ser *«o grande mediador entre pessoas, instrumento do diálogo que surge da busca irreprimível e misteriosa do outro»*. A afirmação das línguas nacionais no espaço europeu é assim sublinhada: *«perenes na defesa da identidade dos povos que as falam»*.

Para se referir especificamente à identidade dos portugueses, invoca três grandes nomes da literatura portuguesa, «falantes de uma língua que nos une, nos define, nos identifica com Gil Vicente ou Camões ou Pessoa».

Roberto Carneiro acentua esta dimensão com metáforas como «a língua é a vertebração da unidade nacional», «a língua está para um povo como o sangue está para um organismo vivo», «tesouro moral da nação», cometendo à língua a função de exprimir «o mistério da dimensão profética do povo».

Já a afirmação da sua presença no mundo, considerados o número de falantes espalhados por vários continentes, assume uma faceta dialógica, na interação com outras línguas e nas influências recíprocas daí decorrentes: «língua sempre jovem e aventureira, encontrou no ardor da mestiçagem a resposta apaixonada à irresistível atração pela humanidade dos trópicos, característica do seu temperamento ‘adúltero’, periférico e meridional», e leva-o a parafrasear Pessoa para dizer «a língua que se torna pátria espalhada pelo mundo exige o nosso empenho» e defender claramente o plurilinguismo e o multiculturalismo, considerando um enriquecimento a partilha de valores culturais diferentes e a língua «um leme na viagem comum da autenticidade cultural».

Se atentarmos nos paradigmas subjacentes aos textos aqui em análise podemos explicitá-los assim: a língua, fator de identidade nacional enquanto parte e expressão de cultura (1) é um legado, um património a preservar, (2) é abertura a outros povos e culturas (3) é constante construção e criação cultural. Uma leitura de programas relativos a períodos anteriores mostra que estes paradigmas se têm vindo a recontextualizar com continuidades e ruturas em grande parte decorrentes dos períodos sociopolíticos em que se inscrevem.

Para melhor objetivação desta temática aproximo-me agora de um contexto específico, o 2º ciclo do Ensino Básico. A escolha deste ciclo não é aleatória; considerada a extensão deste texto, apenas esse ciclo permite uma visão integral numa perspetiva evolutiva, dado que surgiu apenas em 1968, no quadro da Reforma de Veiga Simão, coincidindo também com o primeiro alargamento da escolaridade obrigatória, após o ensino primário (atual 1º ciclo).

Além disso, manteve uma ambiguidade — último ciclo da escolaridade obrigatória por um lado, mas Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), por outro — até ao momento em que a escolaridade básica passou a ser de nove anos, incluindo assim um 3º ciclo que antes se constituía como o primeiro do ensino secundário; estas características recomendam também a sua análise numa perspetiva sincrónica, para que possam ser examinadas as articulações que estabelece com o ciclo precedente e com o seguinte.

Começando por traçar um breve historial dos programas anteriores, passo em revista rapidamente o primeiro programa de língua portuguesa do CPES, o de 1968 e dois outros em que se verificaram alterações significativas: o de 1975 e o de 1978.

No Capítulo I do programa de 1968, intitulado «Valor e finalidades», a língua pátria é considerada o principal vínculo de cultura, o mais forte elo de convivência social, um dos mais importantes vínculos da unidade nacional;

em consequência de este princípio institui-se como um dos objetivos do seu ensino a consciência do valor da pessoa como português. Princípio e objetivo encontram-se depois contemplados na sua articulação com os Princípios fundamentais de atuação didática, sobretudo no respeitante à seleção de textos que devem ser adequados à formação portuguesa; assim, os critérios temáticos presidem à escolha que deve contemplar o solo português, belezas dos sítios, lugares pitorescos, textos sobre aspetos de Portugal, monumentos, empreendimentos e, num espaço mais alargado, o ultramar, as comunidades no estrangeiro, a comunidade luso-brasileira; os excertos a escolher também deverão referir-se à história das regiões e do país, aos heróis nacionais, a exemplos de virtude e de dedicação. A literatura estará presente, considerando textos dos nossos melhores escritores e, também, lendas, contos e poesias do tesouro popular português. Nesta identificação nacional a língua é concebida como uma, modelar, preconizando-se o combate aos desvios regionais, nos planos fonético e prosódico, para os atenuar, já que se encontram evados de defeitos e erros articulatórios e de ritmos e entoações desagradáveis.

O programa de 1975, na introdução geral, assume como função responsabilizar o aluno perante a sociedade e a cultura em que se inscreve, para que ele seja um agente dinâmico de transformações. Este propósito inicial não encontra, no entanto, qualquer eco nas opções ao nível dos conteúdos de natureza linguística ou literária.

Finalmente, o programa de 1978, nos seus objetivos gerais, reconhece a importância da língua como legado cultural e, por isso, a exigência da sua preservação e valorização. A exemplo do programa anterior, o enunciado dos conteúdos também não explicita qualquer concretização deste objetivo.

O breve historial que tracei permite-nos verificar que o paradigma que valoriza a língua materna como um legado está presente de forma significativa no programa de 1968 e é retomado esquematicamente, mas não desenvolvido no de 1978; obviamente não o encontramos em 75, por se encontrar o país em período de radicalização política, em que se procura um distanciamento relativamente ao passado. É apenas neste programa, aliás, que se encontra presente o conceito de que a identidade nacional passa pela transformação operada pelos cidadãos; este paradigma não ultrapassa porém o estatuto de uma declaração de princípio que não encontra qualquer relação explícita com os conteúdos do programa. A ótica de abertura a outras culturas está apenas contemplada com fragilidade pelo programa de 68 e não é objeto de qualquer referência nos posteriores.

Vemos assim que todos os paradigmas atrás enunciados se encontram presentes em diferentes momentos da história do CPES/EP/2º ciclo. No entanto, apenas o programa de 1968 explicita nos conteúdos as opções neste âmbito, o que nos permite olhá-lo com mais pormenor. Constata-se aqui a presença de conceitos subjacentes que se enquadram numa perspetiva oitocentista de Estado, a que não é alheia a ideologia política vigente assente na trilogia Deus, pátria, família. O Estado é a Nação a que se associa o convencimento de que se possui a essência do passado, de que não há diferenças entre o presente e o passado, de que pertencemos todos a uma grande família

e a uma terra; a apropriação afetiva do espaço nacional exige a conquista pessoal do solo, regado pelo suor dos avós humildes ou pelo sangue dos heróis que se encontram perpetuados na língua e na literatura; assim os textos são pretextos para a veiculação dos valores do Estado Novo.

A menção à comunidade luso-brasileira e ao ultramar enquadra-se na mesma perspetiva, a missão histórica de Portugal, a que se junta de algum modo uma tendência humanista de aproximação dos povos de inspiração cristã, o que lhe confere, apesar de tudo, e considerado o contexto político, alguma abertura. Esta abertura é fortemente condicionada do ponto de vista linguístico pelo conceito de que a língua é apenas uma, sendo consideradas incorretas as variantes fonéticas, as diferenças na forma como pronunciamos a língua, que, entretanto, a linguística nos ensinou a respeitar «como manifestações genuínas de autenticidades locais, em muitos casos bem mais próximas das origens do que a própria norma», como constata José Vítor Adragão numa coluna do Público de 19 de setembro de 1993. No entanto, este programa, que constituiu ‘uma lufada de ar fresco’, porque fundamenta as suas opções também na Escola Moderna e em pedagogos como Freinet, proporciona um corredor de liberdade que diversos professores com certeza não alienaram e que deu lugar a práticas mais abertas.

A grande alteração política decorrente do 25 de abril de 1974 valoriza ao nível das intenções o papel de criação e construção que a língua pode ter na sociedade dado que o grande enfoque é colocado nos cidadãos como agentes de transformação, mas o enunciado programático não desenvolve minimamente este tema; o mesmo se pode dizer do programa de 1978, por outras razões; dado que entra em rutura com os anteriores coloca a ênfase numa perspetiva cientificizante: a perspetiva cultural, ainda que enunciada, não é objetivada.

É nos atuais programas que vamos encontrar uma presença mais informada da questão da identidade cultural.

Os programas do Ensino Básico, em vigor desde o início dos anos 90, incluem nos seus objetivos gerais os seguintes: Promover o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e Fomentar a existência de uma consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista. Mais especificamente, os programas de Língua Portuguesa, no início da Introdução, entre as suas opções fundamentais, reconhecem a língua materna como elemento mediador que permite a nossa identificação e, a fechar, asseguram que a perspetiva pedagógica adotada contribuirá para que o aluno na língua em que pensa, fala, lê e escreve construa a sua identidade. Em consonância com estas declarações iniciais enunciam-se duas finalidades que importa destacar: contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações de cultura nacional e universal e propiciar a valorização da língua portuguesa como património nacional e fator de ligação entre povos distintos.

Nos planos de organização curricular dos diferentes ciclos, cujos conteúdos se encontram organizados em quatro áreas de aprendizagem — comunicação oral, leitura, escrita e funcionamento da língua — análise e reflexão — encontramos a objetivação das finalidades atrás referidas que têm subjacentes os paradigmas de legado e de abertura a outras culturas.

No âmbito da comunicação oral são dois os tópicos que remetem para essas finalidades, a recolha de produções do património literário oral e o confronto de variações linguísticas sociais e regionais como formas padronizadas da língua.

No primeiro caso, uma diversidade textual de géneros da literatura oral é elencada e preconizada ao longo dos três ciclos; neste elenco incluem-se textos do património oral infantil (trava-línguas, lengalengas, rimas) no 1º e 2º ciclos, mas também adivinhas, cantares, contos, excertos do romanceiro, lendas, provérbios e quadras populares, figurando os de maior extensão ou dificuldade de descodificação (caso dos provérbios, por exemplo) apenas a partir do 2º ciclo.

Quanto ao estudo da variação linguística, só recentemente introduzido no currículo nacional para o primeiro ciclo, não se encontra no Programa desse ciclo, mas apenas nos do 2º e 3º ciclos; na relação normativa que o programa estabelece com os seus utilizadores, apenas se prescreve como processo de operacionalização refletir oportunamente sobre variações ou inadequações linguísticas de ocorrência frequente, o que limita a entrada inicial a uma perspetiva mais normativa que descritiva, em que não são claramente contempladas as variantes como objeto de estudo.

No domínio da leitura, o programa do 1º ciclo, completamente omissos neste âmbito, não faz qualquer referência à literatura nacional ou à de outros países de língua oficial portuguesa. Neste campo, os programas do 2º e 3º ciclos propõem uma lista de obras de leitura orientada que contempla a literatura portuguesa ou em língua portuguesa e traduções de clássicos de outras literaturas, abrindo no entanto a hipótese de serem selecionadas uma ou duas narrativas que não constem da lista proposta.

No 2º ciclo a literatura portuguesa é representada por autores modernos e contemporâneos, o mesmo acontecendo nos 7º e 8º anos do ciclo seguinte — embora aqui surjam progressivamente autores do século XIX. Já a perspetiva do 9º ano entra de algum modo em rutura com a anterior, visto que, sem qualquer critério explícito, a par de autores dos séculos XIX e XX, inclui uma peça de Gil Vicente e *Os Lusíadas*, de que deve ser feita uma leitura selecionada (próxima, aliás, do programa do antigo 5º ano do liceu), bem como a *Mensagem* de Fernando Pessoa.

No que respeita às literaturas de outros países que se exprimem em língua portuguesa, a lista contempla a leitura de um conto africano e de poemas de Cecília Meireles da obra *Ou Isto ou Aquilo* no 2º ciclo; ao longo do 3º ciclo prevê-se a leitura de *O Gato Malhado* e a *Andorinha Sinhá — Uma História de Amor*, no 8º ano, poemas selecionados de Cecília Meireles e Manuel Bandeira no 7º ano e de Carlos Drummond de Andrade no 8º.

Encontra-se assim recontextualizado o paradigma do legado do 1º ao 3º ciclo, não negligenciando uma inscrição no passado, através da presença do património oral e de textos dos grandes autores. Esta perspetiva, bastante acentuada, e verificável noutros contextos, parece decorrer em parte no contexto internacional de um receio da condição moderna, o de que acabem as coisas com sabor, o património e, no contexto nacional, a integração europeia e o receio de diluição na Europa; um certo conservadorismo e passadismo pode também estar acentuado por nos encontrarmos num período de normalização política.

O paradigma que encara a língua como parte de cultura em constante criação e construção não se encontra devidamente objetivado; no entanto, o facto da organização dos conteúdos se centrar na compreensão e expressão oral e escrita mais do que na transmissão de saberes, numa perspetiva mais produtiva do que analítica, e a recém-criada área de projeto podem contribuir para que a escola se assuma como lugar de produção cultural e de educação intercultural que se efetive no desenho e implementação dos projetos curriculares de escola e de turma.

A perspetiva da abertura pode constituir-se como muito produtiva se for explorada a vertente da variação sincrónica no quadro da comunidade linguística portuguesa, considerada a língua na sua unidade, mas também na sua diversidade, decorrendo esta dos diferentes espaços em que é falada e dos contactos que aí estabelece com outras línguas — a gramática suja a que se refere uma personagem de Mia Couto em *A Varanda do Frangipani*: «Desculpe-me este meu português, já nem sei que língua falo, tenho a gramática toda suja, da cor desta terra» (1996: 48). É este roçar a língua de Camões, como canta Caetano Veloso, que enriquece e fortalece a língua.

Um processo de operacionalização preconizado no domínio da Escrita, escrever cartas e outros textos motivados por projetos de correspondência escolar, pode vir a constituir uma via fecunda na comunicação entre crianças e adolescentes dos diversos países lusófonos, na perspetiva de uma educação interlinguística e intercultural. A palavra circulará, manifestando a força de uma materialidade nova que a fará emergir com vida própria e dando largas ao seu poder evocador de outros espaços, outras vivências.

Dado que na literatura se encontra a função expressiva da língua no seu mais elevado grau e que aí também são explorados os limites da linguagem, o atual programa de língua portuguesa permite dar os primeiros passos para o progressivo alargamento a outras literaturas em língua portuguesa que não a nacional.

No entanto, o currículo e o desenvolvimento curricular precisam de fundamentar-se em investigação rigorosa; como defende Óscar Lopes em intervenção na mesa redonda Existe uma Cultura Portuguesa? «um dos mais urgentes campos de trabalho quanto à cultura portuguesa tem a ver com o mundo linguístico» (Silva, 1993: 43-45). Neste sentido sugere duas direções de trabalho cujas implicações no ensino da língua seriam muito produtivas. Propõe que seja feito um esforço conjunto de Portugal com os países lusófonos que têm problemas muito semelhantes, no sentido de dotar o exercício pedagógico de uma nomenclatura que unifique o trabalho neste âmbito; de facto, um tal trabalho, que só agora se está a desenvolver em Portugal, impediria os «simplismos idólatras» perante novos quadros teóricos que se têm aplicado de forma apressada e desarticulada ao ensino da língua e dos textos e da(s) sua(s) gramática(s) explícita(s).

Um outro aspeto a aprofundar diz respeito ao trabalho de descrição sobre as variantes, já que «o Português, como todas as línguas, *é um conjunto extremamente hábil de variantes ou registos sociais, regionais ou outros e ainda por cima este diassistema (...) tem variantes brasileiras e está a adquirir nítidos contornos diferenciais nos países luso-africanos*». Considerada a investigação recente neste campo, a meu ver, é fundamental seleccionar os elementos a carrear para os programas do ensino básico, enriquecendo a perspetivação do ensino da variação durante a escolaridade obrigatória; começando por um confronto ao nível lexical e fonético a alargar depois ao estudo da sintaxe, este trabalho contribuirá para que se aprofunde a competência metalinguística de professores e alunos numa perspetiva interlinguística.

Como já defendi relativamente a um contexto mais amplo (Frias, 1992: 141-142), o estudo da língua «de um modo linguisticamente preciso e culturalmente revelador, sobretudo através das áreas da linguagem que refletem mais provavelmente a cultura viva» constituirá uma perspetiva fecunda no sentido de se «desenvolver uma compreensão das semelhanças e das diferenças que nos aproximam ou afastam dos falantes» de outros países lusófonos.

Também no estudo do texto literário poderá com vantagem ser enriquecida a lista de obras de leitura orientada, não só em termos quantitativos, mas também na proposta de um elenco que se articule de forma coerente e continuada do 1º ao 9º anos, proporcionado aos alunos uma experiência estética que contribua para a sua descentração pelo contacto com literaturas que manifestam diferentes níveis concetuais e de expressão em que se inscrevem outros lugares.

Nas palavras de Fernando Guimarães, na mesa redonda já mencionada (Silva, 1993: 101-102), «uma linguagem pode criar um espaço simbólico tal que pode produzir uma cultura ou o próprio sujeito dessa cultura. No caso da poesia portuguesa, nós beneficiamos de uma linguagem que se foi constituindo ao longo do tempo, emergindo de

uma comunidade linguística que permite todo um espaço de comunicação, o qual se abre para um diálogo efetivo com as literaturas dos outros países».

A construção de um novo paradigma que integre de forma interativa e dinâmica os anteriores passa pela coragem de enfrentar desaparecimentos e trabalhar de novo a ideia de identidade nacional/cultural, afirmando a identidade/alteridade linguística que já existe, através do estudo e da produção de uma ampla e diversificada expressão cultural já que, nas palavras de Mia Couto poeta, precisamente nos dois primeiros versos de um poema intitulado Identidade (1999: 13):

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

BIBLIOGRAFIA

-
- Carneiro, Roberto (1992) «A língua é um dom gratuito» in *Jornal de Letras* 7.1.92, 18.
- Couto, Mia (1999) *Raiz de Orvalho e Outros Poemas*, Lisboa: Caminho
- Couto, Mia (1996) *A Varanda do Frangipani*, Lisboa: Caminho
- CRSE (1988) *Documentos Preparatórios I*, Lisboa: Ministério da Educação
- Fonseca, Joaquim (1992) *Linguística e Texto/Discurso*, Lisboa: ICALP
- Frias, Maria José (1992) *Língua Materna — Língua Estrangeira, Uma Relação Multidimensional*, Porto: Porto Editora
- Lotman, Iouri (1973) *La Structure du Texte Artistique*, Paris: Gallimard
- Reis, Carlos e Adragão J. V. (1990) *Didática do Português*, Lisboa: Universidade Aberta
- Silva, A. S. e outro (orgs.) (1993) *Existe uma Cultura Portuguesa?* Porto: Afrontamento
-

15. CARLOS MACHADO, ESAP, GUIMARÃES

FORMAÇÃO DE REPERTÓRIOS DE TRADUÇÃO: A FIGURA DO TRADUTOR-POETA E A MANIPULAÇÃO DO CÂNONE LITERÁRIO.

Na comunicação a apresentar, pretende-se perspetivar o processo de tradução no quadro mais amplo das modalidades de re-escrita. Nessa medida, defender-se-á, na linha postulada por André Lefevere e Susan Bassnet, que nenhuma tradução é inocente, camuflando sempre modificações relativamente ao texto de partida. Estas alterações dirão respeito quer a fatores linguísticos (inscritos no próprio corpo do texto), quer a fatores extralinguísticos (contextuais ou civilizacionais e outros). No tocante à tarefa de tradução de textos literários (e sobretudo poéticos), o que se pretenderá defender é que, quando os tradutores são simultaneamente poetas envolvidos no «campo literário» (tal como é concebido por Pierre Bourdieu) de chegada, para além de a circulação

de textos traduzidos acarretar transformações substanciais aos códigos literários hegemónicos (da ordem das postuladas por Itamar Even-Zohar), esses mesmos textos poderão estar ao serviço da legitimação das poéticas individuais dos sujeitos tradutores. Assim sendo, a tradução – e o estabelecimento de laços de influência intercultural e intertextual que este exercício promove – contribuirá para a manipulação do cânone literário vigente, pelo favorecer de processos de influência intersistémica, neste caso, alicerçadas nos cânones pessoais definidos pelos tradutores-poetas. Esta ideia será exemplificada com a obra traduzida de alguns poetas nacionais e brasileiros, tais como Mário Cesariny, Gabriela Llansol e os irmãos Augusto e Haroldo de Campos.

1. A TRADUÇÃO COMO RE-ESCRITA E MANIPULAÇÃO

Não se podendo ainda falar de um “campo literário planetário unificado” (Santerres-Sarkany, 1990: 69-72), dadas as diferenças culturais entre os vários povos que ainda se fazem sentir nestas eras de globalização, deve reconhecer-se, contudo, que as condições de implementação deste processo estão constituídas, tornando-se “extensivo a todo o planeta, onde a multiplicação das trocas multilaterais e a rapidez das comunicações tendem a inverter as relações culturais” (id., op. cit.: 70). Para este estado de coisas, assume uma importância fundamental e inultrapassável a circulação de textos por várias nações, culturas e povos, como resultado de um constante labor de tradução. Este trabalho é, portanto, reconfigurado contemporaneamente, entendendo-se de forma legítima que “translation”, then, is one of the many forms in which works of literature are “rewritten”, one of many “rewritings”. In our day and age, these “rewritings are at least as influential in ensuring the survival of a work of literature as the originals, the “writings” themselves” (Lefevere e Basnett, 1990: 10).

A consideração, hoje, da história das literaturas nacionais, no estreito âmbito das suas fronteiras geográficas, tornou-se um processo anacrónico, desajustado e incorreto. Como diria Édouard Glissant, “*nous n’écrivons plus aujourd’hui de manière monolingue, mais au contraire en présence de toutes les langues du monde*” (Glissant, 1995: 25). A ideia monádica de histórias literárias encerradas sobre si mesmas perde, portanto, sentido face à constante interação estabelecida entre obras, autores, cânones e modelos literários num mundo em que o desenvolvimento dos meios de comunicação nos faz crer vivermos numa aldeia à escala global, em que os produtos culturais veem as suas diferenças esbatidas. Este esbatimento resulta da mútua influência e constante interpenetração dos sistemas e subsistemas culturais. No que diz respeito ao âmbito estrito da literatura, conclui-se que “*las reescrituras, sobre todo las traducciones, influyen profundamente en la interpenetración de los sistemas literarios, no sólo al proyectar la imagen de un escritor o de una obra en otra literatura, o al no hacerlo [...], sino también introduciendo nuevos recursos en el inventario de una poética y preparando el terreno para los cambios en su componente funcional*” (Lefevere, 1997: 55).

As traduções (e a ausência de traduções também) contribuem para a mudança do sistema literário, permitindo o seu rejuvenescimento (ou a sua estabilidade). Com efeito, *“pode dizer-se que o objetivo das traduções não é tanto a reprodução de uma obra em língua estrangeira como a transformação e apropriação através da língua literária recetora”* (Krauss, 1989: 139). Assim sendo, verifica-se que *“any adequately translated literary text becomes a material fact not only in the target language, but in the target literature as well: it exists in both. The fact of its existence and acceptability in the target language, however, does not necessarily imply that it is, or will be, immediately accepted in the target literature and culture. This is a different matter altogether”* (Zlateva, 1990: 29; itálicos do autor).

A tradução de uma obra estrangeira num determinado contexto nacional pode, portanto, proceder a uma renovação do cânone estabelecido e da poética dominante, pois, *“si algunas reescrituras se inspiran en motivos ideológicos o se producen bajo coacciones ideológicas (dependiendo si los reescritores están o no de acuerdo con la ideología dominante de su tiempo), otras se inspiran en motivaciones poetológicas o se producen bajo presiones de índole poetológica”* (Lefevere, 1997: 20). Quando tal sucede, é legítimo afirmar-se que *“la reescritura manipula, y lo hace de un modo eficaz”* (Lefevere, 1997: 22), na medida em que é observável o processo revolucionário e subversivo que se empreende. Considerando que *“tanto si escriben traducciones, historias literarias o versiones reducidas de éstas, obras de consulta, antologías, críticas o ediciones, los reescritores adaptan, manipulan, en cierta medida, los originales con los que trabajan, para hacer que se ajusten a la o las corrientes ideológicas y poetológicas de su época”* (Lefevere, 1997: 21), a realização e a divulgação de traduções nunca são processos neutros, isentos de consequências de foro ideológico, político ou literário. Nessa medida, deve considerar-se que *“translation, like all (re)writings is never innocent”* (Lefevere e Basnett, 1990: 11).

Nessa medida, quer a ideologia e a intenção do tradutor, quer a poética dominante num determinado período são extremamente importantes na hora de se avaliar a receção de uma obra, o seu relativo sucesso ou o seu inegável fracasso. A obra traduzida entra num diálogo com o seu contexto de origem, procurando o estabelecimento de um lugar próprio, que tanto poderá ser hegemónico, como marginal ou secundário. Nessa medida, a obra traduzida é recebida como uma outra obra qualquer dentro do campo literário (Bourdieu, 1989), cingindo-se às normas, constrangimentos, condicionalismos e opções impostos pela estrutura desse mesmo campo. Daí não ser de admirar que um paralelismo pode ser estabelecido entre a figura de um tradutor e a de um escritor, pois, *“obviamente, lo que se ha dicho de los reescritores se aplica también a los escritores. Ambos pueden decidir adaptarse al sistema, quedarse dentro de los parámetros trazados por sus limitaciones – y mucho de lo que se percibe como gran literatura he precisamente eso – o pueden preferir oponerse al sistema, intentar operar fuera de sus límites; por ejemplo, leyendo obras literarias en modos que atentan contra lo establecido o que no son los modos considerados aceptables en un momento concreto en un cierto lugar, o reescribiendo obras de la literatura de tal forma que no se ajusten a la poética o la ideología dominantes en un determinado tiempo y lugar”* (Lefevere, 1997:

27-28). A re-escrita de obras, resultante de leituras diferentes das que tradicionalmente se efetuavam, pode, portanto, ser um fator de renovação do cânone.

2. A RENOVAÇÃO DO CÂNONE, PELA REDEFINIÇÃO DE HIERARQUIAS.

Page | 88

Antes de procurar dilucidar os mecanismos intervenientes na renovação do cânone literário, convirá definir este mesmo conceito. Com efeito, tal termo presta-se a confusões e a equívocos, não tendo cortado ainda muitas vezes as suas ligações umbilicais com o domínio do sagrado. A primeira ressalva a fazer é a de que *“ao pensarmos na canonicidade ao nível da história das artes e da literatura, temos imediatamente de refletir que os nossos cânones nunca foram impermeáveis; que os defendemos sempre com um caráter muito mais provisório do que se fosse uma Igreja a fazê-lo; que temos, por conseguinte, a vantagem de sermos capazes de preservar a modernidade das nossas opções sem perdemos o direito de contribuir para elas e até de excluir delas os outros, não por meio de processos administrativos complicados, mas apenas continuando a dialogar”* (Kermode, 1991: 80). Este diálogo, no caso de Frank Kermode (em oposição a Harold Bloom), é o diálogo crítico, que incide sobre a interpretação dos textos, sempre em contínua reelaboração e revisão, o que permite o constante questionamento da posição relativa de cada autor e de cada obra no interior do cânone. Já Harold Bloom considera, por seu lado, que *“los grandes críticos, especie rara, no amplían, modifican o revisan los cánones, aunque ciertamente intentan hacerlo. Pero, lo sepan o no, lo único que hacen es ratificar el verdadero trabajo de canonización, y quien lo lleva a cabo es el perpetuo ágon entre el pasado y el presente”* (Bloom, 1995: 528). A crítica e o diálogo com o passado, na sua perspetiva, inscreve-se no ato de criação textual. Em todo o caso, apesar desta aparente oposição, ambos convergem na definição daquilo que é um texto canónico: aquele que exige releitura e esforço crítico. Por outras palavras, desta feita de Frank Kermode, os textos canónicos são aqueles *“que partilham com os textos sagrados pelo menos esta qualidade: que, apesar de uma determinada época ou uma determinada comunidade poderem definir um modo específico de atenção ou uma área de interesse lícita, haverá sempre algo mais e algo de diferente a dizer”* (Kermode, 1991: 66).

Esta atenção prestada à releitura do texto, que o mesmo – sendo canónico – força, é prova da importância do crítico na (re)valorização das obras e na garantia da sua perpétua modernidade. Assim, *“visto não possuímos experiência de um texto venerável que garanta a sua própria perpetuidade, podemos afirmar racionalmente que o meio em que sobrevive é o comentário. Todo o comentário sobre estes textos varia de uma geração para a seguinte porque dá resposta a necessidades diferentes; é primordial a necessidade de continuar a falar, é igualmente urgente a necessidade de o fazer de modo diferente, e não um dever que se desenvolveu numa determinada profissão, uma profissão que, pelo menos até há bem pouco tempo, tem tendência para julgar as ações dos seus membros pela sua capacidade de afirmar algo de novo a respeito dos textos canónicos, sem os desfigurar”* (Kermode, 1991: 44-45).

Portanto, como se vê, quando se fala do papel e da importância do crítico literário, não nos referimos unicamente aos críticos profissionais que Kermode indiretamente critica. Com efeito, estes aparentemente têm por função garantir a preservação do estado de coisas, isto é, no que à literatura se refere, a manutenção do cânone (mudando um pouco as coisas, para que tudo fique na mesma). O comentário de texto produzido pelo tradutor (quer no corpo da obra traduzida, quer nas notas de tradução ou nas interpretações facultadas pelos preâmbulos e prefácios) é também uma maneira de descrever novas formas de atenção concedidas aos textos, com consequências canônicas inequívocas.

A definição de cânone que empregamos é, portanto, aquela que corresponde à de *“una palabra religiosa en su origen, [que] se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas”* (Bloom, 1995: 30). Nessa medida, *“el canon, una vez lo consideremos como la relación de un lector y escritor individual con lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito, y nos olvidemos de él como lista de libros exigidos para un estudio determinado, será idéntico a un Arte de la Memoria literario, sin nada que ver con un sentido religioso del canon”* (Bloom, 1995: 27). A inserção de uma obra no cânone corresponde, então, à garantia da sua sobrevivência e à preservação da sua importância. Assim, *“estar dentro do cânone é estar protegido do desgaste normal, ser merecedor de um número infinitamente grande de possíveis relações internas e segredos, ser tratado como um heterocosmos, uma Tora em miniatura. É adquirir propiedades mágicas e ocultas que são de facto muito antigas”* (Kermode, 1991: 89).

Esta garantia de qualidade literária (e/ou de validade estética ou social, dependendo dos valores considerados pelo juízo crítico da entidade reguladora das admissões ou expulsões do cânone de autores ou obras a destacar) desempenha uma função primordial: *“recordar y ordenar las lecturas de toda una vida”* (Bloom, 1995: 49). O princípio de funcionamento do cânone é, então, indubitavelmente, o princípio de hierarquização, na medida em que se procura a definição de posições relativas de todos os elementos integrados, desde o seu centro, até às margens de exclusão. Qualquer tentativa de manipulação do cânone literário corresponde, nessa medida, a um esforço de redefinição do que é o literário e a uma revolução crítica de formas e de pressupostos estéticos, que, nalguns casos, vêm pôr em causa toda a homeostase do sistema literário. Como se referiu, tudo isso se desenvolve com os esforços conjugados de críticos e demais agentes literários envolvidos, desde os escritores aos editores. O ponto fulcral da transformação canônica reside na mudança de pontos de vista hermenêuticos ou na transformação das “formas de atenção” (Kermode, 1991) dos objetos literários.

3. A RE-LEITURA DAS OBRAS: OS LIMITES DA INTERPRETAÇÃO.

Como referimos anteriormente, o cânone, não sendo impermeável nem estático, permite a sua renovação constante, pela integração de novos elementos e pela expulsão de outros, muitas vezes com posições longa e duradouramente consolidadas. Tal sucede fruto da nova atenção concedida a aspetos considerados, até ali, pouco importantes ou mesmo insignificantes, que vão revalorizar obras até então julgadas menores. O fulcro da questão reside, portanto, nos mecanismos hermenêuticos acionados e nos limites a impor ao trabalho da interpretação.

A curiosidade da situação reside no facto de que, sendo a obra imutável ao longo dos tempos, a nova incidência interpretativa vem renovar também a sua significação e importância. Isto ocorre porque *“na arte, verum ipsum factum: não só o objeto está materialmente presente na sua materialidade ainda assemiótica, como diz justamente Nanni, antes que o nosso olhar o faça falar, mas também estão presentes, embora a um nível de materialidade diferente (o terceiro mundo das bibliotecas de que fala Popper, ou seja, a cadeia dos interpretantes e a enciclopédia), as convenções culturais à luz das quais se faz falar o objeto”* (Eco, 1992: 155). Na medida em que as convenções culturais, que regem o comportamento (social, ético e valorativo) dos sujeitos individuais, se modificam, também a sua mundividência, o seu quadro de valores e o seu conjunto de conhecimentos prévios (a que Umberto Eco dá o nome sugestivo de enciclopédia) sofrerão alterações. O objeto artístico passará a ganhar, em resultado da cooperação interpretativa do leitor (Eco, 1993), retomando a metáfora empregada por Eco, uma nova voz e falará de forma diferente.

A nova voz resulta do facto de a obra literária não ser depositária de um significado imutável, eterno, mas estar sujeito à pluralidade das interpretações, que são, no entender de Eco e de Kermode, do domínio da opinião. Com efeito, *“se o fenómeno da pluralidade das interpretações é um facto, o conteúdo de uma, duas ou mais interpretações não é um facto: é uma opinião, um comportamento proposicional, uma crença, uma esperança, um auspício, um desejo. E os conteúdos dos comportamentos proposicionais referidos a um objeto (o objeto artístico) devem ser discutidos precisamente a partir de uma conjectura acerca da natureza desse objeto. Não falsificam mais a conjectura do que a conjectura os falsifica a eles mesmos, porque se trata não de um conflito entre uma conjectura e um facto, mas sim entre duas conjecturas”* (Eco, 1992: 148). Apesar de parecer navegarmos nas águas pantanosas de um relativismo gongolológico absoluto, não devemos esquecer, contudo, que *“face a esta riqueza de aspetos implícitos, de promessas argumentativas, de pressupostos remotos, o trabalho de interpretação impõe a escolha de limites, a delimitação de orientações interpretativas e, portanto, a projeção de universos do discurso”* (Eco, 1993: 50). Assim se evitarão posições niilistas e se balizarão limites para a interpretação. Por outras palavras, *“se a cadeia das interpretações pode ser infinita como nos mostrou Peirce, o universo do discurso intervém para limitar o formato da enciclopédia. E um texto não é mais do que a estratégia que constitui o universo das suas interpretações – se não «legítimas», pelo menos legitimáveis. Qualquer outra decisão de usar livremente um texto corresponde à decisão de alargar o universo do discurso”* (Eco, 1993: 63)

A consequência mais visível deste tipo de pressuposto hermenêutico é a conclusão de que *“o que devemos ter presente como condição desta liberdade de interpretação é que não desfrutamos de uma posição privilegiada, que avançamos as nossas interpretações sem qualquer certeza de estarmos a ver de modo definitivo as questões nas suas proporções e relações adequadas”* (Kermode, 1991: 80). Esta ideia, em vez de ser encarada negativamente como a impossibilidade saudosa de definição de ontologias fortes (que tanta atenção tem merecido de um filósofo com Gianni Vattimo), deve ser perspectivada, à maneira desconstrucionista, como revalorização do papel da hermenêutica e do hermeneuta na sua ação de apreensão e compreensão do mundo e dos seus objetos (dentro dos quais se incluem os estéticos). No caso do texto literário, isto conduz a concluir que o crítico se reveste de uma importância acrescida e, nessa medida, leva a pensar que, *“a respeito da ação da [sua] opinião sobre os destinos dos artistas e das obras de arte, pode dizer-se que tem tanto de conservação como de destruição”* (Kermode, 1991: 72).

A revalorização do papel do crítico (estatuto do qual o tradutor também participa) na redefinição dos limites do cânone pode conduzir à afirmação de que, *“por detrás de Goethe e de Frederich Schlegel e Coleridge, podemos distinguir o vulto das meditações filosóficas próprias deles próprios e da sua época, em vez das de Shakespeare e da sua época e o facto de ser possível fazê-lo, constituiu a marca de um grande crítico. Um tal crítico alterará pela força a corrente do comentário tradicional, e essa força é o produto de uma mente em si alienada do lugar comum por operações a uma escala mais vasta do que a crítica normal pode ou precisa de tentar. O efeito de semelhante trabalho é sempre dar um aspeto diferente à obra sujeita a apreciação, alterar o seu equilíbrio interno, tratar do que foi considerado marginal como se devesse ser aproximado do centro, mesmo que tenha por implicação perder o que até ali se manifestou manifestamente central”* (Kermode, 1991: 44).

Esta revalorização do papel do crítico não pode, no entanto, servir de álibi para a tentativa (que Harold Bloom tanto condena, sobretudo naqueles elementos que ele integra na por si denominada Escola do Ressentimento) de secundarização das qualidades intrínsecas do texto canónico (ou a canonizar), visto que um equilíbrio entre os dois polos – o texto e o seu leitor – é o mais desejável. A obra canónica, como se salientou, é aquela que possibilita o exercício da releitura e que, pela sua riqueza semântica, permite a pluralidade legitimada e consistente de interpretações. Nessa medida, *“o processo de seleção do cânone pode ser muito longo mas, uma vez concluído, as obras nele incluídas serão normalmente dotadas dos tipos de leitura que necessitam se pretendem manter a sua proximidade de qualquer momento; ou seja, manter a sua modernidade”* (Kermode, 1991: 76). Conclui-se, *“em suma, [que] a única regra comum a todos os jogos de interpretação, a única semelhança familiar entre eles, é que a obra canónica, discutida até à exaustão, deve ser assumida como de valor permanente e, o que vem a dar no mesmo, modernidade eterna”* (Kermode, 1991: 67).

Esta modernidade eterna resulta da flexibilidade do texto e da sua capacidade de adaptação a pressupostos de análise e de leitura diferentes, bem como a sua capacidade de adequação a leitores integrados em universos de

discurso distintos. Na medida em que, quando isto sucede, as opiniões e conjecturas interpretativas, para além de díspares, são inclusivamente antagónicas, pode ficar-se com a impressão de que, quando tal conjunto de leituras está ao serviço da legitimação da obra de um autor ou conjunto de autores, tais exercícios hermenêuticos não se integram já no domínio da interpretação, mas sim no do uso de textos (Eco, 1993: 62-63). Nesse tipo de situação, tratando-se de escritores com uma obra de valor e importância incontestáveis, somos levados a repetir Harold Bloom quando afirma que *“cualquier gran obra literaria lee de una manera errónea – y creativa –, y por tanto malinterpreta, un texto o textos precursores”* (Bloom, 1995: 18).

4. O TRADUTOR-POETA E A REAPROPRIAÇÃO DA TRADIÇÃO .

A apropriação crítico-textual de uma tradição anterior, que constitui um cânone pessoal, será o nosso foco de atenção. Como vimos anteriormente, o texto – ou o conjunto de textos constitutivos de uma tradição –, antes da cooperação interpretativa do leitor, existe como matéria assemiótica, sendo investido de sentido quando se estabelecer a relação com o hermeneuta, que, equipado com a sua competência comunicativa (cujos limites advêm do formato e dimensão da sua enciclopédia), procurará a sua interpretação particular. Nessa medida, tendo em conta a variabilidade dos universos de discurso ao longo dos tempos e em função dos vários contextos sócio-culturais, é natural que o sentido dos textos vá sofrendo alteração.

Por outro lado, convém não esquecer que os textos também se alteram uns aos outros ou, melhor dizendo, a variabilidade da significação de um texto particular é indissociável do conhecimento que o seu leitor tem de outros textos, pois “nenhum texto é lido independentemente da experiência que o leitor tem de outros textos. A competência intertextual representa um caso especial de hipercodificação e estabelece os seus próprios quadros” (Eco, 1993: 86) e, acrescentamos nós, determina o rumo a definir para as nossas inferências textuais. Assim, a importância dos tradutores literários é redimensionada e revalorizada. Com efeito, estes participam do estatuto dual de hermeneutas (tanto com o estatuto de vulgares leitores como com o de críticos profissionais) de uma tradição consubstanciada nos textos a traduzir e, simultaneamente, de criadores (pela re-escrita que é a tradução, que, por sua vez, reinscreve os textos na tradição).

Assim, por outras palavras, somos levados a crer que os poetas-tradutores possam socorrer-se do seu labor de tradução como estratégia de manipulação do cânone literário, fazendo com que a sua competência intertextual passe a ser também a do grande público, pela divulgação de obras cujas características legitimem o seu estatuto de herdeiros de uma tradição literária consagrada, que, por sua vez, implicitamente, corrobora o seu desígnio de autores consagráveis. Assim, as suas concepções sobre o que é e deve ser a literatura contemporânea são mais facilmente explicáveis e compreensíveis. Considerando-se que *“os quadros intertextuais [...] são esquemas retóricos ou narrativos que fazem parte de um repertório selecionado e restrito de conhecimentos que nem todos os membros*

de uma dada cultura possuem” (Eco, 1993: 88), o que os poetas-tradutores tentarão encetar é uma renovação do cânone literário, na medida em que as suas traduções, como toda e qualquer reescrita, podem ser subliminarmente manipuladas ao serviço de propósitos ocultos, neste caso concreto, de foro eminentemente literário. Nesta medida, as suas traduções vão tentar a subversão das posições dos elementos em disputa pelos lugares centrais e hegemónicos dentro do campo literário. Assim, os poetas-tradutores veicularão a sua interpretação de uma tradição anterior que, no entender de Kermode, é sempre do domínio da opinião com uma intenção declaradamente canónica, não se esquecendo, portanto que *“a opinião é a grande criadora de cânones, e não pode haver no seu interior privilegiados sem se criarem marginais, apócrifos”* (Kermode, 1991: 76).

Este tipo de estratégia é extremamente funcional, neste período pós-moderno (e pós-vanguardista) em que se assume a situação de crise da tradição, tal como o refere Frank Kermode, pois, também ele está *“de acordo com aqueles que afirmam que a noção de tradição nunca esteve tão debilitada como agora, o sentido de um passado literário menos forte. [...] Se parece uma resignação demasiado fácil, acrescentarei que a canonicidade se me afigura ainda uma importante forma de preservação, e apesar dos sucessivos ataques, ainda poderosa. A opinião continua a manter os cânones”* (Kermode, 1991: 88). As traduções desempenham, portanto, uma função primordial na criação de novos horizontes de expectativa junto do público leitor, bem como no seu apetrechamento de conhecimentos essenciais, capazes de lhes fornecer instrumentos essenciais para o exercício hermenêutico sobre os textos que os tradutores, como poetas, produzem. Nessa medida, a ampliação do repertório de textos disponíveis e, em consequência disso, a re-hierarquização dos elementos integrados no cânone, é a função essencial das traduções.

Tal como o assume um poeta-tradutor de origem brasileira, integrado de jure na galeria dos notáveis da literatura mundial, esta *“ampliação do repertório”* significa também saber recuperar o que há de vivo e ativo no passado, saber discernir, na mole abafante de estereótipos que é um acervo artístico visto de um enfoque simplesmente cumulativo, os veios de criação, patentes ou ocultos, sobretudo estes, marginalizados por uma incompreensão historicizada. Todo presente de criação propõe uma leitura sincrónica do passado de cultura. A apreensão do novo representa a continuidade e a extensão da nossa experiência do que já foi feito, e nesse sentido *“quanto mais nós compreendemos o passado, melhor nós entendemos o presente”*. Uma fórmula do teórico da comunicação Collin Cherry que casa com o lema poundiano: *“Make it New”* (Campos, 1977: 154).

A seleção de obras e autores traduzidos por alguns dos nossos poetas contemporâneos não deve ser vista como aleatória e irrelevante, mas deve, portanto, ser perspectivada como uma estratégia (mesmo que inconsciente) em que as indistigáveis afinidades eletivas entre as obras traduzidas (isto é, re-escritas) e as obras inicialmente produzidas por esses mesmos poetas camuflam também diálogos intertextuais cujas funções são aquelas que

descrevemos: tentativas de manipulação literária e reformulação da competência intertextual do grande público, de forma a legitimar uma produção poética autoral.

Assim, a título de exemplo, não será de estranhar que Vasco Graça Moura traduza autores clássicos da “literatura mundial” - entendendo-se esta como “*o grande tesouro dos clássicos, tais como Homero, Dante, Cervantes, Shakespeare e Goethe, cuja fama se espalhou por todo o mundo e tem durado um tempo considerável*” (Wellek e Warren, 1976: 57) -, inquestionavelmente consagrados e que partilham de algumas das características canónicas dos elementos integrados na galeria de notáveis que surge explicitamente na sua poesia. Por outro lado, não causará espanto que a escritora Maria Gabriela Llansol, cuja escrita, fulgorosa e hermética, como se sabe, é de um vanguardismo sem precedentes na literatura portuguesa, seja a responsável pela tradução de autores como Paul Verlaine, Arthur Rimbaud, Rainer Maria Rilke e Paul Éluard. Finalmente, a seleção das obras traduzidas por Mário Cesariny poderia ser explicada com base nos pressupostos aqui explanados. Com efeito, as obras de Arthur Rimbaud, Antonin Artaud, Breyten Breytenbach, J. F. Aranda, Luis Buñuel são constantemente interpretadas à luz daquilo que é suposto ser um programa artístico e vivencial surrealista. Afinal, há sempre algumas coincidências que se conseguem explicar.

5. BIBLIOGRAFIA

BLOOM, Harold (1995) *El Canon Occidental – La Escuela y los Libros de Todas las Épocas*, tradução espanhola de Damián Alou, Barcelona, Editorial Anagrama.

BOURDIEU, Pierre (1989) «Le Champ Littéraire», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 15 [?], Paris.

CAMPOS, Augusto de (1977) *A Arte no Horizonte do Provável*, 4.ª ed., São Paulo, Editora Perspectiva.

ECO, Umberto (1992) *Os Limites da Interpretação*, tradução de José Colaço Barreiros, Lisboa, Difel.

(1993) *Leitura do Texto Literário (Lector in Fabula) – A Cooperação Interpretativa nos Textos Literários*, tradução de Mário Brito, 2.ª ed., Lisboa, Editorial Presença.

GLISSANT, Édouard (1995) «Traduire: relier, relire», in *Onzièmes Assises de la Traduction Littéraire – Arles 1994*, Arles, ATLAS – Actes Sud.

KERMODE, Frank (1991) *Formas de Atenção*, tradução de Maria Georgina Segurado, Lisboa, Coleção Signos 51, Edições 70.

KRAUSS, Werner (1989) *Problemas Fundamentais da Teoria da Literatura*, tradução de Manuela Ribeiro Sanches, Lisboa, Editorial Caminho.

LEFEVERE, André (1997) *Traducción, Reescritura e Manipulación del Canon Literario*, tradução de M.ª Carmen Africa Vidal e Román Álvarez, Salamanca, Biblioteca de Traducción, Ediciones Colégio de España.

LEFEVERE, André e BASNETT, Susan (1990) «Introduction: Proust's Grandmother and the Thousand and One Nights: The “Cultural Turn” in Translation Studies», in BASNETT, Susan e LEFEVERE, André (org.), *Translation, History & Culture*, London – New York, Cassel.

SANTERRES-SARKANY, Stéphane (1990) Teoria da Literatura, tradução de Maria do Anjo Figueiredo, Mem Martins, Coleção Saber, Edições Europa-América.

ZLATEVA, Palma (1990) «Translation: Text and Pre-Text, “Adequacy” and “Acceptability” in Crosscultural communication», in BASSNETT, Susan e LEFEVERE, André (org.), Translation, History & Culture, London – New York, Cassell.

WELLEK, René e WARREN, Austin

(19763) Teoria da Literatura, tradução de José Palla e Carmo, Coleção Universitária, s/l, Publicações Europa-América.

16. FILIPE ALVES MACHADO, ES, ARCOS DE VALDEVEZ

: A IDEOLOGIA E O TRADUCIONAL: UM PERCURSO

Numa das suas obras mais conhecidas, “Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Frame”, cuja edição espanhola citamos, André Lefevere definiu ideologia como sendo “*ese entrelazado de forma, convención y creencias que ordena nuestras acciones*”. Este conceito, fundamental nesta obra e nas teorias de tradução contemporâneas, surge assim, na nossa opinião, descrito de forma tão abrangente como superficial. Deste modo, será nosso objetivo precisar o termo e elaborar um pequeno percurso, enquadrando “ideologia” em postulados teóricos pós-estruturalistas, que põem em causa o conceito tradicional de tradução, como os pós-coloniais (com especial ênfase no caso brasileiro) ou feministas.

Os estudos de tradução protagonizaram uma mudança de rumo a partir dos anos oitenta. A preocupação exclusiva com os aspetos linguísticos deu lugar a um grande destaque aos problemas de ordem (inter)cultural que se põem sobre o ato tradutor. Procurar-se-á elaborar um pequeno percurso relativamente a esta evolução, utilizando posteriormente como exemplo o labor dos irmãos Campos e de Décio Pignatari, nas suas traduções de Mallarmé.

1. A TEORIA DOS POLISSISTEMAS

Ao longo dos anos 70 do século passado, Itamar Even-Zohar desenvolveu a sua teoria dos polissistemas. Nesta teoria, a obra literária não é estudada isoladamente, pois é parte integrante da organização social, cultural, literária e histórica de determinado grupo de indivíduos.

Visto como uma entidade dinâmica, onde todo o produto cultural se afirma ou desaparece em função de outros, num todo onde existem hierarquias, e onde se estabelecem posições centrais ou periféricas, o polissistema, um sistema de vários sistemas (1979: 290), é dominado por “processos de transferência”, que se concretizam em

“conversões”. Aqui, Even-Zohar distancia-se da abordagem estética tradicional, sempre debruçada sobre “grande literatura”, menosprezando a literatura infantil, best-sellers (thrillers, novelas sentimentais, etc.), ou a literatura traduzida, que influem na centralidade ou na periferia da obra literária.

Acerca da tradução, Even-Zohar considera que tem uma função primária (a criação de novos géneros e estilos) e outra secundária (a reafirmação de géneros e estilos já existentes). A primeira função verifica-se em sistemas literários “jovens” com sistemas literários “débeis”. A tradução situa-se assim no centro literário do sistema, e neste sentido a teoria dos polissistemas torna-se fundamental no estudo das literaturas de nações que estão em pleno desenvolvimento e afirmação dos seus sistemas literários. Com a segunda função passa-se precisamente o inverso: a tradução torna-se marginal nas sociedades já desenvolvidas e com uma forte tradição artística (1990: 47).

Se a literatura traduzida ocupa uma posição secundária, assume-se então como um sistema periférico dentro do polissistema. Não tem influência de maior sobre o sistema central e assume-se na sua função secundária. Aliás, Even-Zohar afirma que esta é a sua função e posição mais comum. No entanto, a literatura traduzida está hierarquizada (1990: 49).

Algumas obras traduzidas estão numa posição secundária, enquanto outras, traduzidas de literaturas mais “fortes”, são primárias. O autor dá como exemplo o sistema literário hebreu em que, entre as duas grandes guerras, as traduções do Russo eram primárias e as traduções do Inglês, Alemão e Polaco secundárias.

Assim, o polissistema é um conglomerado de sistemas diferenciado e dinâmico caracterizado por oposições internas e mudanças contínuas, capaz de aceitar tanto textos canónicos como não canónicos: é heterogéneo e tem mais de um centro. Nas oposições destacam-se as que se dão entre modelos e tipos “primários” (ou inovadores, os que introduzem no polissistema literário novas ideias, novos métodos, novos métodos de ver a literatura e o mundo) e “secundários” (ou conservadores, que confirmam e mantêm o sistema já existente).

A pertinência desta teoria no âmbito dos estudos de tradução assume-se como primordial, na medida em que um novo impulso e uma mudança de rumo se começaram a delinear. Edwin Gentzler (1993: 120-121 e 124-125) é um dos que ilustra o avanço que a teoria dos polissistemas representa:

A literatura é estudada numa perspetiva conjunta face às forças sociais, históricas e culturais;

Even-Zohar afasta-se do estudo isolado de textos individuais, dirigindo-se para o estudo da tradução dentro dos sistemas literários e culturais em que funciona;

A definição não prescritiva de equivalência e adequação permite uma variação de acordo com a situação histórica e cultural do texto.

Este último aspeto também foi constatado por Susan Bassnett-McGuire, ao verificar a existência de um novo rumo nos estudos de tradução:

We no longer talk about translation in terms of a translator “should” or “should not” do. That kind of evaluative terminology has its place only in the language-learning classroom, where translation has a very precise, narrowly defined pedagogic role. Discuss of literary translation within the terms now being outlined by Translation Studies may well assist to improve the quality of translations, but if this happens, it will not be because of any prescriptive formulae. Rather it will be due to an increased awareness of the complexity of translation and a rising of the status of the translator and the translated text (1991: XVIII).

2. A QUESTÃO DA IDEOLOGIA

Posteriormente, com a denominada “escola” de manipulação foram dados alguns passos para uma continuidade do trabalho desenvolvido na Teoria dos Polissistemas, sobretudo no que diz respeito à questão das ideologias, que se adivinhava como fundamental. Já durante os anos oitenta e inícios dos noventa, este grupo parece afastar-se em certa medida dos polissistemas de Tel Avive “*which they find too formalistic and restrictive. Adopting more of a cultural studies model, they focus both on institutions of prestige and power within any given culture and patterns in literary translation*” (Gentzler 1993: 139). Aliás Gentzler, como vimos anteriormente, embora tenha reconhecido a importância dos polissistemas para a evolução dos estudos de tradução, não deixa de se mostrar muito crítico em relação a alguns aspetos (1993:121-123): a excessiva preocupação com leis universais; a filiação teórica no modelo formalista russo, historicamente baseado nos anos 20, que poderá ser inapropriado para os anos 70; a tendência para os modelos abstratos em vez dos constrangimentos reais com que se deparam os tradutores nos textos; e as dúvidas sobre a objetividade deste trabalho supostamente científico são alguns dos aspetos apontados por este autor. Assim, a tendência será agora mais política: o objeto de trabalho é a manipulação, verificar em que medida a tradução obedece a outros critérios e condicionantes, que não os tradicionalmente aceites, como a equivalência e a fidelidade.

Neste sentido André Lefevere e Susan Bassnett desvalorizam as teorias linguísticas da tradução, pois “[they] have moved from word to text as a unit, but not beyond” (1998: 4), o que também fazem com “*painstaking comparisons between originals and translation’s which do not consider the text in its cultural environment*”.

Em vez disso, Bassnett e Lefevere vão para além da linguagem e concentram-se sobre a interação entre tradução e cultura, no modo como a cultura tem impacto e condiciona a tradução e aspetos mais vastos como o contexto, a história e as convenções. Eles examinam a imagem da literatura que é criada através de antologias, comentários, adaptações para filme e traduções, assim como as instituições envolvidas nesse processo.

Numa obra posterior, *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Frame* (cuja tradução espanhola se intitula *Traducción, Reescritura y la Manipulación del Canon Literario*) André Lefevere virá desenvolver o conceito de re-escrita, fundamental na medida em que:

El lector no profesional lee cada vez menos literatura escrita por los propios escritores y cada vez más re-escrita por sus reescritores. Siempre ha sido así, pero nunca ha resultado tan obvio como en la actualidad (1997: 17).

Assim, Lefevere chama a atenção para o grupo dos “reescritores”, que oferecem ao grande público a obra literária mas depois de um processo de leitura e interpretação pessoal: “[...] *los reescritores adaptan, manipulan, en cierta medida, los originales con los que trabajan, para hacer que se ajusten a las corrientes ideológicas e poetológicas de su época*” (ibid.: 21). Ou seja, o leitor do grande público tem acesso à obra em segunda mão. Por isso, “*La reescritura manipula, y lo hace de un modo eficaz. Mayor razón, por tanto, para estudiarla*” (ibid.: 22).

Apesar de serem muitas as formas de re-escrita (histórias literárias ou as suas versões reduzidas, obras de consulta, antologias, críticas ou edições), Lefevere irá, nos quatro primeiros capítulos do seu livro, preocupar-se sobretudo com a tradução, pois [...] *la traducción es la reescritura más influyente porque es capaz de proyectar la imagen de un autor y/o (una serie de) obra(s) a otra cultura, elevando a ese autor y/o esas obras más allá de los límites de su cultura de origen [...]* (ibid.: 22)

Adotando a noção de sistema, Lefevere descreve o sistema literário como sendo controlado por três fatores principais, que são os profissionais dentro do sistema literário, o mecenato fora do sistema literário, e a poética dominante. Estes três, nas suas múltiplas variantes, isolada ou conjuntamente serão aqueles que condicionam a re-escrita do texto na tradução, adaptando-a aos circunstancialismos próprios da língua e da cultura de chegada.

3. O CASO DOS IRMÃOS CAMPOS

A obra Mallarmé, da autoria dos irmãos Campos e Décio Pignatari, concilia tradução e crítica literária e, logo no seu início, dá grande destaque a um texto ensaístico fundamental: Mallarmé: o Poeta em Greve (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 23-29), de Augusto de Campos. Nesse texto, que teria apenas por objetivo introduzir traduções de poemas dispersos de Mallarmé, mas que preenche os requisitos de um prefácio, Augusto de Campos apresenta algumas das razões que levaram à “re-visão” de Mallarmé, sendo a principal o surgimento, na segunda metade do século XX, de bibliografia sobre Mallarmé, sobretudo respeitante a *Un Coup de Dés*.

A partir deste momento, este texto incide sobre a apologia de Mallarmé como poeta-sustentáculo da literatura do século XX. A esse propósito, o autor verifica que, no Brasil, “Mallarmé [...] *continua a ser mal conhecido e mal*

consumido”, diagnosticando para a produção literária um estado anacrónico, para não dizer ucrónico, “simultaneamente “pós-modernista” e “pré-mallarmaico”” (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 25).

Para demonstrar como esta postura é errónea, são citados vários exemplos de poetas modernos de língua portuguesa de referência obrigatória (Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Pedro Kilkerri, Carlos Drummond de Andrade ou João Cabral), que não seriam compreensíveis sem Mallarmé.

Citando Mário Justino, Augusto de Campos divide a obra mallarmaica em quatro fases. Uma primeira será a parnasiano-simbolista, onde as influências de Baudelaire, Gautier e Verlaine ainda se fazem sentir. A segunda corresponderá ao “Mallarmé que reconcilia a língua francesa com Racine e antecipa Valéry, onde se inclui *L’après-midi d’un faune*”. No entanto, segundo Campos, a penúltima e última fases de Mallarmé é que serão fundamentais para o leitor atual. Na penúltima, onde se poderão referir algumas obras como *Plusieurs Sonnets*, *Hommages*, *Tombeaux*, *Autres Poèmes* ou *Sonnets*, e na última, da obra inacabada e de *Un Coup de Dés*, Mallarmé revela-se, segundo Faustino e Campos, “*como o maior poeta para poetas da língua francesa, um dos maiores de todos os tempos e sem dúvida alguma o maior destes cem – ou duzentos – anos*” (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 26).

Sobre estas duas fases, ditas de maturidade, Campos mostra que são aquelas que “apontam para o futuro”, pela introdução de “novo construtivismo”, de um novo campo de relações e possibilidades no uso da linguagem, sobretudo em *Un Coup de Dés*. O próprio título do texto vai nesse sentido: “o poeta em greve” e a referência constante a Marx incidem numa militância poético-cultural de Mallarmé cultivada através de uma atitude marginal. Mas esta atitude não se realiza da “torre de marfim” decadentista, aristocrática e elitista, mas sim como o afirmou Mallarmé, na marginalidade “do poeta para uma época como esta, onde ele está em greve perante a sociedade”, utilizando a linguagem como forma de luta. Esta ideia é rematada com uma citação de Jean Tardieu: *Le langage l’engage*.

Através deste texto, utilizado como introdução à tradução de poemas dispersos, poderemos constatar que pode ser entendido como um prefácio para Mallarmé, mostrando que esta obra se vai orientar por quatro ideias fundamentais:

A obra de Mallarmé é fundamental para uma explicação/abordagem da poesia moderna e pós-moderna, quer brasileira quer mundial. Esta é a razão pela qual urge re-ver a sua obra, dado que a penetração no sistema cultural brasileiro era, à data de publicação destas traduções, ainda reduzida.

Interessa abordar a obra de Mallarmé não como produto artístico (“poesia pura”, “arte pela arte”), mas sim como um projeto com uma poética definida, alicerçada numa atitude marginal, tendo em vista um “engajamento” do poeta na procura de novos rumos para a poesia e para a linguagem.

Nesse sentido, é defendida uma evolução do poeta em quatro fases, numa divisão que não é consensual, para não dizer discutível, no seio da crítica especializada¹²⁵. Aliás, Augusto Campos refere que “os poemas por mim traduzidos cobrem o percurso do primeiro ao penúltimo Mallarmé”, e que “notará o leitor como o poeta, libertando-se progressivamente dos ornatos discursivos, caminha para uma extrema elipse e concisão” (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981:28). No entanto, nem existe a preocupação de ilustrar e confirmar essa libertação, nem, por outro lado, os poemas estão dispostos cronologicamente, o que poderia contribuir para se verificar esse percurso. Nessa medida, fica-se com a impressão de que se assiste a um fenómeno de sobreinterpretação, com vista à legitimação de uma perspetiva hermenêutica cuja legitimidade não pode deixar de ser posta em causa.

O objetivo último deste livro é destacar Un Coup de Dés como poema-chave da poética mallarmeana. A evolução artística defendida culmina precisamente no poema em causa, visto como “porta para o futuro” da poesia. Será interessante também observar como a estrutura de Mallarmé se define em função deste objetivo. Às traduções dos poemas, ilustrativas das três fases de Mallarmé, sucede-se a tridução de L’après-midi d’un faune. Décio Pignatari, no texto intitulado Mallarmé – a conquista do impreciso na linguagem poética: uma tradução de “L’après-midi d’un faune”, procura, fazendo referência às várias versões de que o poema foi alvo, demonstrar como, ao longo de dez anos, o autor procurou “partir da determinação para a indeterminação, sendo esta a determinação final de sua luta pela conquista do impreciso: a determinação da indeterminação” (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 107). Deste modo, este poema é visto apenas como um passo para Un Coup de Dés. Assim sendo, poderão ser entrevistados dois objetivos para a tridução nesta disposição gráfica: homenagear o autor, e mostrar as potencialidades expressivas da obra na língua de partida, onde a “determinação da indeterminação” será visível, como Pignatari o reconhece:

A tradução pretende ser um prolongamento do mesmo objeto, melhor dizendo, uma sua projeção deformada naquela sutil abertura entre o preciso e o impreciso – um momento de uma série estocástica de uma tradução de L’après-midi d’un faune. (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 112)

Deste modo, o exercício da tridução é prova cabal da matriz aberta do texto mallarmaico, na medida em que cada uma das traduções realizadas corresponde a uma leitura possível, em função da competência descodificadora

125 Embora não tenha sido possível acedermos ao texto integral de Mário Faustino, existem indícios que, apesar de tudo nos poderão fazer duvidar da profundidade da análise. O primeiro prende-se com o fato de ser publicado num jornal de grande tiragem e ser, como o próprio Campos reconheceu, dirigido «ao leitor comum». Além do mais, Mário Justino considera o texto em causa uma «simples conversa em torno de alguns aspectos de Mallarmé», classificado por Augusto de Campos como uma «introdução didática», um tipo de texto que, regra geral, peca por ser demasiado simplista.

e recodificadora de cada um dos poetas-tradutores envolvidos. Por outro lado, esta tridução é uma forma de mostrar que a tradução deste poema terá de ser, forçosamente, um processo de transcrição, pela multiplicidade de possibilidades presentes. Este processo é descrito noutros textos, com uma influência de Benjamin assumida:

Liberar a “língua pura”, que está “desterrada” (gebannt) na língua estrangeira, resgatá-la na própria língua (língua de chegada), através de uma “transpoetização” (Umdichtung) do original no qual ela está “cativa” (gefangene), eis a missão benjaminiana do tradutor. Isto se faz através de “remissão” (Erloesung), no sentido “salvífico” do termo, do modo de intencionar (Art der intentio), do “modo de significar” (Art des Meinens), expressões que equivalem a um “modo de representar” ou de “encenar” (Darstellungsmodus) do original, liberando-o, assim, na língua do tradutor (Campos H., 1996: 32).

Posto isto, visível que será a confluência das obras (a de Mallarmé e a dos tradutores) para *Un Coup de Dés*, interessar-nos-á verificar qual o objetivo deste destaque. Com efeito, qualquer história da literatura francesa, ao abordar a poesia de Mallarmé referir-se-á a *Un Coup de Dés* como uma das suas obras-primas. Para os irmãos Campos e Pignatari é a obra-prima. Deste modo, este reforço de canonização do texto literário não é inocente, pois vai ao encontro da leitura de Mallarmé à luz da poética concreta. Com efeito, não se tratará de uma coincidência, pois estes tradutores, no campo da produção literária, todos desenvolveram a sua atividade nesta poesia: Haroldo de Campos é um dos pioneiros no Brasil, tal como o seu irmão Augusto e Décio Pignatari, que fundaram o grupo Noigandres.

Em Mallarmé: o Poeta em Greve, é Augusto de Campos que assume uma relação de proximidade e complementaridade:

Dessa re-visão de Mallarmé participou a poesia concreta desde os primeiros momentos, e não apenas com reflexões críticas, mas com a própria criação poética, pois que se propôs, inclusive, o desafio de tornar efetiva a hipótese lançada com os dados mallarmaicos: “sem presumir do futuro o que sairá daqui, NADA, ou quase uma arte” (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 24).

No texto seguinte, é ainda Augusto de Campos que procede a uma enumeração das experiências tipográficas funcionais que se seguiram a *Un Coup de Dés*. Num percurso que começa com o Futurismo italiano e Apollinaire, *The Cantos*, de Pound, são alvo de particular atenção, nomeadamente no que diz respeito à sua estrutura: são citadas várias abordagens, e conclui-se uma ligação com a música, mediante uma analogia com a fuga e o contraponto. Isto leva Campos a e referir *que “ainda que a configuração de Un Coup de Dés e de The Cantos seja especificamente diversa, pertencem os dois poemas estruturalmente a um mesmo gênero”* (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 184).

Para além deste, é citado o exemplo de Cummings, com o poema No Thanks, mas o grande destaque é dado a Finnegan's Wake de Joyce, que *“realiza, também, e de maneira especial, a proeza da estrutura”*. Para tal, Augusto Campos baseia-se em Robert Greer-Cohn, para quem este romance-poema *“teria mais em comum com Finnegan's Wake do que qualquer outra criação literária[...] : unidade, dualidade, multiplicidade e novamente unidade”* (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 185). Este ponto de vista é depois reforçado por Haroldo Campos que defende haver *“um parentesco de cosmovisão entre os dois textos”*. Nesse mesmo texto (Lance de olhos sobre Um lance de dados), assistimos à preocupação de Haroldo de Campos em estabelecer uma rede de relações intertextuais, entre Un Coup de Dés, Pound, Joyce e Cummings, o que o leva a afirmar que esta proximidade textual é *“o indício de que, passado mais de meio século, um Lance de Dados continua a ser o vetor para o futuro”* (Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981: 192). Note-se aqui a utilização do artigo definido (“o vetor”), que indica um absoluto corporizado na obra-prima de Mallarmé.

Posto isto, será indiscutível afirmar que Un Coup de Dés é, para os autores de Mallarmé, muito mais do que um texto que importa fazer conhecer ao público brasileiro. Trata-se de um pretexto, ou mesmo um pré-texto, necessário e fundamental para a afirmação de uma nova forma de fazer poesia. Com efeito, através de toda a linha de pensamento subjacente a Mallarmé, os autores pretendem fixar bases teóricas credíveis para o desenvolvimento e implementação da poesia concreta. Obviamente, não se trata de uma estratégia desenvolvida de modo subversivo, para “apanhar” um leitor desprevenido, mas, embora assumida, condiciona determinados factos a uma leitura muito individualizada, ou até demasiado personalizada dos textos. Com efeito, toda a linha de raciocínio desenvolvida leva Haroldo de Campos a reclamar uma “tradição viva” num quadrante onde constam Mallarmé, Pound, Joyce e Cummings, da qual os poetas concretos brasileiros procuram assumir as consequências, o que não deixa de ser duplamente parcial: é apenas uma parte da obra de cada um dos autores que está em causa, por sua vez abordada numa perspectiva que de modo algum é neutra.

A tradução de Un Coup de Dés é, assim, um caso de antropofagia cultural, retomando a expressão criada por Oswald de Andrade no seu Manifesto Antropófago, que comemorava os 374 anos decorridos sobre a morte e devoração do bispo Sardinha pelos índios Tupinambá.

Este ritual assinala metaforicamente a síntese da cultura europeia com o elemento autóctone, afirmando a emergência brasileira. Assim, esta obra de Mallarmé irá ser devorada, tal como aconteceu ao clérigo português, de modo a que possam incarnar as suas qualidades nos seus predadores:

A antropofagia oswaldiana [...] é o pensamento da devoração crítica do legado cultural universal. [...] Ela não envolve uma submissão (uma catequese), mas uma transculturação: melhor ainda, uma «transvaloração»: uma visão crítica da história como função negativa (no sentido de Nietzsche), capaz tanto de apropriação como de expropriação, desierarquização, desconstrução. Todo passado que nos é «outro»

merece ser negado. Vale dizer: merece ser comido, devorado. Com esta especificação elucidativa: o canibal era um «polemista (do gr. Pólemos = luta, combate), mas também um «antologista»: só devorava os inimigos que considerava bravos, para deles tirar proteína e tutano para o robustecimento e a renovação de suas próprias forças naturais (1981:11-12)

Isto implica, evidentemente, uma leitura pessoal assumida do texto, sendo a tradução o espelho dessa interpretação:

Como ato crítico, a tradução poética não é uma atividade indiferente, neutra, mas – pelo menos segundo a concebo – supõe uma escolha, orienta-se por uma perspetivação de leitura, a partir do presente de criação, do passado de cultura. [...] Assim é que só me proponho traduzir aquilo que para mim releva em termos de um projeto de militância cultural (Campos, H.: 1996:34-35).

Trata-se de facto de uma manipulação estética e poética feita não apenas através da tradução, mas através da outra atividade de re-escrita: a crítica literária, que ilustra a linha interpretativa seguida pelos autores. Assim, não se trata apenas de uma questão de legitimação. Trata-se também de reclamar para o concretismo e, por extensão, para a literatura brasileira um estatuto emancipado e emancipador, na medida em que o sistema literário brasileiro deixa de ser subserviente, e passa a afirmar-se com um carácter e uma personalidade próprias:

A poesia concreta, brasileiroamente, pensou uma nova poética, nacional e universal. Um planetário de «signos em rotação», cujos pontos-eventos chamavam-se (quais índices topográficos) Mallarmé, Joyce, Apollinaire, Pound, Cummings, ou Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto e, mais para trás, retrospectivamente, Sousândrade [...] (Campos, 1981: 19).

É a este propósito que apresentação de Uma Profecia de Walter Benjamin praticamente no final do livro Mallarmé faz sentido: os concretistas já estão a trabalhar para o fim do livro e contribuem ativamente para “a fundação de uma escrita de âmbito universal”, perto já da “língua pura”, ou seja, o ponto culminante da escrita poética, já a ser concretizada no Brasil. Assim, “os poetas renovarão sua autoridade na vida dos povos e assumirão um papel em comparação com o qual todas as aspirações de rejuvenescimento da retórica parecerão dessuetos devaneios góticos” (apud Campos, A., Campos, H. e Pignatari, D., 1981:194).

4. CONCLUSÃO: UMA QUESTÃO DE VISIBILIDADE

Em função do exposto, será mais ou menos evidente concluir que:

Translation does not happen in a vacuum, but in a continuum; it is not an isolated act, it is part of an ongoing process of intercultural transfer. Moreover, translation is a highly manipulative activity that involves all kinds of stages in that process of transfer across linguistic and cultural boundaries. Translation is not an

innocent, transparent activity but is highly charged with significance at every stage; it rarely, if ever, involves a relationship of equality between texts, authors or systems (Bassnett e Trivedi 1999: 2)

Com efeito, a relação de desigualdade existente entre os textos e os sistemas culturais a que pertencem, conforme já Even-Zohar o tinha verificado, é um dos pontos que condiciona à partida a prática da tradução. No caso dos irmãos Campos e Pignatari, verifica-se uma tentativa de nivelação de dois sistemas. No entanto, tudo isto não é feito de forma subversiva ou dissimulada, trata-se de um processo realizado às claras, onde os tradutores assumem o seu papel de forma visível.

Page | 104

Durante muitos séculos, a figura do tradutor foi relegada para segundo plano em virtude de ser uma atividade técnica, secundária, na medida em que se limita a transpor para outra língua as palavras do autor. No entanto, o tradutor é um intermediário, um mediador cultural, e a diminuição da sua importância no processo literário, que implica a sua elisão, é fonte de equívoco e de redobrada manipulação na medida em que

“A translated text, whether prose or poetry, fiction or non-fiction, is judged acceptable by most publishers, reviewers and readers when it reads fluently, when the absence of any linguistic or stylistic peculiarities makes it seem transparent, giving the appearance that it reflects the foreign’s writer personality or intention or the essential meaning of the foreign text – the appearance, in other words, that the translation is not in fact a translation, but the “original”. (Venuti 1995:1)

Neste sentido, convém ver que a transparência (ou fluência segundo Venuti) é uma estratégia, pois visa adormecer o leitor, não o prevenindo do carácter de re-escrita do texto traduzido:

The transparency idealized by tradition is not exactly a neutral, ethical stance which any conscientious translator will have to adopt; it is, rather, a strategy that necessarily serves certain interests (Arrojo 1992: 30)

Assim, através da transcrição, à qual está assumidamente subjacente uma interpretação e um projeto de leitura, o tradutor re-escreve o texto, antropofagizando-o de modo a que a cultura de chegada absorva as suas melhores qualidades. Tal atividade é realizada reclamando uma identidade, e manifestando a individualidade e a presença dos tradutores, que manifestam a sua presença através de textos teóricos e muitas notas explicativas, onde justificam as suas opções e interpretações, indo ao encontro das palavras de Rosemary Arrojo:

Furthermore, the validation of the translator’s voice as a legitimate interference in the translated text will only be truly able to start making a difference when visibility begins to be marked by the signature of his or her own authorial name. (1992: 31).

É cortando com a tradição, abordando noutra perspetiva a fidelidade e a equivalência, que os irmãos Campos e Pignatari assumem o papel cultural do tradutor, vendo o texto traduzido como um veículo de diálogo e

emancipação cultural, reclamando uma identidade e confirmando a originalidade de uma literatura extremamente rica e com um carácter muito próprio.

5. BIBLIOGRAFIA

-
- Arrojo, Rosemary. (1992) "The «death» of the author and the limits of the translator's visibility." In Lawrence Venuti (ed.). *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. London and New York: Routledge.
- Bassnett, Susan e Trivedi, Harish. (1999) "Introduction: Of colonies, cannibals and vernaculars". In Bassnett, S. e Trivedi, H. (eds.), *Post Colonial Translation – Theory and Practice*. London and New York: Routledge.
- Bassnett, Susan. & Lefevere, André. (1998) *Translation, History and Culture*. London and New York: Pinter.
- Bassnett-McGuire, Susan. (1991) *Translation Studies* (revised edition). London and New York: Routledge.
- Campos, Haroldo (1981) "Da razão antropofágica: a Europa sob o signo da devoração" in *Colóquio-Letras*, 62, 10-25.
- Campos, Haroldo, Campos, Augusto & Pignatari, Décio. (1991). *Mallarmé*, 3ª ed. São Paulo: Ed. Perspetiva.
- Campos, Haroldo. (1996) "Das «estruturas dissipatórias» à constelação: a transcrição do lance de dados de Mallarmé". In Luiz Angélico da Costa (org.). *Limites da Traduzibilidade*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Even-Zohar, Itamar (1990). "Polysystem Theory" in *Poetics Today*, vol. 11, n.º 1-2, autumn 1979, 287-310.
- Even-Zohar, Itamar. (1990) "The Position of Translated Literature within the Literary System" in *Poetics Today*, vol. 11, n.º 1, spring 1990, 45-51.
- Gentzler, Edwin. (1993) *Contemporary Translation Theories*. London and New York: Routledge.
- Lefevere, A. (1997) *Traducción, Reescritura y la Manipulación del Canon Literario*. Salamanca: Ediciones del Colegio de España.
- Venuti, Lawrence. (1995) *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.
-

17. LÚCIA VIDAL SOARES

18. MÁRIO JOSÉ BATISTA MAIA, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

LALITA – LABORATÓRIO LINGUÍSTICO TELEMÁTICO

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Situando o Projeto Lalita em contexto nacional, podemos defini-lo como um Laboratório Linguístico Telemático (LaLiTa), especialmente destinados a adultos com conhecimento inicial da língua portuguesa. A nível europeu, estão envolvidas outras línguas: o italiano e o castelhano

Pretende-se, assim, atingir um público diverso que tanto pode ser o migrante que necessita de se apropriar da língua do país de acolhimento, como o cidadão europeu que procura um espaço para se exercitar numa das três

línguas em questão. Além dos aspetos linguísticos e culturais, este projeto permite uma certa familiarização com as novas tecnologias de informação.

O projeto é coordenado pelo CIID de Roma e nele participam além da Escola Superior de Educação de Lisboa, a Fundação Tomillo de Madrid. Em Portugal, o grupo duro é constituído por Lúcia Soares e Mário Maia, tendo contado, numa fase inicial, com a participação de Paulo Feytor Pinto da APP. Em Itália, o projeto é apoiado pela Universidade de Roma IV

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

O LaLiTa procura implementar o seguinte aspeto, consignado na Nota para os utilizadores do Quadro Europeu Comum de Referência, produzido pelo Conselho da Europa “ (...) *métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens e também os aprendentes mais velhos a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na ação e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros*” (2002:12)

Daí ter sido concebido como um instrumento que complementa o processo de ensino aprendizagem dos cursos para adultos.

No âmbito das competências linguísticas definidas pelo nível A2, proposto pelo Quadro Comum de Referências, pretende desenvolver a:

Compreensão de frases e expressões de uso frequente relativa a âmbitos de importância imediata (informações pessoais e familiares básicas, fazer compras, conhecer a geografia local, etc...)

Comunicação em situações simples ou rotineiras que exigem uma simples troca de informações sobre assuntos familiares e comuns

Descrição em termos simples aspetos do seu meio e sabe exprimir necessidades imediatas.

A língua é encarada como uma imagem e um reflexo da nossa mundividência, da nossa ação e da nossa perceção (Martinet, 1970). A visão do mundo e da realidade está condicionada e é determinada pela língua que cada um fala. Daí que seja através do processo de aquisição linguístico que o aprendente vá interiorizando as normas socioculturais que são diferentes de sociedade para sociedade. Por outro lado, a língua representa um fator de equilíbrio, não só a nível cultural, mas também psicológico. Alcançar uma boa performance linguística é um fator decisivo para o desenvolvimento psicológico, cultural e social de qualquer ser humano e para uma melhor integração numa qualquer sociedade.

3. VANTAGENS

A combinação entre a formação presencial e a formação à distância

A familiarização com as novas tecnologias de informação

A interação aluno/professor corretor e aluno /aluno

A verificação constante dos resultados alcançados

A aquisição de dados culturais que permitam uma melhor integração social

Page | 107

O LaLiTa oferece uma gama de utilizações que vai do uso autónomo (formação à distância) por parte do aprendente (para atividades de recuperação, de reforço, de enriquecimento, etc...), à inserção no plano de trabalho do professor. Neste caso, o professor poderá sugerir determinados percursos que acompanhem as atividades didáticas programadas. Responde igualmente à exigência de flexibilidade na formação de adultos.

No decorrer do processo de aprendizagem, o formando adquire conhecimentos sobre a utilização deste instrumento telemático, o que representa uma mais-valia em termos de motivação e competência. A sua utilização possibilita aos alunos comunicarem entre si e com o professor corretor e permite-lhes a verificação constante dos resultados e a sua progressão individual. Relativamente aos professores, estes poderão obter uma visão global dos resultados obtidos pelo(s) aluno(s) num tipo de exercício ou nos diferentes tipos de exercícios.

No aspeto gramatical, houve especial atenção às formas verbais, à utilização de preposições com determinados verbos, ao plural dos nomes, aos determinantes e aos pronomes.

No que respeita ao aspeto cultural, tem havido preocupação com a introdução da diversidade geográfica do país (Évora, Aveiro, Coimbra, Porto, etc. ...); de aspetos relativos à Educação Cívica (“circular é viver”/ “No mundo do trabalho”) que remete igualmente para as instituições e as normas laborais; à Educação para a Saúde (“Comer bem”/“Cuidar da Saúde”, etc.), assim como para aspetos mais pragmáticos da vida quotidiana como fazer um curriculum, pedir um empréstimo, utilizar o metropolitano, conhecer algumas abreviaturas utilizadas na comunicação social e no mundo do trabalho, da saúde e dos transportes, conhecer aspetos relativos à legislação da imigração, à Loja do Cidadão, etc. ...

A utilização de fotografias foi um recurso encontrado para introduzir a realidade em contexto escolar (p. ex., a máquina Multibanco, a máquina distribuidora de bilhetes...)

Na Biblioteca houve também a preocupação de apresentar textos dos diferentes espaços lusófonos, como meio de enriquecimento e de valorização das diferentes normas.

Constrangimentos

Exercícios repetitivos

Dificuldade em adequar os exercícios a conteúdos culturais e ao nível de competência que se pretende atingir

Dificuldades técnicas

4. ESTRUTURAÇÃO

A entrada no Laboratório é feita a partir da identificação dos utentes.

Insira o seu LOGIN

envio

Nova inscrição

LOGIN esquecido

Visitante

E' a primeira vez que entra no laboratorio?

Estas instruções permitem-lhe adequar o computador para uma melhor utilização!

[INSTRUÇÕES](#)

O Laboratório é constituído por quatro ambientes:



4.1. EXERCÍCIOS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVOS

Comunicação Oral (4 tipos de exercícios)
 Comunicação escrita (8 tipos de exercícios)
 Aula recreativa (espaço de lazer)

4.2. RESULTADOS E TRATAMENTO ESTATÍSTICO

4.3. BIBLIOTECA (CONSULTA)

- Ligações: jornais, revistas, TV...
- Materiais produzidos: estante dos professores e estante dos alunos.

4.4. PAINEL (INFORMATIVO/COMUNICAÇÃO)

- entre alunos
- entre alunos e professores

5. TEMAS

1. Casa	6. Tempos Livres
2. Serviços Públicos	7. Transportes
3. Saúde	8. Espaço Urbano
4. Trabalho	9. Transportes
5. Compras	10. Família

Tipos de exercícios

Competência	Oral/Escrito	SIGLA	Atividade	Enunciado
C.O.	O	CAS	Audição	Ouçá e seleccione.
E.O.	O	DEO	Descrição	Descreva/ Diga o que vê.
C.O./E.O.	O	QUO	Questionário	Ouçá e responda.
E.O.	O	SEG	Interação com um atendedor automático	Deixe uma mensagem.
C.E.	E	CLT	Compreensão da leitura	Leia e responda
E.E.	E	DES	Descrição de uma imagem	Descreva o que vê.
C.E.	E	QUS	Questionário escrito	Leia e seleccione a resposta adequada
C.E.	E	DET	Ditado	Ouçá e escreva
E.E.	E	CPL	Completamento de texto	Complete o seguinte texto:
Funcionamento da língua	E	TRS	Exercícios de transformação	Transforme.
	E	SIG	Exercícios lexicais	O que significa.
	E	DEN	Exercícios lexicais	Como se chama.



Casa



No beliche



Uma casa alegre



Comprar uma casa



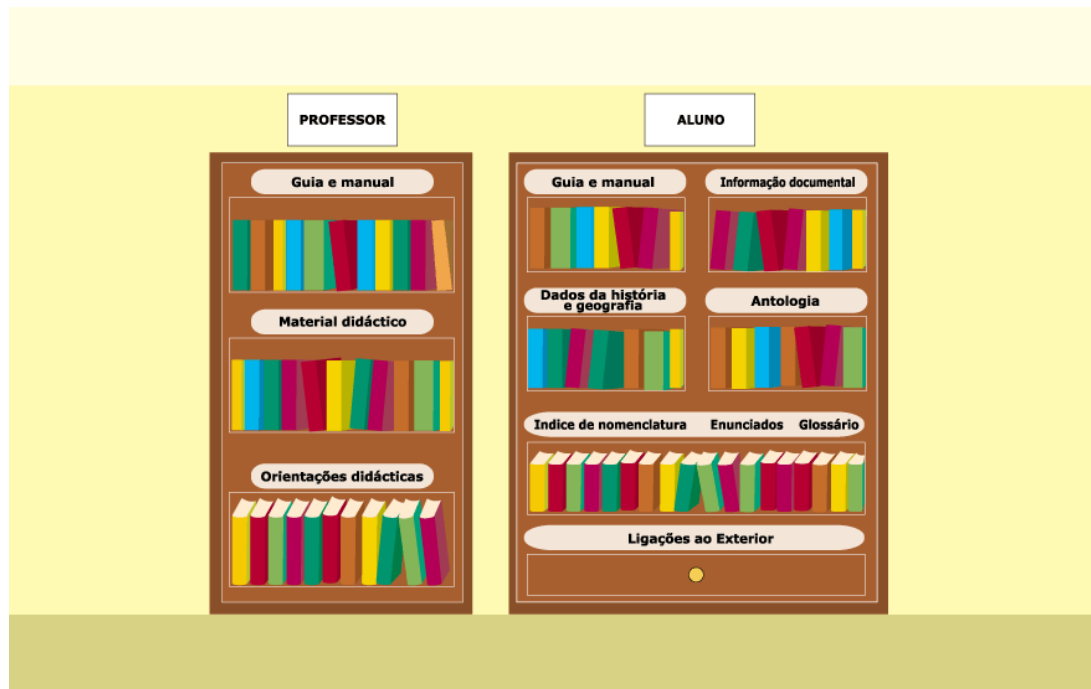
Espaço urbanos



A estrada ontem e hoje.

introduzidos alguns textos na Biblioteca

página precedente



Página precedente | [início da página](#)

Selecionados e apresentados exemplos de textos longos, médios e curtos

Biblioteca / Estante antologia: texto curto

Redação

Carnaval da vitória é o porco mais bonito do mundo. Meu pai que lhe trouxe no sétimo andar onde a comissão de moradores * é reacionária porque não quer porcos no prédio * e o camarada * Faustino tem kendonga * de dendém * e faz kaparoto * a cem kwanzas * cada búlgaro *. Primeiro o nome dele era só carnaval. Depois que a gente ganhou a vitória contra o inimigo ficou carnaval da vitória. O inimigo é um fiscal fantoche * ladrão de porcos que lhe denunciámos no prédio onde ele ficou na vergonha. Carnaval da vitória é o porco mais bom do mundo porque quando veio na nossa escola a camarada professora deu borla. O meu pai é um reacionário porque não gosta de peixe frito do povo e ralha * com a minha mãe. Ele é que é um burguês pequeno mas diz que carnaval da vitória é um burguês. Por isso lhe quer matar só por causa de lhe comer a carne. Carnaval da vitória é revolucionário * porque quando meu

pai bateu em mim e no meu irmão Zeca ele lhe quis morder. Nós não vamos deixar matar carnaval da vitória porque a luta continua e o responsável da comissão de moradores não sabe as palavras de ordem que os pioneiros* é que lhe ensinam. E a camarada professora é muito boa porque deixa fazer redações que a gente quer e até trouxe na escola o primo dela Filipe que veio tocar viola dentro da nossa sala.

Ruca Diogo

Manuel Rui, (autor angolano), Quem me dera ser onda, Edições Cotovia, Lisboa, 1991

Nota: Os asteriscos vermelhos remetem para sinónimos das palavras assinaladas.

7. BIBLIOGRAFIA:

Trim, J. .L., Coste, D. et ali, (2001) Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação, Conselho da Europa, trad. port. de Joana do Rosário e Nuno Soares, Edições ASA, Porto 2001

Souta, Luís, (1997) Multiculturalidade e Educação, profedições, Porto

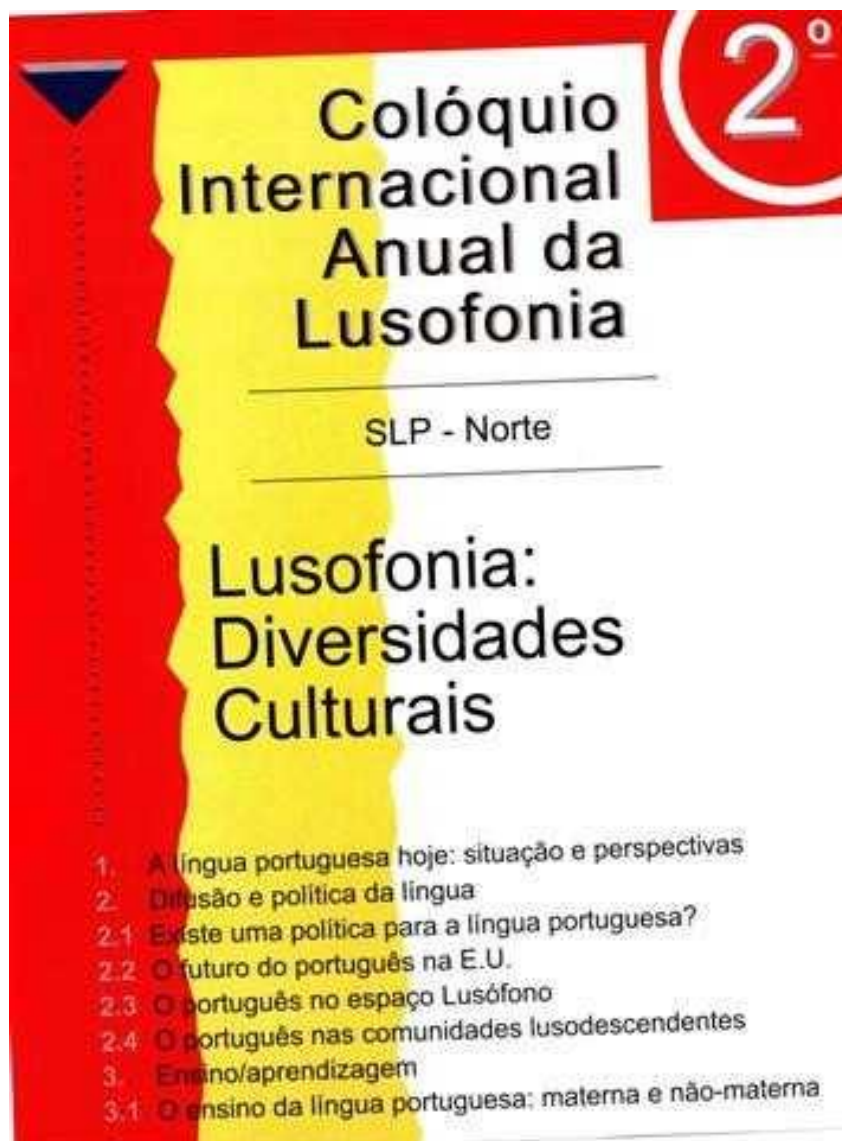
19. JOSÉ MANUEL MATIAS, VICE-PRESIDENTE DA SLP, INSTITUTO CAMÕES, PORTUGAL

LÍNGUA PORTUGUESA NO LIMAR DO SÉCULO XXI

A conferência fará uma reflexão sobre o que em nosso entender é essencial para que uma Língua seja Global. Em seguida abordaremos a situação da Língua Portuguesa hoje no mundo e suas perspetivar para o século XXI.

(TRABALHO FINAL NÃO ENTREGUE)

Compilação de Chrys Chrystello/SLP Norte © 2002-2003



ÍNDICE 2º COLÓQUIO 2003 BRAGANÇA

15.	ANA JÚLIA PERROTTI-GARCIA - INSTITUTO GLOBAL LÍNEA A – TRADUTOR DE CIÊNCIAS MÉDICAS E DENTAIS, S. PAULO, BRASIL "A IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS BILÍNGUES PARA A DIFUSÃO DO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA."
16.	ANA MARIA DÍAZ FERRERO - PROFESORA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPANHA "DIFERENÇAS CULTURAIS NA TRADUÇÃO DO PORTUGUÊS PARA O ESPANHOL"
17.	ÂNGELO CRISTÓVÃO ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA – PORTUGAL "SOCIOLINGÜÍSTICA E CIENTIFICIDADE NA GALIZA"
18.	EDITE PRADA ESC. SEC. MTE DA CAPARICA E INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO "LUSOFONIA E AUTOESTIMA"
19.	FLORÊNCIA MIRANDA - BOLSEIRA DO INSTITUTO CAMÕES. PROFESSORA AUXILIAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E METODOLOGIA DO ENSINO DA LE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LICENCIATURA DA UNR (ARGENTINA). SÓCIA FUNDADORA DA ASSOCIAÇÃO ARGENTINA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MEMBRO DA COMISSÃO DIRETIVA 1997-2001.- "CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ARGENTINA"
20.	FRANCESCA BLOCKEEL LESSIUS HOGESCHOOL ANTUÉRPRIA, BÉLGICA associada com a Universidade de Leuven (Lovaina) DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS OU DIDÁTICA DA TRADUÇÃO? (trabalho lido pelo Presidente da Mesa Chrys Chrystello
21.	ISABEL AIRES DE MATOS - PROFESSORA-COORDENADORA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VISEU - "ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA E PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: SITUAÇÃO ATUAL."
22.	JORGE MANUEL COSTA ALMEIDA E PINHO, PROFESSOR DE TRADUÇÃO ESCRITA – TÉCNICA E LITERÁRIA, TRADUÇÃO CONSECUTIVA E INTERPRETAÇÃO DE INGLÊS -PORTUGUÊS, E TEORIA DA TRADUÇÃO, INSTITUTO SUPERIOR DE ASSISTENTES E INTÉRPRETES (ISAI), PORTO. "MIA COUTO: E A (RE)CRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA"
23.	JOSÉ ANTÓNIO DA COSTA IDEIAS - PROFESSOR-ADJUNTO ISCE – INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS, COORDENADOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO, DOCENTE NA SOCIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA/LITERATURA/CULTURA: REFLEXÕES EM TORNO DE POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO"
24.	JOSÉ AUGUSTO SEABRA - EMBAIXADOR PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, POETA, ENSAÍSTA, CRÍTICO E DIRETOR DA REVISTA INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA - "A DIPLOMACIA DA LÍNGUA NA CPLP"
25.	LOLA GERALDES XAVIER PROFESSORA ASSISTENTE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA - "DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS PRODUTIVIDADES: À PROCURA DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA."
26.	MARIA HELENA ANACLETO MATIAS INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO "FORMAS DE HIBRIDISMO LINGÜÍSTICO ENTRE LUSO-AMERICANOS DA COSTA LESTE"
27.	PADRE JAIME NUNO CEPEDA COELHO - PROFESSOR JUBILADO DA UNIVERSIDADE DE SOPHIA, JAPÃO - "SITUAÇÃO E PERSPETIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DE MATRIZ CHINESA (CHINA, COREIA, JAPÃO E VIETNAME) "
28.	ROSÁRIO DURÃO DOUTORANDA EM ESTUDOS DE TRADUÇÃO, UNIVERSIDADE ABERTA, PORTUGAL "O ENSINO DA TRADUÇÃO E O DESAFIO EUROPEU":

2º COLÓQUIO DA LUSOFONIA 2003 BRAGANÇA

1. [ANA JÚLIA PERROTTI-GARCIA](#) INSTITUTO GLOBAL LÍNEA A – TRADUTOR DE CIÊNCIAS MÉDICAS E DENTAIS, S. PAULO, BRASIL, DRAJULIA@TERRA.COM.BR
TEMA 1: A LÍNGUA PORTUGUESA HOJE: SITUAÇÃO E PERSPETIVAS, A IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS BILÍNGUES PARA A DIFUSÃO DO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA.

1. PANORAMA DA DÉCADA DE 1980

Na década de 1980, os glossários bilíngues eram usados basicamente para promover o contato entre os leitores lusófonos e as línguas estrangeiras, principalmente o Inglês.²³ Na realidade, a maior parcela da produção didática era voltada basicamente para ensinar as línguas estrangeiras (em especial, o Inglês) para a população lusófona.²² No Brasil, o fenômeno era ainda mais intenso. As editoras, procurando aproximar estudantes e

profissionais dos recursos disponíveis e dos avanços tecnológicos, traduziam para o Português uma quantidade muito grande de livros e de artigos de revistas técnicas e científicas.

A produção científica nacional brasileira estava restrita a alguns centros de excelência, onde praticamente 90% das teses abordavam as revisões de artigos publicados originalmente em língua inglesa, mesmo que fossem desenvolvidas por pesquisadores de outras nacionalidades.

Page | 115

O panorama era, então, centrado na tradução de textos para o português, mas visando como leitor alvo desse material traduzido um falante de português que, por não dominar os idiomas estrangeiros (ou por dominá-los apenas parcialmente), tinha na tradução sua maneira de converter o ininteligível em algo mais acessível.

Nessa linha editorial, foram lançados diversos dicionários e glossários Inglês-Português, sempre com foco na tradução dos termos para um leitor lusófono.

2. PANORAMA DA DÉCADA DE 1990

Com a difusão e popularização da grande rede mundial de computadores (*"Internet"*), inúmeros leitores lusófonos, de todos os graus de instrução e classes sociais, passaram a ter acesso a uma quantidade muito grande de textos em inglês. Surgiu, assim, a necessidade de entender essa língua – considerada por muitos como a *"língua oficial da net"*. 11, 12, 18.

Na primeira metade dos anos 1990, muitas pessoas começaram a perceber que, mesmo se nunca fossem fazer uma viagem ao exterior, precisariam dominar outros idiomas, para compreender os textos encontrados na grande rede, e para poder se comunicar com pessoas de outros países.

Dessa interação, surgiram profissionais melhor capacitados, com maior capacidade crítica e muito mais inteirados a respeito dos acontecimentos mundiais. ^{4,5}

Essa maior comunicação – denominada por alguns de *"globalização dos conhecimentos"* trouxe consigo a reafirmação da nacionalidade de cada povo, pela imediata comparação entre o *"eu"* do leitor e a realidade apresentada.

Em um processo simultâneo, tornou-se mais fácil que empresas de outros países e continentes percebessem que havia, em diversas localidades lusófonas, profissionais capacitados e mão de obra abundante e sequiosa de ser recrutada. Mas, além disso, à medida que os países lusófonos se reafirmam como nações independentes e como economias estáveis e crescentes, o empresariado mundial passou a enxergar novos mercados, novos consumidores, seres humanos que, ao conhecerem seus produtos, poderiam querer adquiri-los.

Assim, a partir da segunda metade da década passada, e cada vez mais, empresas, indústrias e estabelecimentos comerciais, vêm buscando a tradução de seus manuais, seu material publicitário, de seus contratos e documentos, para poder ter acesso aos falantes de Português.

3. IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS NESSE NOVO CONTEXTO GLOBALIZADO.

Page | 116

Assim, o português deixou de ser essencialmente língua de partida (*source language*) para tornar-se língua de chegada (*target language*). 1 Desse modo, o fluxo se inverteu: agora há um número crescente de publicitários, industriais, comerciantes e empresários querendo traduzir PARA o português, querendo que seus textos sejam acessíveis à comunidade lusófona. 9, 13, 14, 15,17

Nesse contexto, tanto os cursos de português para estrangeiros quanto os glossários bilíngues que tenham como uma das línguas o português estão ganhando popularidade, devido ao interesse crescente de alunos e de professores interessados em conhecer cada vez melhor a “última flor do Lácio”.

Contudo, para ser realmente útil, um glossário bilíngue deve possuir determinadas características, para que seja capaz de saciar as necessidades de seus leitores, padronizando termos e estabelecendo significados.

4. ESTRUTURA BÁSICA DE UM GLOSSÁRIO BILÍNGUE

Um glossário, segundo a definição de Aurélio, do latim, “dicionário de termos técnicos, poéticos, científicos, etc.” é formado por verbetes organizados em ordem alfabética. Os verbetes, ainda segundo a definição de nosso dicionarista maior, são “*na organização dum dicionário, glossário ou enciclopédia, conjunto das acepções e exemplos respeitantes a um vocábulo*”.¹⁰

Ao analisarmos um verbete básico, teórico, poderemos depreender quais devem ser as características de um glossário, em termos meramente estruturais (sem abordarmos o conteúdo propriamente dito, por não ser o escopo deste texto). Para tanto, observemos a Tabela 1 (Verbetes Básico). A partir da definição, o verbete padrão deve conter, no mínimo, o vocábulo e sua tradução (abordam-se aqui glossários bilíngues, Português-Inglês ou vice-versa, apenas).

No entanto, para ser útil, elucidativo e funcional, o glossário pode, e deve, incluir verbetes mais completos. Entre outros, pela análise da definição de verbete apresentada acima, é possível depreender um primeiro componente importante dos glossários: “exemplos respeitantes a um vocábulo”. Portanto, por definição, um bom glossário deve conter exemplos de uso do vocábulo. Através desses exemplos o leitor é apresentado paulatinamente

ao *corpus*, podendo assimilar o uso prático do termo, suas relações sintáticas e mórficas, e (principalmente se os exemplos forem obtidos de material autêntico, não traduzido, originado de fontes fidedignas).

Quando o autor quiser imprimir um caráter enciclopédico ao glossário, enriquecendo seu valor como obra de consulta, poderá acrescentar as definições dos vocábulos. A mera tradução (ou seja, o termo correspondente, na língua de chegada), muitas vezes não é suficiente para esclarecer o emprego adequado de determinado vocábulo. Há os casos de polissemia, de homofonia e de homografia que devem ser levados em consideração quando da elaboração de um glossário.

Ao considerar que o público-alvo de um glossário bilíngue será, em parte, composto por estudantes e por leitores para os quais pelo menos uma das duas línguas (quando não as duas) não é sua língua-mãe, muitas vezes o glossarista precisará lançar mão de linguagem não-verbal para melhor esclarecer certos termos ou expressões. Assim, um bom glossário pode e, muitas vezes, deve apresentar gráficos, ilustrações, esquemas e tabelas que sejam pertinentes ao assunto abordado e que tenham por finalidade primeira o esclarecimento de conceitos que, de outro modo, talvez não ficassem totalmente elucidados.

Além de definições, exemplos e ilustrações, muitas vezes um glossário bilíngue pode conter a transcrição fonética dos vocábulos, o que facilitará a aplicação e o reconhecimento dos termos em situações de comunicação oral. Contudo, embora essa transcrição seja muito comum nos grandes dicionários (sendo considerada indispensável nessas obras), são raros os glossários que apresentam esse tipo de informação.

Quando afirmamos que os glossários bilíngues podem ser um passaporte que irá colocar em contato pessoas de línguas diferentes, estamos sempre nos referindo a glossários que preencham, senão todos, a maioria dos requisitos citados anteriormente.

Sendo assim, os glossários bilíngues estarão aproximando a comunidade lusófona do restante do mundo, continuando a servir como meio para falantes de português entenderem outras línguas, mas também atuando como meio de popularizar a língua de Camões, levando-a ao conhecimento de todos aqueles interessados em comunicar-se com as nações lusófonas.

5. CONCLUSÃO

Os glossários bilíngues, enquanto ferramenta de aproximação ente diferentes povos, servem muitas vezes de embaixadores, de cartão-de-visita, ou como passaporte, informando, apresentando ou fazendo um intercâmbio de informações.

Atrevo-me a citar uma frase do escritor curitibano Paulo Leminski, falecido em 1989, aos 44 anos de idade: "*Em termos planetários, escrever em português e ficar calado é mais ou menos a mesma coisa. A língua portuguesa é um desterro, um exílio, um confinamento.*"

Ao contrário do que afirmava Leminski, escrever em Português está se tornando cada vez mais uma atividade globalizante, não somos exilados e muito menos desterrados.

Nossa língua tem sua identidade viva. As muitas terras que ela representa, os muitos povos que dela se valem, têm na língua Portuguesa a expressão de seu fortalecimento. São nações independentes, livres, soberanas, e como tal, compartilham a mesma língua, mantendo sua individualidade e sua cultura.


Se, no passado, a grande maioria dos leitores via na língua portuguesa o ponto de partida para outros idiomas, hoje ela representa o ponto de chegada.

Os glossários bilíngues, à medida que uniformizam a comunicação, servem de "embaixadores" para apresentar os países lusófonos às empresas e aos profissionais do mundo todo, cada vez mais interessados em conhecer a Língua Portuguesa para poder ter contato com as nações que o têm como língua oficial.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Baker, Mona. (1992) *In other words: a coursebook on translation*, London: Rutledge.
2. Bechara, E. (1999) *Moderna Gramática Portuguesa*, Rio de Janeiro: Lucerna.
3. *Blackwell's Summer Choice*, (1996) Reino Unido: Blackwell
4. *English Language Teaching Catalog*, (2002) Nova Iorque: McGraw-Hill.
5. *English Language Teaching Catalogue*, (2000 – 2001) Oxford: Oxford University Press.
6. Leminski, Paulo (1986) *Anseios críticos: anseios teóricos*, Curitiba: Edições Criar.
7. *Medical Publications Catalogue*, (1995) Oxford: Oxford University Press.
8. *Medical Publishing Group Catalog*, (1996) Nova Iorque: McGraw-Hill.
9. *New Routes*, (2003) São Paulo: Disal
10. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed., (1986) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
11. *Password: English Dictionary for Speakers of Portuguese*, (1996) São Paulo: Martins Fontes.
12. Perrotti-Garcia, Ana Júlia (1998) *Curso de Inglês Odontológico*. 3ª Edição, São Paulo: Editora Santos.
13. Perrotti-Garcia, Ana Júlia. (1999) *Pequeno Dicionário Inglês-Português de Termos Odontológicos e de Especialidades Médicas* 2ª Edição, São Paulo: Editora Santos.
14. Perrotti-Garcia, Ana Júlia. (2003) *Vocabulário para Odontologia – Inglês-Português / Português-Inglês*, São Paulo: SBS

15. Perrotti-Garcia, Ana Júlia. (2003) *Vocabulário para Ortodontia & Ortopedia Funcional dos Maxilares – Inglês-Português / Português-Inglês*, São Paulo: SBS
16. Perrotti-Garcia, Ana Júlia; Jesus-Garcia, Sérgio (2003) *Grande Dicionário Ilustrado Inglês – Português de Termos Odontológicos e de Especialidades Médicas. 1ª Edição*, São Paulo: Editora Atheneu.
17. *SBS Book Club*, (2003) São Paulo: SBS
18. *Science and Medicine New Books from Oxford*, (1996) Oxford: Oxford University Press.
19. Severino, Antônio Joaquim. (2000) *Metodologia do Trabalho Científico. 21ª ed.*, São Paulo: Cortez.
20. Störig, Hans Joachin. (1990) *A aventura das línguas: uma viagem através da história dos idiomas do mundo*, São Paulo: Melhoramentos
21. *The Oxford Dictionary of Thesaurus – American Edition*, (1996) New York: Oxford University Press.
22. Vanoye, Francis. (1987) *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*, São Paulo: Martins Fontes.
23. Veiga, Reginaldo da G. (1972) *Curso de Inglês Médico*, Guanabara: JBM.
24. *W. B. Saunders New Books*, (1995) Kent: W. B. Saunders.

Tabela 1 – Verbetes básicos	
	
bracket = bráquete	
bracket (n.) bráquete (dispositivo cerâmico ou metálico que é fixado à superfície dentária, ao qual são acoplados fios e arcos metálicos). <i>See illustration above</i>	
•	angulated bracket bráquete angulado.
•	ceramic bracket bráquete cerâmico.
•	customized bracket bráquete individualizado (bráquete feito sob medida).

• double bracket bráquete duplo.
• edgewise (type) bracket (n.) bráquete de <i>edgewise</i> ; bráquete para arco de canto. <i>See also: single bracket; Siamese bracket.</i>
• multiphase bracket bráquete multifásico.
• ribbon arch bracket bráquete para arco de fita.
• Siamese bracket bráquete siamês; bráquete duplo.
• single bracket bráquete simples; bráquete único.
• twin-wire bracket bráquete para arcos gêmeos.
• universal bracket bráquete universal (um dispositivo ortodôntico ao qual pode ser acoplado um fio retangular ou cilíndrico).
bracket base curvature (n.) curvatura da base do bráquete.
bracket bonding (n.) colagem dos bráquetes; fixação dos bráquetes.
<i>Reproduzido sob permissão de: Perrotti-Garcia, Ana Júlia (2003) Glossário para Odontologia, São Paulo: SBS.</i>

2. ANA MARIA DÍAZ FERRERO, PROFESORA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPANHA,

TEMA 3. “ACENTUAÇÃO DAS FORMAS VERBAIS COM PRONOMES CLÍTICOS E MESOCLÍTICOS”

A forma e o uso dos pronomes oblíquos supõem uma das maiores dificuldades para os estudantes de língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) especialmente para os hispanofalantes dado que, apesar da proximidade linguística, existem determinados aspetos relacionados com a conjugação pronominal que não se produzem na língua espanhola e são difíceis de assimilar por parte dos estudantes que se iniciam no estudo do português. Entre eles, destacam-se a colocação pronominal e as formas verbais oxítonas, quando conjugadas com os pronomes clíticos.

Nesta comunicação vamos analisar as regras de acentuação das formas verbais com pronomes clíticos ou mesoclíticos e examinaremos a maneira de apresentar este aspeto da ortografia do português em determinadas gramáticas, prontuários e manuais de língua portuguesa.

Los estudiantes de lengua extranjera tienden a transferir las estructuras de su lengua materna cuando estudian una nueva lengua y les resulta especialmente difícil asimilar ciertas formas que les parecen extrañas en una lengua aparentemente tan similar. Esto sucede con la transformación pronominal y los manuales de portugués para extranjeros no responden claramente a determinadas dudas que le surgen al estudiante en el proceso de aprendizaje. Asimismo la explicación no se hace, a veces, desde la perspectiva del estudiante que todavía no conoce los mecanismos internos de la lengua que estudia. Además la enseñanza de la ortografía se concibe en muchas ocasiones como un aspecto aislado y separado del resto de las cuestiones lingüísticas, por ejemplo, los manuales *Dia a Dia*; *Lusofonia: Curso básico de PLE*; *Lusofonia: Curso Avançado de PLE*; *Português sem Fronteiras 1, 2 y 3*, y *Rumo ao Português no Mundo* aunque tratan algunos aspectos relacionados con la acentuación, no dedican ningún capítulo específico a este asunto.

En general los estudiantes tienen dificultad para utilizar correctamente las reglas de acentuación con las formas verbales. La causa de esta carencia en la formación de los estudiantes puede deberse a una metodología inadecuada o a una imprecisión y falta de unanimidad o de rigor en la forma de explicar esta cuestión. Analizaremos a continuación la manera como abordan este aspecto los siguientes manuales y gramática de lengua portuguesa:

1. *Vocabulário Ortográfico Resumido da Língua Portuguesa*.
2. *Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha y Lindley Cintra.
Gramática Portuguesa de Pilar Vázquez Cuesta.
Lusofonia: Curso Básico de Português Língua Estrangeira.
Dia a Dia: Método de Português, de Isabel Leiria, J. Vítor Adragão y M. do Rosário Adragão.
Manual de língua portuguesa: Portugal-Brasil de Paul Teyssier.
Prontuário Ortográfico de Magnus Begström y Neves Reis.
Rumo ao Português no Mundo de Isabel Abranches y Yolanda Gonçalves.
Le Portugais de A à Z de M^a Helena Araújo Carreira y Maryvonne Boudoy.
Manual de iniciación a la lengua portuguesa de J. M. Carrasco González.
Português sem fronteiras 1, 2 y 3, de Isabel Coimbra Leite y Olga Mata Coimbra.
Lusofonia: Curso Avançado de Português Língua Estrangeira.
3. *Prontuário — Erros Corrigidos de Português*, de D'Silvas Filho

Prestaremos especial atención a aquellos manuales que nos parecen más significativos porque tratan este asunto desde un punto diferente o incluso porque ofrecen reglas contradictorias. Algunos manuales explican la regla de acentuación para las formas verbales con pronombres enclíticos solamente en el capítulo de las reglas generales de acentuación como el caso del Manual de J. M. Carrasco; otros, como la Gramática de Vázquez Cuesta se refieren a ellas cuando se ocupan de la transformación pronominal y también cuando tratan la acentuación. Por otra parte, algunos métodos ofrecen solo una parte de las reglas relacionadas con la acentuación de las formas verbales con

pronombres enclíticos indicando de forma implícita las normas que no mencionan como sucede en *Lusofonia* o en *Rumo ao Português*.

Comenzaremos analizando una de las reglas más concisas: la que aparece en el apéndice gramatical del manual de portugués para extranjeros *Lusofonia: Curso Básico de PLE*:

Page | 122

Se a forma verbal termina em -r, -s, -z: estas consoantes desaparecem e acrescenta-se l- à forma pronominal. [...] Quando a forma verbal é oxítone a vogal temática recebe acento gráfico: a-á, e-ê e o-ô. (Casteleiro, 1989: 162)

*Esta misma regla se repite en el manual Lusofonia: Curso Avançado de PLE (Casteleiro, 2001:45). Las dudas surgen cuando nos encontramos formas como ele **qué**-la o tu **é**-lo en las que la vocal **e** lleva acento agudo en vez de circunflejo. También plantea dificultades el hecho de que la vocal **i** aparezca acentuada, como vemos en **atr**aí-lo o resulta, cuanto menos, curiosa la acentuación de las formas verbales con pronombres mesoclíticos (**vê**-lo-íamos, **pô**-lo-ás).*

La gramática de P. Vázquez Cuesta y Maria A. Mendes da Luz se ocupa de la acentuación en el capítulo «Empleo de los signos ortográficos y de puntuación» y también lo hace en el capítulo dedicado a la conjugación pronominal, pero la regla que ofrece en cada caso no coincide. En el primero de ellos explica la misma regla que el manual Lusofonia:

Llevar acento agudo:

*Las palabras agudas terminadas en **a**, **e**, **o** abiertas (seguidas o no de **s**), incluyendo entre ellas las formas reducidas de los infinitivos de los verbos de la 1ª conjugación.*

amá-la ‘amarla’ levá-los-á ‘los llevará’

(Vázquez Cuesta, 1987, I: 389)

Llevar acento circunflejo:

*Las palabras agudas terminadas en **a**, **e**, **o** (seguidas o no de **s**), invariablemente cerradas en los dos países, incluyendo entre ellas las formas reducidas de los infinitivos de los verbos de la 2ª conj. y pôr ‘poner’.*

querê-lo ‘quererlo’ fazê-lo-emos ‘lo haremos’

pô-las ‘ponerlas’ pô-lo-ias ‘lo pondrías’

(Vázquez Cuesta, 1987, I: 392)

En el capítulo sobre la conjugación pronominal añade que los infinitivos de la 3ª conjugación llevan acento agudo al perder la **r** final:

Al perder la **r** final por agregación del pronombre átono, los infinitivos de **1ª** y **3ª** conjugación toman un acento agudo y los de la **2ª** un acento circunflejo. (Vázquez Cuesta, 1987, II: 80)

El manual *Le Portugais de A à Z*, al contrario de lo que acabamos de ver en Vázquez Cuesta, nos informa de que la **i** de los verbos de la 3ª conjugación no lleva acento salvo si se trata de los verbos acabados en **-uir** en los que el acento agudo sobre la vocal **i** indica que esta vocal se pronuncia separada de la **u** que le precede:

Après la chute du -r ou du -z, on met un accent sur la voyelle ouverte ou fermée qui précédait le r ou le z. Si la voyelle est ouverte, elle porte un accent aigu (c'est le cas du á); si la voyelle est fermée, elle porte un accent circonflexe (c'est le cas du ê et du ô). La voyelle i ne prend pas d'accent, sauf si le verbe à l'infinitif se termine en -uir (par ex: construire, détruire, etc...) Dans ce cas l'accent indique que la voyelle i constitue une syllabe, ne formant pas une diphtongue avec la voyelle u: on prononce le i et le u séparément.

Os operários estão a construí-lo desde ontem.

(Carreira, 1993: 246)

En relación a los verbos acabados en **-s**, el manual de Carreira señala que normalmente estas formas verbales no llevan acento tras caer esta consonante, salvo la vocal **ô** del verbo **pôr** y sus derivados (**compô-lo** de **compos** + **o**) Esta última regla, ni siquiera se menciona en el manual de portugués para extranjeros *Rumo ao Português no Mundo*, donde tan solo se hace referencia, en una nota, a la acentuación de la vocal **a** después de caer la **r** o la **z**, y de la vocal **e** después de caer la **r**: No se refiere, por tanto, a la acentuación de las formas acabadas en **-as**, **-es**, **-ez**, **-or** y **-os**, como **dá-los** (de **tu dás** + **o**); **vê-lo** (de **tu vês** + **o**), **fê-lo** (de **ele fez** + **o**), **pô-lo** (de **pôr** + **o** o de **ele pôs** + **o**) y **compô-lo** (de **compos** + **o**).

1. O «**a**» da forma verbal tem acento agudo (á) quando desaparece o «**r**» ou «**z**»:

fá(z)-lo

encomendá(r)-la

2. O «**e**» da forma verbal tem acento circunflexo (ê) quando desaparece o «**r**» do infinito:

vê(r)-los

dizê(r)-lo

(Abranches, 1992: 234)

Tal vez por este tipo de reglas poco explícitas, algunos estudiantes interpretan que las formas verbales que pierden la **s**, también pierden el acento que llevaban sin el pronombre enclítico y escriben **le-los** e **cre-**

las en vez de lê-los (de tu lê-s + os) y crê-las (de tu crê-s + as), guiados quizás por las normas ortográficas de la lengua española en la que los monosílabos no se acentúan excepto en caso diacríticos.

Magnus Begström y Neves Reis en una observación del capítulo «Acentuación gráfica» de su Prontuário Ortográfico ofrecen una regla más completa sobre la acentuación de la vocal i. En un nota sobre la acentuación de los verbos cair y afluir no sólo indican que lleva acento esta vocal en los infinitivos acabados en -uir como acabamos de ver en el manual Le Portugais de A à Z, sino también la i de los verbos acabados en -air:

Page | 124

Os infinitos em -air e -uir, nas suas formas reduzidas, são acentuados: contraí-lo, distribuí-lo-ei, etc. (Begström/ Reis, 1990: 20)

Estos autores, sin embargo, no se refieren de forma explícita a las formas verbales acabadas en -a, -e, -o con pronombres enclíticos. En el Manual de iniciación a la lengua portuguesa de J. M. Carrasco, y en la Gramática de Cunha e Cintra observamos el caso contrario, es decir, cuando se refiere a la acentuación de las palabras acabadas en -a, -e, -o tónicas seguidas o no de -s, (atrás, pé, português...) añaden que en este grupo entran las formas verbales seguidas de pronombre enclítico cuando han perdido la consonante final -r, -s, -z (tu dá-lo, ele fê-lo...) (Carrasco, 1994:169; Cunha, 1984: 69), con todo, en el apartado de la acentuación de las vocales i, u tónicas cuando van formando hiato con una vocal que les precede (aí, saúde) no mencionan el caso de los verbos acabados en -air y en -uir con pronombres enclíticos o mesoclíticos (Carrasco, 1994: 171, Cunha, 1984: 71), aunque la gramática de Cunha y Cintra incluye dos ejemplos de estas formas verbales (contraí-la, distribuí-lo). Estas observaciones quizá sean innecesarias, ya que, como señala Paul Teyssier, en las formas verbales con pronombres enclíticos o mesoclíticos —como en todas las palabras o grupos de palabras unidas por un guión— cada uno de los términos se acentúan siguiendo la regla correspondiente como si se tratasen de dos palabras diferentes:

[...] As palavras formadas por um verbo seguido de um pronome átono, p. ex: amava-o, apresentávamos-lho, amá-lo, fazê-lo.

Os futuros e condicionais com pronomes átonos encaixados, p. ex.: amá-lo-ei, vendê-lo-ia, amar-nos-ão.

Como se vê, cada um dos elementos é tratado, quanto à acentuação gráfica, como uma palavra separada, mesmo tratando-se de formas (resultantes ou não de certas transformações morfológicas) que não existem como palavras separadas (pré em pré-história, amá, fazê e vendê em amá-lo, fazê-lo, amá-lo-ei, vendê-lo-ia). (Teyssier 1989: 67)

En efecto, si consultamos el capítulo sobre la acentuación gráfica de cualquier gramática o prontuario, comprobamos que todos los casos de acentuación de las formas verbales obedecen a determinadas reglas de acentuación de la lengua portuguesa. Consideramos, no obstante, que si se añade una observación en un determinado caso, debería incluirse en los casos paralelos para que no se produzcan interpretaciones erróneas. Uno de los manuales más completos en este sentido, — exceptuando el Vocabulário Ortográfico Resumido publicado por la Academia das Ciências de Lisboa — es el Prontuário de D'Silvas Filho que recoge todos los casos y añade en cada uno de ellos las observaciones necesarias:

— Acentuação gráfica das oxítonas

*Acentuam-se as palavras (monossilábicas ou de mais do que uma sílaba) terminadas nas vogais tónicas **-a, -as, -e, -es, -o, -os** abertas (utilizando o acento agudo, ex.: **lá, estás, até, café, dominó, dó, etc.**) e as terminadas nas vogais tónicas **-e, -es, -o, -os** fechadas (utilizando o acento circunflexo, ex.: **dê, dês, lê, porquê, português, quê, robôs, etc.**) e também **pôr** para a distinguir de **por**.*

*Acentuam-se as conjugações clíticas com os pronomes **lo/s la/s** quando terminadas na vogal tónica aberta **-a**, com acento agudo (ex.: **adorá-los, dá-lo, fá-lo-as**) e quando terminadas nas vogais fechadas **-e, -o** com acento circunflexo (ex.: **compô-lo, fazê-las, fê-la, pô-la**)*

*Não se acentuam as palavras oxítonas terminadas, sem ditongo, em **i, is, u, us** (ex.: **mi, nu, si, aqui, perus**). Repare-se que **i** ou **u** não podem ser pronunciados de outra forma.*

*Idem para as conjugações clíticas (ex.: **pedi-la, compu-la** [mas vd. RO F10 (sic) para o caso de ditongo, como, p. ex., em **atraí-lo**])*

(Filho, 2001: 135)

— Acentuação de **i** e **u** das palavras oxítonas e paroxítonas

*Acentuam-se com acento agudo as oxítonas e paroxítonas nas vogais **tónicas** grafadas **i** e **u** quando não formam ditongo (existe **hiato**) com a vogal anterior e não constituem sílaba com a consoante seguinte (exceto no caso de **s**, consoante que não exclui a necessidade do acento) (ex.: **aí, Ataíde, baú, faísca [...]**)*

*São, assim acentuadas as formas oxítonas dos verbos terminados em **-air** e **-uir** conjugados com pronomes clíticos (ex.: **atraí-lo, possui-los**).*

(Filho, 2001: 137)

Ahora bien, como acabamos de ver, las reglas de acentuación en portugués se plantean desde la distinción entre vocales abiertas y cerradas, cuando, como es sabido, en español no existe tal distinción, por ello a los estudiantes de lengua materna española les resulta especialmente difícil entender estas reglas y no saben, por ejemplo, si la **e** de *fazer* cuando le sigue, por ejemplo, el pronombre **o** debe llevar acento agudo o circunflejo.

A continuación, tras analizar todos estos manuales y recopilar las normas que en ellos aparecen, pasamos a exponer la regla de acentuación para las formas verbales cuando llevan un pronombre enclítico o mesoclítico. En primer lugar, conviene recordar que las palabras unidas por guión se consideran, a efectos de la acentuación, como si fuesen dos términos independientes ya que mantienen su autonomía fonética (*pré-histórico*, *contá-lo-famos*). Nos ocuparemos únicamente de la acentuación de los verbos acabados en **-r**, **-s**, o **-z** cuando llevan unos de los pronombres **o**, **os**, **a**, **as** en posición enclítica o mesoclítica, ya que si el verbo acaba en nasal, vocal o diptongo oral no se produce ninguna alteración en la acentuación (*amam-no*; *vejo-o*; *ajudou-as*); por otra parte, aunque el verbo acabe en **-r**, **-s**, o **-z**, si se trata de otro pronombre (*me*, *te*, *se*, *lhe(s)*, *nos*, *vos*) o combinación de pronombres (*mo(s)*, *ma(s)*, *lho(s)*, *lha(s)*, *no-lo(s)*, *no-la(s)*, *vo-lo(s)*, *vo-la(s)*) no se produce ninguna modificación ortográfica (*lavar-me*, *fez-me*, *dar-te-ei...*), exceptuando la primera persona del plural cuando le sigue el pronombre **-nos** que pierde la **-s** de la terminación verbal (*levantamo-nos*).

Si se trata de la forma pronominal **o**, **os**, **a**, **as** y el verbo termina en **-r**, **-s** o **-z**, estas consonantes desaparecen y la forma pronominal se transforma en **-lo**, **-los**, **-la**, **-las**. Si estas formas verbales son agudas la vocal temática **a** lleva acento agudo, por ser abierta, y la **e** y la **o** llevan acento circunflejo cuando son cerradas. Así pues, acentuamos:

falá-lo (de *falar* + *o*)

comê-lo (de *comer* + *o*)

pô-lo (de *pôr* + *o*)

y no se acentúan, por no ser agudas, las vocales temáticas de las formas:

tu limpa-la de (tu *limpas* + *a*)

tu come-lo de (tu *comes* + *o*)

nós fazemo-lo de (nós *fazemos* + *o*)

En algunos casos la vocal **e** no lleva acento circunflejo, sino agudo (por ser abierta). Se trata de la vocal **e** del verbo *querer* y sus derivados cuando se utiliza la forma apocopada **quer** (ele **qué**-lo), y la segunda persona del singular del presente de indicativo del verbo *ser* (tu **és**), que mantiene el acento gráfico cuando lleva un pronombre complemento (tu **é**-lo). En este sentido, conviene recordar que si una forma verbal tiene un acento —en el lexema o en la vocal temática— lo mantiene cuando le sigue cualquier pronombre enclítico (ele **é**, ele **é**-o; tu **dás**, tu **dá**-la; ele **lê**, ele **lê**-os; ele **saúda**, ele **saúda**-nos; eu **roí**, eu **roí**-o...). Si la forma verbal, tras perder las consonantes **-r**, **-s**, o **-z**, acaba en **-i** o en **-u** no se coloca ningún acento, excepto cuando se trata de los verbos acabados en **-uir** o en **-air** que llevan acento agudo sobre la **i** para indicar que no forman diptongo con la **u** que le precede. Por consiguiente no se acentúan, por ejemplo, las siguientes formas:

eu **fi**-lo (de *fiz* + o)

eu **pu**-lo (de *pus* + o)

y sí llevan acento las siguientes:

construí-lo (de *construir* + o)

distraí-lo (de *distrair* + o)

Esta misma regla se aplica a los verbos en futuro de indicativo y en condicional cuando llevan los pronombres **o**, **os**, **a**, **as** colocados en posición mesoclítica, es decir, en medio del verbo. Estos tiempos verbales se forman añadiendo las respectivas desinencias de futuro y condicional al infinitivo del verbo que se pretende conjugar. Cuando el pronombre va en posición mesoclítica, se separa la desinencia verbal mediante un guión, se suprime la consonante **-r**, los pronombres se transforman en **-lo**, **-los**, **-la**, **-las** y se acentúa del mismo modo: **a** = **á**; **e** = **ê**; **o** = **ô**; no existe ningún caso con la **u** y la **i** sólo se acentúa en los verbos acabados en **-air** y **-uir**.

falaríamos > **falá**-lo-íamos

saberemos > **sabê**-lo-emos

porei > **pô**-las-ei

traduzirei > **traduzi**-lo-ei

destruiremos > **destruí**-la-emos

distrairás > **distraí**-la-ás.

Los verbos *dizer*, *fazer*, *trazer* y sus derivados tienen una forma reducida para el futuro y el condicional, pero aplicamos la misma regla cuando el pronombre va en medio del verbo con el futuro o el condicional:

direi > di-lo-ei

farás > fá-lo-ás

traria > trá-las-ia

Analizados todos estos casos, queda demostrado que la transformación pronominal es uno de los aspectos más complejos de la enseñanza de la lengua portuguesa a hispanohablantes. Plantea bastantes dudas y, al intentar resolverlas consultando el material didáctico citado, hemos verificado que son excelentes trabajos, pero no todos ellos abordan con rigor las peculiaridades de la acentuación de las formas verbales con pronombres enclíticos o mesoclíticos. Las dudas que surgen en el proceso de aprendizaje nos hacen reflexionar sobre la metodología empleada para la enseñanza de un idioma y nos obligan a reconsiderar el método utilizado para explicar ciertos asuntos, que pueden ser obvios para el profesor, pero no para el estudiante. Consideramos que es aconsejable estudiar la ortografía desde el comienzo y desde una perspectiva global tratándola como un aspecto primordial de la producción escrita. Por otra parte, el problema tratado revela la ineludible necesidad de elaborar material didáctico para la enseñanza de la lengua portuguesa destinado exclusivamente a estudiantes de lengua materna española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- Abranches, Isabel / Gonçalves, Yolanda (1992) Rumo ao Português no Mundo, Lisboa: Plátano Editora.
- Bergström, Magnus / Reis, Neves [1990] Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa, Lisboa: Ed. Notícias.
- Carrasco, Juan M. (1994) Manual de iniciación a la lengua portuguesa, Barcelona: Ariel.
- Carreira, M^a Helena Araújo/ Boudoy, Maryvonne (1993) Le Portugais de A à Z, Paris: Hatier.
- Casteleiro, João Malaca (Dir.) (1989) Lusofonia: Curso Básico de Português Língua Estrangeira / António Avelar... [et al.] Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Casteleiro, João Malaca (Dir.) (2001) Lusofonia: Curso Avançado de Português Língua Estrangeira/ António Avelar; Helena Bárbara Marques Dias, Lisboa : Lidel, D.L.
- Cunha, Celso / Cintra, Lindley (1984) Gramática do Português Contemporâneo, Lisboa: Sá da Costa.
- Filho, D'Silvas (2001) Prontuário — Erros Corrigidos de Português, Lisboa: Texto Editora.
- Leite, Isabel Coimbra, / Coimbra, Olga Mata (1989) Português sem Fronteiras, Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel
- Leite, Isabel Coimbra, /Coimbra, Olga Mata (1995) Português sem Fronteiras 2: Método de Português, Lisboa, Porto, Coimbra: Lidel.
- Leite, Isabel Coimbra /Coimbra, Olga Mata (1995) Português sem Fronteiras 3: método de Português, Lisboa, Porto, Coimbra: Lidel
- Leiria, Isabel / Adragão, José Vítor / Adragão, M. do Rosário, (1988-1989) Dia a Dia: Método de Português, Lisboa: ITE. Universidade Aberta.
- Teyssier, Paul (1989) Manual de Língua Portuguesa: Portugal-Brasil, trad. Margarida Chorão de Carvalho, Coimbra: Coimbra Editora.

Vázquez Cuesta, Pilar / Maria Albertina Mendes da Luz (1987) Gramática Portuguesa, Madrid: Gredos. 1ª ed. 1949.

Vocabulário Ortográfico Resumido da Língua Portuguesa (1947) Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, Imprensa Nacional.

3. ÂNGELO CRISTÓVÃO, ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA – PORTUGAL, TEMA 2.3 O PORTUGUÊS NO ESPAÇO LUSÓFONO - “SOCIOLINGÜÍSTICA E CIENTIFICIDADE NA GALIZA”

Na revisão bibliográfica da sociolinguística galega desenvolvida nos últimos 25 anos temos observado que, contrariamente ao esperável em função do aparelho crítico e metodológico, herdado principalmente da sociologia mas também da crítica literária, não se tem iniciado a crítica teórica, epistemológica.

As bibliografias publicadas até ao momento têm sido recompilações ou repertórios ordenados mas não comentados nem analisados. Para o desenvolvimento desta disciplina propõe-se adotar critérios semelhantes aos das ciências sociais, nomeadamente a sociologia. A procura do progresso da sociolinguística deve atender primeiramente a um adequado planeamento do objeto do estudo. Em segundo lugar, a adoção de métodos e técnicas apropriadas. Em terceiro lugar, a procura de uma formalização, tanto no planeamento dos problemas e das investigações quanto no desenvolvimento e apresentação pública dos trabalhos.

Conill assinala, no seu trabalho “Dizer o sentido” dois paradigmas ou teorias gerais da sociolinguística, em que se inserem duas conceções divergentes e aparentemente contrapostas: o modelo de conflito linguístico proveniente da sociolinguística catalã (Aracil) que serve para compreender e descrever a situação das comunidades linguísticas minorizadas, e o modelo da diglossia (Ferguson), correspondente às línguas normalizadas. Para compreender a situação sociolinguística da Galiza é precisa uma correta aplicação de ambos os modelos.

1. PLANTEJAMENTO. PROBLEMÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

O adjetivo “científico” emprega-se na sociedade atual como sinónimo de rigor e verdade, até ao ponto de nas conversas informais a “cientificidade” de algumas opiniões ser empregada como argumento último, definitivo, indiscutido e indiscutível. Tal é o prestígio social da ciência, que a cientificidade se tem convertido em qualidade desejada.

Conforme a ASTI VERA (1968) (1), a classificação das ciências depende da natureza de seus *objetos*, *métodos* e *critérios de verdade*. A sociolinguística, a sociologia, e a linguística fazem parte das ciências do homem. Diferenciam-se das ciências fáticas pelos objetos de estudo, pela perspectiva de que se consideram estes objetos, e pelos métodos

de investigação e verificação. Quanto a este último aspeto, a problemática da objetividade nas ciências sociais pode ser exemplificada no seguinte parágrafo do mesmo autor:

“O problema crucial destas ciências do homem pode ser reduzido ao que Stephan Strasser chamou o dilema antropológico: como pode uma pessoa fazer do homem, como indivíduo, um objeto de investigação empírica? O psicólogo que busca a caracterização da conduta humana configura, ele próprio, certo comportamento, e o sociólogo que intenta descobrir as características dos grupos humanos não está à margem das situações sociais que quer investigar objetivamente.” (pág. 76).

Page | 130

Estas considerações prévias planeiam minimamente um problema que muitos outros autores têm encarado. A objetividade é uma das exigências principais da cientificidade. Resulta pertinente a este respeito o clássico de MYRDAL (1976): A objetividade nas ciências sociais (2). Este livro provocou várias décadas de controvérsia e estudo, chegando-se a uma conclusão comumente aceite. Dado que, conforme a ASTI VERA, “A atitude científica tende a garantir a dualidade entre o observador e o observado, assegurando a exterioridade do sujeito com relação ao objeto investigado”, nas ciências sociais deve reconhecer-se e explicitar-se os preconceitos de que se parte, antes que ocultá-los para, assim, poder reduzir o enviesamento que estes podem produzir.

Mas talvez o maior dos problemas planeados de sempre nas ciências sociais seja, ainda, o da causalidade. Isto é, a demonstração de tal causa ser origem de tal efeito concreto, repetidamente nas mesmas condições. Esta é a maior dificuldade para equiparar as ciências sociais às fáticas. A construção de teorias complexas, a integrarem a multiplicidade de fatores implicados no comportamento social é um objetivo necessário.

2. ALGUMAS CARÊNCIAS DA SOCIOLINGUÍSTICA GALEGA

A sociolinguística, que pode ser perspectivada como ciência autónoma ou como disciplina a fazer parte de outra ciência; da Linguística, da Sociologia ou de ambas, diferencia-se da primeira pelo enfoque e o objeto de estudo, planeando a língua como fato social. Permanece mais próxima da Sociologia, diferenciando-se desta pelo método de conhecimento, não pelas técnicas utilizadas ⁽³⁾.

Na sociolinguística galega, contrariamente ao esperável em função do aparelho crítico e metodológico, herdado principalmente da sociologia mas também da crítica literária, não se tem iniciado a crítica teórica, epistemológica. As bibliografias publicadas ⁽³⁾ até ao momento têm sido recopilações ou repertórios ordenados mas não comentados nem analisados. Não temos observado textos em que se tenha realizado qualquer esforço no sentido de tratar a sociolinguística como objeto de análise, em função do seu conteúdo. Mais longe fica a possibilidade da realização de uma meta-análise, técnica ou conjunto de técnicas empregadas em disciplinas científicas a empregarem conceitos operacionalizados ⁽⁴⁾.

COOPER (1979) realiza umas apropriadas considerações sobre as linhas de progresso teórico nas disciplinas científicas:

“Theoretical progress within a scientific discipline is intimately tied to two other kinds of advancement, one relating to methodology and the other relating to the volume of research being produced. Methodologically, advancement can occur in either research design or analysis, but both advancements typically involve the development of increasingly precise measurement instruments. In the case of design refinements, precision of measurements permits the observation of events that were inaccessible before. An example of this kind of advancement would be, say, the introduction of videotape to the study of nonverbal behaviour. Analysis refinements, on the other hand, allow for the more exact description of observed phenomena”.

Page | 131

Julgo que as carências da sociolinguística galega estão determinadas pelas seguintes questões:

a) A juventude destes estudos (relativamente ao caso da Galiza). Talvez possa tomar-se como texto inicial o Conflito Lingüístico e Ideoloxía en Galicia, de Francisco Rodrigues (1978), hoje ultrapassado por estudos mais rigorosos.

b) A dependência de formalizações teóricas provenientes da sociolinguística catalã e outras, a empregarem modelos correspondentes a línguas minorizadas, com que os autores têm suprido as próprias carências. Basta ver as referências bibliográficas.

c) O número reduzido, quanto a textos e variedade de conteúdos, e o facto de haver poucos investigadores dedicados regularmente a esses temas. (Não tanto referido a textos esporádicos e de escassa transcendência, cujo número supera amplamente os verdadeiramente aproveitáveis).

d) O enfoque geralmente “localista”, contrariamente à perspectiva universalizadora que deve caracterizar qualquer investigação científica; isto é, partindo do caso concreto, nacional, procurar a realização de teorizações (explicações) universalmente válidas;

e) A escassa formalização dos textos, junto com a escassa difusão de umas normas técnicas comumente aceites ⁽¹⁾ o que dificulta mesmo a sua publicação noutros países.

f) A escassa formação investigadora de aqueles que têm dedicado algum tempo e esforço a refletir sobre a língua como facto social. Dito por outras palavras: a deformação académica, resultado da formação filológica da quase totalidade dos autores.

g) A prática inexistência de publicações específicas, o que produz uma dispersão do conteúdo e dificulta a sua leitura e consideração. Quase todos os trabalhos recenseados têm aparecido em atas de congressos genéricos sobre língua ou em revistas com conteúdos muito diversos. Correlativo desta carência é o escasso nível de coordenação entre os investigadores (a exceção pode ser a “Revista Estudios de Sociolinguística”, talvez).

h) O escasso ou nulo reconhecimento académico. Apenas aparece nos planos de estudo universitários; menos ainda noutros planos institucionais. Consta-se em geral uma grande fragilidade e mesmo uma irregularidade na maioria dos autores, excetuando alguns casos muito salientáveis.

i) A utilização ideológica partidária, muitas vezes isenta do mínimo rigor necessário, realizada habitualmente por determinados grupos políticos, o que tem produzido a sua associação com a falta de objetividade.

j) A utilidade social percebida pelo sociolinguista marca previamente os objetivos. Contudo, além dos preconceitos e ideologia do investigador, ninguém duvida que existe uma realidade sociolinguística. A objetividade e a universalidade são os reptos mais difíceis.

No nosso entender, a procura do progresso da sociolinguística deve atender primeiramente a um adequado planeamento do objeto de estudo. Em segundo lugar, a adoção de métodos e técnicas apropriadas. Em terceiro lugar, a procura de uma formalização, tanto no planeamento dos problemas e das investigações quanto no desenvolvimento e apresentação pública dos trabalhos. Com excessiva frequência os textos publicados ficam fora de consideração no âmbito dos cientistas por não se adequarem ao esquema comumente aceite para as ciências sociais. Muitos aparecem como coleções de opiniões pessoais sem qualquer sistematização, sem apoio em dados, sem referências bibliográficas, etc. Podemos (e devemos) criticar as ideias e métodos empregados nesses textos mas, assim, resulta difícil tirar algum proveito para a ciência.

Para levarmos a termo esta tarefa contamos com alguns elementos básicos, como índices e repertórios bibliográficos ⁽⁴⁾ mais ou menos completos, o que constitui um primeiro passo. Porém nenhum deles inclui uma adequada classificação e crítica dos textos. Eis um trabalho possível, um primeiro passo numa linha de trabalho produtiva.

A via formalizadora que propomos exige o emprego de uma linguagem elaborada, com conceitos operacionalizáveis (medíveis quantitativamente quanto possível). A formalização do conhecimento, observável nos textos representativos de uma disciplina, revela o grau de madurez científica. Esta formalização concretiza-se no emprego de uma linguagem comumente aceite, no emprego de termos operacionalmente definidos e, no mínimo, relacionados entre si por meio de um modelo ou teoria explicativa.

Os modelos são uma abstração, uma simplificação de uma realidade muito complexa. O seu valor é especialmente pedagógico, devem servir como interpretação e/ou explicação prática da teoria. A consistência de uma área de conhecimento depende destes aspetos habitualmente preteridos ou subestimados. Deverá procurar-se um modelo explicativo onde não pode estar ausente a causalidade. Um modelo totalmente formal seria representado por um modelo matemático, muito difícil na sociolinguística por intervirem multidão de variáveis cuja

medição objetiva resulta quase impossível. Os esforços iniciais deverão dirigir-se antes à capacidade explicativa do que a uma formalização teórica excessiva.

A procura de explicações universais deve guiar a elaboração teórica. Enquanto as explicações à situação da língua da Galiza não servirem para ser aplicadas a qualquer outra situação semelhante de outra língua qualquer, estaremos incumprindo a principal exigência do conhecimento científico.

Mais uma linha de trabalho consiste na formação investigadora dos interessados, mas não pode deixar-se à iniciativa pessoal a busca, organização e difusão do conhecimento. Estas carências levam a situações de impossibilidade de publicação em revistas científicas, ou a uma minusvaloração dos textos.

Como exemplo destas carências, uma crítica possível a FAGIM (2000), quem realizou meritório esforço por compilar argumentos sociolinguísticos, é a falta de sistematicidade no tratamento de diversos temas, como também a ausência de referências bibliográficas imprescindíveis nalguns casos, resultando numa imagem de parcialidade ou partidarismo. A renúncia expressa ao academicismo e a opção por uma apresentação descontraída e didática, não pode justificar a redução do rigor na análise, na apresentação de factos ou processos históricos, ou na explicação dos diferentes posicionamentos respeito do galego na atualidade.

No referente ao projeto de construção de uma sociolinguística galega, enquanto os interessados não optarem por um esquema de trabalho, o que entendemos ser prévio, não poderá alcançar-se meta alguma, no sentido de uma aproximação à verdade. Esta, como qualquer outra tarefa, requer uma conceção prévia do problema (situação de partida e explicações adequadas), o emprego de uns instrumentos válidos, e uma mínima organização e coordenação.

3. O SOCIOLINGUISTA NA GALIZA

Realmente, um tipo de sociolinguística produzida na Galiza, identificado principalmente por ser redigido em língua portuguesa e ter desenvolvido uma análise pormenorizada do discurso "institucional" da língua da Galiza, tem obrigado, como diz ARACIL (1983, p.68), a "revisar os fundamentos científicos e sociais da sua profissão".

Existe outro tipo de sociolinguística que nada esclarece e nada explica, mas fica bem perante as autoridades (in)competentes. Mas a sociolinguística séria, redigida principalmente em língua portuguesa, é claro que não comparte quase nada em comum a filologia institucional galega. Estão nos antípodas. Esta faz parte da ordem social estabelecida. Pode dar-se ao luxo de fazer uma elaboração elegante e desproblematizada dos textos. O sociolinguista lusófono, por contra, percebe os efeitos do que ARACIL (p.72) explica como *double bind* (dupla

ligação): “*damned if you do, damned if you don’t*”. Esta “situação esquizofrenizante” tem produzido situações pessoalmente difíceis. A saída que Aracil propõe é a seguinte:

“... l’esforç sobrehumà solitari no és mai suficient. Em sembla evident que, en una situació “anormal” -que vol dir una situació molt complicada- la clarificació efectiva exigeix un esforç collectiu. És l’atenció, la imaginació i la reflexió de moltes persones –i la comunicació entre elles, naturalment- que ha de crear aquell sentit que el treball solitari no pot provar mai. Penseu que això és en realitat l’únic recurs efectiu que una societat pot mobilitzar per superar la confusió”. Veja-se também as explicações da pág.108.

4. DOIS MODELOS DE SOCIOLINGÜÍSTICA

Outra das linhas de trabalho que deverá ser planejada é a procura de uma teoria geral ou teorias explicativas parciais, esquemas capazes de compreender universalmente a maior parte dos casos ocorridos repetitivamente, a ser guia de hipóteses (existem algumas boas aproximações) e alvo de comprovações contínuas. Conill assinala, no seu trabalho “Dizer o sentido” dois paradigmas ou teorias gerais da sociolinguística, em que se inserem concepções divergentes e talvez contrapostas:

- a) A araciliana do **conflito linguístico**, nascida do artigo «Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l’Europe nouvelle» [que] supõe em certo sentido uma revisão das questões planteadas por «Comunidad nacional, comunidad supranacional», mas agora analisadas de uma perspetiva meramente sociolinguística e com um refinamento teórico muito superior”.

O modelo desenvolve conceitos novos e inversamente relacionados. Explica-as Conill, sucintamente:

“Tal planeamento equivale — mesmo se Aracil não o disse de forma explícita — a considerar o sistema linguístico como um sistema aberto, sempre em equilíbrio precário por causa das coerções contraditórias procedentes do meio ambiente social. Conforme aos princípios da cibernética da época (Bertalanffy, 1968), caberia levar na linha de conta, também, as duas possibilidades de resposta sistémica a estas coerções: por um lado, a retroalimentação [feedback] negativa (= normalização linguística), responsável pelos comportamentos «propositivos» ou autorregulados; e por outra, a retroalimentação positiva (= substituição linguística), referida aos processos autocatalíticos ou de crescimento do sistema. No primeiro caso, podemos afirmar que este atua no sentido de reduzir a entropia interna. No segundo, por contra, a entropia sofre um acrescentamento e todo o sistema se encaminha para a sua dissolução. O conflito, então, consistirá no stresse provocado pelas disfunções do sistema linguístico respeito dos reptos procedentes do próprio entorno”.

- b) A fergusoniana da **diglossia**, sobre a qual Conill faz a seguinte apreciação:

“o que resulta evidente neste caso é a distância existente entre o modelo araciliano e a diglossia, tanto no referente à versão fergusoniana original do conceito quanto à taxonomia posterior de Joshua A. Fishman, onde aparece em combinação com o bilinguismo. Em muitos sentidos, trata-se de planeamentos opostos. O modelo conflitual de Aracil pretende dar conta de um processo dinâmico, que tem pouca relação com o estatismo característico da diglossia (Aracil, 1978c). Durante toda uma época, estas divergências vão ficar ocultas em grande parte —e parece que os mais ineptos ainda não o perceberam— devido ao facto de o ensaio de Aracil ter sido de difícil acesso, contrariamente à publicidade de que desfrutou Conflicte lingüístic valencià (1969) de Rafael Lluís Ninyoles, obra interessante por muitos conceitos mas na qual misturava de forma bastante ineficaz a noção de conflito lingüístico com a versão fishmaniana da diglossia”.

“Em qualquer caso, há indícios de uma clara percepção por parte de Aracil dos perigos derivados do seu planeamento inicial. De facto, uma das máximas que lhe agrada repetir de há anos é que, «se a língua é algo, as pessoas não são ninguém» — quer dizer, a personificação da língua supõe a despersonalização (= reificação) correlativa da gente que a fala. De ter continuado por este caminho, o seu labor teórico teria corrido o risco de se hipotecar excessivamente com um certo funcionalismo estrutural, o que poderia ter degenerado numa espécie de «sociolinguística sem falantes». No nosso entender, contudo, as deficiências aduzidas não justificam uma renúncia definitiva à noção de conflito lingüístico nem ao planeamento cibernético original. Decanto-me por acreditar, por contra, que a opção mais produtiva consistiria — contrariamente às revisões de costume, que se limitam a (re)citar o conceito sem mudanças ou a discuti-lo com maior ou menor acerto (Boyer, 1997)— a sofisticar o planeamento araciliano com aportações posteriores procedentes da sociologia sistémica (Buckley, 1967; Luhmann, 1996), a ecologia (Mackey, 1994) ou a teoria de catástrofes (Thom, 1972, 1980) —por citar apenas alguns aparelhos teóricos de indiscutível utilidade”.

Mas esta estaticidade descrita por Conill está em contradição com a evidência de, na Galiza, os planeamentos a favor da diglossia entre as falas galegas e o português padrão ser o modelo proposto pelos defensores da dignidade linguística. O facto de planear a necessidade da diglossia produz uma revolução na forma de conceber a língua e na relação entre os utentes e o objeto-língua. O modelo sociolinguístico da diglossia é, em realidade, o modelo **estável** das línguas normalizadas. Seria mais adequado afirmar que o modelo de conflito lingüístico serve para compreender descrever a situação das comunidades linguísticas minorizadas, enquanto o da diglossia se corresponde com as línguas normalizadas? Temos em Portugal o exemplo da professora Marinus Pires de Lima, com uma sociolinguística das diferenças na fala...

Estas duas concepções são perceptíveis nas bibliografias disponíveis. Correspondem-se com a ‘sociolinguística do conflito’, pensada e redigida em português (cujo primeiro e máximo expoente é o livro *Conflito...* de Francisco Rodrigues) e aquela redigida no português da Galiza (nas suas diferentes normas...) e cujo máximo representante é António Gil. Podemos chamá-la ‘sociolinguística histórica’ ou ‘construtiva’.

As diferenças de concepção resultam evidentes. A sociolinguística do conflito é aquela que tem fomentado a distorção do conceito originário de Ferguson, para o nos explicar o propagandístico esquema de língua A (espanhol) submetendo a língua B (galego, basco e catalão). Para o sociolinguista -ativista, tem a virtude de fazer visível a existência de duas línguas com diferente rango social e certo valor catártico no sentido de denunciar uma situação desigual.

(1) *Sobre a estrutura e elaboração de um trabalho científico, ou minimamente regado, veja-se as “Normas técnicas para a edição de trabalhos científicos”, da Associação Brasileira de Normas Técnicas. CERVO, A.L. e BERVIAN, P.A. (1983): Metodologia científica. ED. McGraw-Hill, São Paulo. pp. 92-136. Relativamente à linguagem científica e alguns critérios de redação, Ver também pp.137-151.*

() *A meta-análise é empregada, por exemplo, na Psicologia Social. Para uma aproximação inicial a estas técnicas, veja-se: COOPER, H.M. (1979); BECKER, B, J. (1987); ROSENTHAL, R. (1978);*

() *“O método experimental da física –inclusive o emprego de certos mecanismos operatórios mostra-se fecundo quando se analisam objetos inanimados, mas, quando o “objeto” é um homem, a relação sujeito-objeto apresenta características completamente novas. A objetividade da ciência do homem é uma objetividade diferente: os seres humanos não são “objetos” e suas atitudes não são simples “reações”. Em síntese, a relação básica, neste caso, não é de “sujeito-objeto”, mas de “sujeito-sujeito”. (págs. 76-77), ASTI VERA.*

() *Quanto à sociologia, existem modelos gerais e parciais. O método de investigação mais empregado é a pesquisa de campo. As técnicas de pesquisa são: 1) observação; 2) entrevista; 3) Experimento; 4) estatística. (Asti Vera, página 35).*

() *Sobre epistemologia pode ler-se o clássico de ROBERT BLANCHÉ (1988): A. MOULINES, C.U. (1982): Exploraciones metacientíficas. Ed. Alianza, Madrid. Sobre o que é a filosofia da ciência, pp. 27-60. Sobre o conceito de teoria científica, pp.63-73*

5. BIBLIOGRAFIA

ARACIL, LL.V. (1983): Dir la realitat. Ed. Països Catalans, Barcelona.

BECKER, B.J. (1987): “Applying tests of combined significance in meta-analysis”, in: *Psychological Bulletin*, vol. 102, nº1, pp.164-171.

BERGER, P.L., LUCKMANN, T. (1973): A construção social da realidade. Ed. Vozes, Petrópolis.

BLANCHÉ, Robert (1988): A epistemologia. Ed. Presença, Lisboa

CASTRO, Armando (1986): “A causalidade nas ciências sociais: Uma abordagem epistemológica”, pp.279-312, in: SILVA, A.S. e PINTO, J.M. (orgs): Metodologia das ciências sociais. Ed. Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.

COOPER, H.M. (1979): “Statistically combining independent studies: A meta-analysis of sex differences in conformity research”, in: Journal of Personality and Social Psychology, vol. 37, nº1, pp.131-146.

CRISTÓVÃO ANGUEIRA, J.A (1990b) "Bibliografia de Sociolinguística lusófona", in: Naves de Sociolingüística, nº. 9, Barcelona, pp. 3-33. In: Temas do Ensino de Linguística e Sociolinguística, vol. VI, núm. 21-26, pp. 71-99.

GARCIA GONDAR, F. (DIR) (1995): Repertorio bibliográfico da Linguística Galega. Centro de Investigacións Lingüísticas e literarias Ramón Piñeiro. Santiago de Compostela.

FAJIM, V. (2000): O galego impossível. Ed. Laiovento.

GIL HERNÁNDEZ, A. (1980): “Sobre o lusismo”, carta em Man Común, nº1, p.56.

HERRERO VALEIRO, M. (): Bibliografia de discurso sociopolítico na Galiza. Inédito. Acessível pela internet.

MANN, Peter H. (1983): Métodos de Investigação sociológica. Ed. Zahar, Rio de Janeiro. pp. 33-38.

MYRDAL, G. (1976): A Objetividade nas Ciências Sociais. Assírio e Alvim, Lisboa. Nota: (Os entusiastas do galego-espanhol podem procurar a edição impressa na sua ortografia nacional em qualquer biblioteca de faculdade de letras das universidades galegas. Ainda não têm qualquer edição em português. Porventura os professores e alunos leem a edição original em inglês?).

RODRÍGUEZ, F. (1979): Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia. Ed. Xistral, Vigo.

ROSENTHAL, R. (1978): “Combining results of independent studies”, in: Psychological Bulletin, vol. 85, nº1, pp. 185-193.

STRASSER, Stephan (1963): Phenomenology and the human sciences. Éditions E. Nauwelaerts, Lovaina.

VERA, Asti (1968): Metodología de la investigación. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. Citações da edição portuguesa (6ª Ed.1980): Metodologia da pesquisa científica. Ed. Globo, Porto Alegre – Rio de Janeiro.

4. FLORENCIA MIRANDA - PROFESSORA AUXILIAR, LÍNGUA PORTUGUESA E METODOLOGIA DO ENSINO DA LE, CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA LICENCIATURA DA UNR, ARGENTINA. SÓCIA FUNDADORA DA ASSOCIAÇÃO ARGENTINA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS, MEMBRO DA COMISSÃO DIRETIVA DE 97 A 2001. BOLSEIRA DO INSTITUTO CAMÕES

5. DIEGO BUSSOLA (AUSENTE) PROFESSOR DE HISTÓRIA PORTUGUESA (I E II) INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR “LENGUAS VIVAS” BUENOS AIRES, ARGENTINA. BOLSEIRO DO INSTITUTO CAMÕES AUSENTE

TEMA 2.1. EXISTE UMA POLÍTICA PARA A LÍNGUA PORTUGUESA? “CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ARGENTINA”

Na sequência dos objetivos que orientam o 2º Colóquio Internacional da SLP (e em particular os que dizem respeito a “explorar e analisar as questões de divulgação da LP no mundo”, “analisar as suas modalidades práticas” e “contribuir para a presença, difusão e consolidação da LP no mundo”), a presente comunicação visa refletir sobre a situação atual do português na Argentina. Consideramos esta reflexão pertinente na medida em que sobretudo na última década – e por razões que deveremos explicitar – tem sido possível observar uma significativa expansão da

presença da língua portuguesa no panorama educativo e cultural do país. Em termos concretos, interessa-nos explorar os mecanismos específicos de divulgação da LP (criação e/ou desenvolvimento de cursos de formação de professores, realização de eventos de discussão e intercâmbio, implementação de experiências de ensino no sistema educativo formal, surgimento de uma associação nacional de professores de português, etc.) e as consequências que estas práticas têm produzido quer no mercado de trabalho quer no âmbito educativo. Por outro lado, e uma vez que a Argentina enquanto integrante do Mercosul mantém estreitas relações com o Brasil, consideramos relevante pensar qual o espaço que as diversas ações de difusão têm outorgado à diversidade linguística e cultural veiculada pela língua portuguesa; isto é, quais as atitudes e práticas observáveis em relação à problemática da «lusofonia». Assim, esperamos com esta comunicação poder contribuir para a reflexão conjunta sobre o panorama da língua portuguesa num espaço não lusófono, explorando os caminhos percorridos e vislumbrando as novas perspetivas que se apresentam.

1. INTRODUÇÃO

O intuito desta comunicação é observar a situação atual da difusão do português língua estrangeira¹²⁶ na Argentina. Isto significa detetar quais os mecanismos específicos que têm sido acionados para tal tarefa e, ao mesmo tempo, levar em consideração alguns dos fatores que possibilitaram a construção do panorama que hoje podemos observar.

Na história das relações entre a Argentina e a língua portuguesa, os últimos quinze anos têm constituído, sem dúvida, o período de maior expansão. Trata-se de uma época de crescimento na oferta de cursos que visam responder a uma procura diversificada. Esta diversificação da procura esteve originada em aspetos de ordem variada de entre os que salientaremos dois¹²⁷: por um lado, a segunda metade da década de '80 presencia um incremento da afluência de turistas argentinos às praias brasileiras favorecendo um interesse renovado pela língua portuguesa. Por outro lado, há os fatores de ordem socioeconómica – nomeadamente a partir da constituição do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991.

Este panorama de crescimento originou a criação de cursos de português em diversas instituições públicas e privadas que forneciam, num primeiro momento, as ferramentas básicas para uma comunicação em situação turística, e tempo depois (sobretudo na segunda metade da década de '90) houve também o desenho de propostas orientadas para fins específicos – dirigidos a empresas, por exemplo. Com efeito, nos meios empresariais o

¹²⁶ Cabe salientar que, apesar de não ser o nosso eixo de discussão, não desconhecemos outras realidades tais como o facto de a Argentina partilhar 1132 km de fronteira com um país lusófono ou o caso das migrações que possibilitaram a presença no país de comunidades de falantes nativos de português. Estas questões, porém, deveriam contar com estudos específicos que escapam aos objetivos desta comunicação.

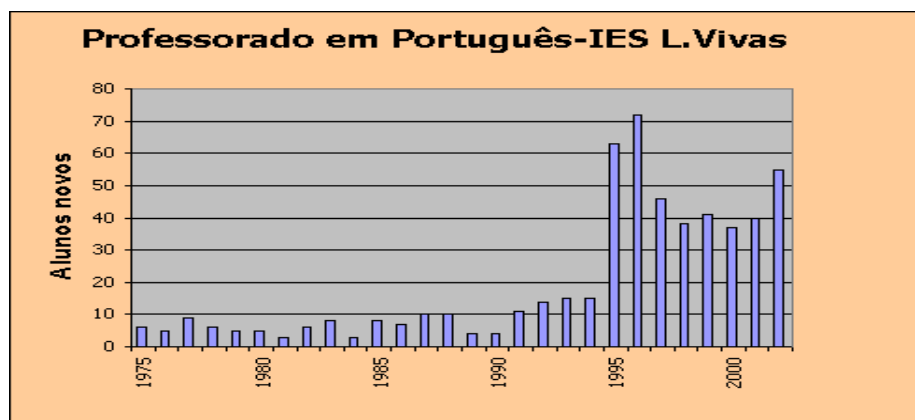
¹²⁷ Escolhemos aqui aspetos que se relacionam diretamente com a difusão da língua portuguesa; no entanto, convém salientar que este tempo de expansão não pode ser justificado unicamente pela criação do Mercosul, nem pela situação específica do país nesta altura. De fato, é na sequência das mudanças mundiais – e nomeadamente por causa da globalização – que a aprendizagem de línguas estrangeiras adquire um novo valor simbólico incontornável.

português começa a ser visto como uma ferramenta necessária para responder às exigências de um mercado cada vez mais unificado, de modo que estudar português já não constituiria uma excentricidade ou um simples *hobby*. Note-se que, em muitas das instituições, a língua portuguesa se transformou na segunda língua estrangeira mais procurada, depois do inglês¹²⁸.

Também a década de '90 é marcada pela criação de uma boa quantidade de cursos de formação de professores de português – facto este associado à necessidade de contar com profissionais capacitados que pudessem preencher os novos espaços que surgiam ou que se planeavam. Até este período, o único curso existente no país funcionava desde 1954 em Buenos Aires, no Instituto Superior em Línguas Vivas. É interessante, a título de exemplo, verificar o impacto que a nova conjuntura teve neste curso.

Como se observa no Gráfico I, na primeira metade da década de '90 a afluência de alunos começa a verificar um tímido crescimento em relação aos valores dos anos anteriores. Já a partir de 1995, o primeiro ano do curso conta com uma quantidade destacável de novos estudantes. O que este gráfico revela não é apenas uma circunstância particular, mas sim o facto de o ensino da língua portuguesa começar a ser visto como um campo profissional.

Gráfico I



2. UMA ABORDAGEM DOS MECANISMOS DE DIFUSÃO DA LÍNGUA

A situação sumariamente descrita acima não permite dar conta da diversidade de mecanismos que tem feito parte desta rápida expansão. Também, sabemos que não seria possível uma apresentação pormenorizada de tais aspetos no âmbito deste trabalho. Contudo, proporemos uma organização das diferentes questões que consideramos relevantes, para depois delimitarmos um campo de observação particular (ver esquema geral no

¹²⁸ Por exemplo, nos cursos de extensão da Universidade Nacional de Rosário – que começaram a funcionar em 1995 – o português foi desde cedo a segunda língua em quantidade de alunos; havendo períodos em que se ofereceram quatorze turmas com uma média de dezoito estudantes cada uma.

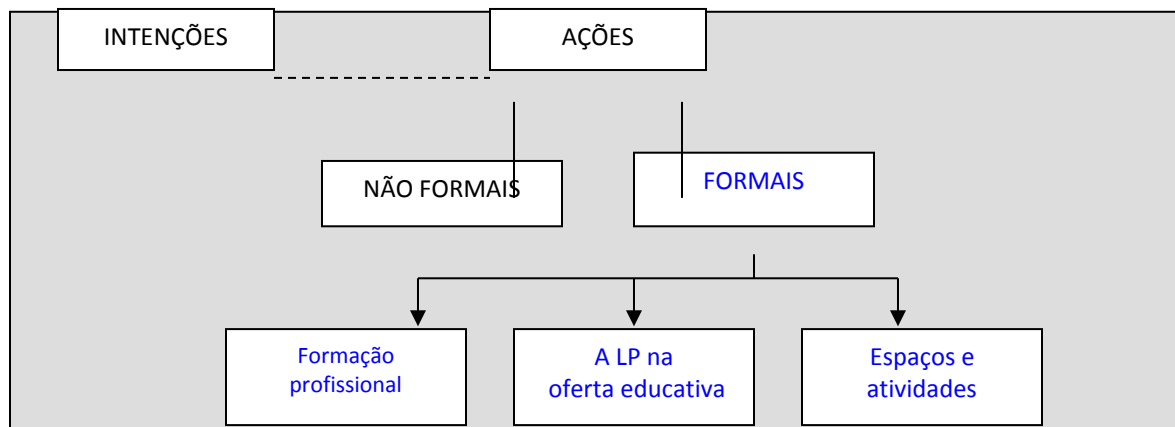
Gráfico II). Trata-se de uma discriminação metodológica que constituirá uma ferramenta de análise, facto pelo qual não se deve assumir uma divisão de categorias tão marcada como um espelho da realidade – onde, como sabemos, existem sobreposições e cruzamentos.

Em princípio, diremos que existem duas modalidades de mecanismos que intervêm na divulgação da língua portuguesa: os que relevam do âmbito das “intenções” e os que constituem “ações” concretas. É de destacar que sendo os primeiros instrumentos necessariamente prévios à realização dos segundos, em muitas ocasiões os programas de intenções não são transformados em realidades palpáveis. Estes mecanismos não serão desenvolvidos na presente comunicação, mas podemos dizer que, em termos gerais, incluímos entre eles: as leis (como a Lei Federal de Educação ou a Lei de Educação Superior), os acordos, convénios e cartas de intenção (como o Documento A-15), os projetos em fase de gestação, as declarações dos representantes do governo, etc.

Já relativamente às ações, numa primeira abordagem podemos identificar dois grandes grupos: as que respondem a empreendimentos individuais, localizados ou de modo assistemático e que denominaremos “não formais”, por um lado, e as que se desenvolvem em espaços institucionalizados e de forma sistemática – chamadas aqui “formais” –, por outro. Destes conjuntos, o primeiro diz respeito a realidades muitas vezes não documentadas mas em franca expansão – como as aulas particulares, as experiências pontuais de cursos de língua que perduram ou se perdem com ou sem maior transcendência, a oferta de cursos via internet, etc. Assim, é o segundo grupo que concentrará especialmente as nossas atenções.

Sendo, portanto, o âmbito das ações que indicamos como formais o alvo da nossa apresentação, corresponde especificar alguns casos de interesse. Para tal, identificaremos três categorias: 1) A formação de profissionais; 2) A língua portuguesa na oferta educativa; 3) Os espaços e as atividades de reflexão e/ou discussão sobre (ou para) a divulgação da língua portuguesa.

Gráfico II



2.1. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Por formação de profissionais entendemos todas aquelas ações desenvolvidas no quadro de instituições educativas que visam a formação de professores, licenciados¹²⁹, tradutores e intérpretes. Note-se que há, contudo, um fator diferencial de interesse em relação a estes campos profissionais: enquanto os tradutores e intérpretes são uma necessidade específica do mercado, os professores e licenciados são precisos não apenas para responder à procura do mercado de trabalho, como também para reproduzir o próprio mecanismo de formação profissional.

Como já foi referido, é a partir da década de '90 que começam a ser criados a maior parte dos espaços desta formação. No que diz respeito ao nível universitário, os dados atuais do Ministério da Educação¹³⁰ nacional indicam a existência de doze universidades que contam com algum tipo de curso cujo eixo seja a língua portuguesa. Destas instituições – que se distribuem por diferentes pontos do país – sete são públicas e cinco são de gestão privada.

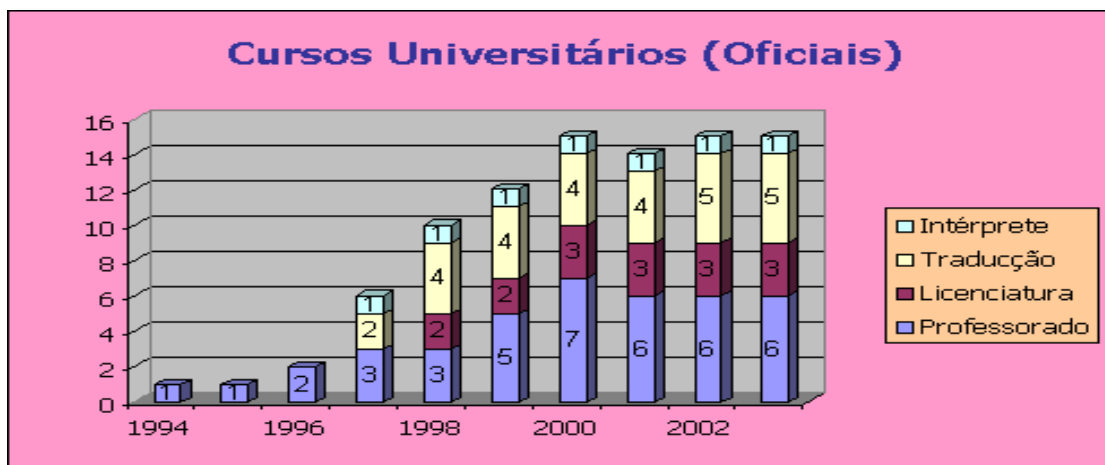
Levando em consideração que em cada universidade pode haver mais de um curso das diferentes especialidades, a informação revela que nos últimos anos foram reconhecidos oficialmente (cf. Gráfico III):

- 1) **Sete** cursos de formação de **professores**: *Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de Misiones (UNAM), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Católica de Cuyo (UCCUY) e Universidad del Aconcagua (UAC).*
- 2) **Três** cursos de formação de **licenciados**. *UNR, Universidad Nacional de La Rioja (UNLR) e Universidad Argentina de la Empresa (UADE).*
- 3) **Cinco** cursos de formação de **tradutores**. *Universidad Nacional de Formosa (UNFO), Universidad de Morón (UM), UNLR, UADE e Universidad del Salvador (USAL).*
- 4) **Um** curso de formação de **intérpretes**. *USAL*

Gráfico III

¹²⁹ No sistema educativo argentino, professorado e licenciatura são duas formações diferenciadas. A formação de professores pode ser a nível universitário ou superior não universitário (nos Institutos Superiores de Educação). Os licenciados têm uma formação universitária e não têm formação docente.

¹³⁰ Dados disponíveis em www.me.gov.ar



No Gráfico III podemos ver uma aproximação ao modo como na última década foram sendo implementadas as várias iniciativas. Cabe destacar, porém, que os dados marcam como data de referência inicial o ano do reconhecimento oficial dos títulos e não os anos em que os cursos começaram efetivamente as suas atividades. De facto, note-se, a título de exemplo, que o curso de formação de professores da Universidade Nacional de Rosário começou a funcionar em 1992 e não em 1996 (que é a data em que o Ministério situa o reconhecimento oficial do título). Uma outra observação pertinente diz respeito ao facto de o curso da Universidade Nacional do Nordeste ter sido criado na modalidade denominada “a término”, o que significa que foi planeado com o propósito de formar um único grupo de professores e é por isso que fechou, conforme estava previsto, em 2000 e depois de formar uma trintena de novos docentes. Daí que os cursos de formação de professores tenham passado de sete para seis a partir desse ano. Todos os cursos que mencionamos têm funcionado no formato “presencial” de frequência dos estudantes.

Embora estes dados sejam significativos, interessa sublinhar que o Ministério nacional não dá conta dos estabelecimentos que dependem dos Ministérios e Secretarias regionais (das províncias e de capital federal), o que implica que grande parte da informação fica fora destas estatísticas. Assim, o curso da cidade de Buenos Aires que antes mencionámos (IES “Juan Ramón Fernández”) não está contemplado, já que se insere numa instituição superior não universitária. Esta mesma situação pode ser observada no caso do Instituto Superior “Josefina Contte” de Corrientes (que iniciou o seu funcionamento em 1997) e do Instituto de Formação Docente Nº 4 de Jujuy (de 1999). Na cidade de Buenos Aires, também a Fundação Centro de Estudos Brasileiros – uma instituição vinculada com a Embaixada do Brasil – criou um curso para a formação de professores (não universitário e de gestão privada). E estes são apenas alguns dos exemplos que podemos referir.

Para além dos cursos, outros mecanismos podem ser compreendidos nesta categoria de formação; é o caso, por exemplo, das bolsas que o governo português atribui através do Instituto Camões para que estudantes e

profissionais argentinos realizem estudos de capacitação ou atividades de investigação de diversa índole em instituições de Portugal.

2.2. A LÍNGUA PORTUGUESA NA OFERTA EDUCATIVA

Page | 143

O português é uma língua de opção em vários departamentos de idiomas das diferentes universidades (por exemplo, na Universidade de Buenos Aires, na Universidade Nacional de Rosário ou na Universidade de Luján na província de Buenos Aires), sendo que nalguns dos casos se trata de uma oferta anterior à década de '90. Por outro lado, algumas experiências de introdução da língua portuguesa como disciplina curricular, tanto no ensino básico como no secundário (público ou privado), podem ser documentadas em diferentes pontos do país.

Para além disso, nos últimos anos foram criados diversos Institutos não universitários para a formação profissional no âmbito do turismo, da hotelaria, da restauração e do comércio exterior que – atendendo aos fatores com que iniciamos esta comunicação – também incluíram o português nos seus currícula.

É de salientar a forte presença da língua portuguesa num projeto da Secretaria de Educação da Cidade de Buenos Aires que vem sendo desenvolvido desde 2001 sob o nome de “Escolas Bilingues”, cujo objetivo é a implementação de uma formação intensiva em línguas estrangeiras no ensino básico público¹³¹.

2.3. ESPAÇOS E ATIVIDADES DE DISCUSSÃO E DIVULGAÇÃO DA LP

Nesta categoria consideraremos dois aspetos de fundamental relevância que, porém, não são os únicos que caberia mencionar. Por um lado, a criação da Associação Argentina de Professores de Português (AAPP). Por outro lado, a realização de eventos cujo núcleo é constituído pela língua (e cultura) portuguesa(s).

A AAPP é uma associação profissional que enucleia docentes de português de todo o país. Foi criada em 1997 e conta hoje com 152 sócios. Esta entidade já realizou um Encontro (na cidade de Córdoba) e três Congressos nacionais (em Rosário, Santa Fé e Córdoba). Também têm promovido diversas ações de capacitação. Vários outros eventos para o intercâmbio e a discussão em torno à língua portuguesa foram impulsionados pelas instituições de ensino do país (Universidade e Institutos), pela Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FunCEB) e pelo Leitorado de Portugal em Buenos Aires (que inaugurou, também, um Centro de Língua nesta cidade).

3. O PANORAMA FACE À DIVERSIDADE

¹³¹ Para informações sobre esta iniciativa, consulte-se www.buenosaires.gov.ar. Este projeto tem recebido apoio (concretizado em materiais didáticos) da Embaixada do Brasil e do Instituto Camões.

Se numa primeira leitura poderíamos inferir que “língua portuguesa” na Argentina é sinónimo de “português do Brasil”, uma reflexão mais atenta permitirá verificar que nas ações concretas (e não apenas nas intenções) a situação é um pouco diferente. É verdade que razões tais como a proximidade geográfica e o quadro político-económico justificam largamente que, à partida, a variedade brasileira da língua constitua um eixo inquestionável. Contudo, algumas breves referências demonstram que há o interesse por assumir a língua na sua diversidade.

Um primeiro exemplo de grande relevância é o facto de vários dos cursos de formação de professores proporem uma abordagem comparativa do estudo linguístico e cultural; isto é, há uma formação inicial dos agentes multiplicadores – os docentes – que assume a diversidade inerente à língua como uma prioridade. Neste sentido, a par do trabalho dos professores argentinos, docentes ou investigadores brasileiros, portugueses e africanos têm participado como convidados ou efetivos em instituições tais como o IES em Línguas Vivas de Buenos Aires, a Universidade Nacional de Rosario, a Universidade Nacional de Entre Ríos (Concordia) e a Universidade Nacional do Nordeste (Resistencia).

Por outro lado, e tal como já foi assinalado, o apoio do Instituto Camões (IC) em relação a atribuição de bolsas para estudantes e professores argentinos realizarem cursos (de verão ou anuais) ou desenvolverem projetos de investigação em Universidades de Portugal tem desempenhado um papel fundamental para a aproximação do país a outras realidades da língua e cultura portuguesa.

Acerca dos mecanismos implementados pelo IC em parceria com outras instituições, dois factos recentes devem ser salientados. Nos primeiros meses de 2003 foi noticiada a assinatura de um protocolo de cooperação entre o IC e a Câmara Argentina Portuguesa de Comércio, cujo mecanismo de ação concreta resultou na organização de um curso de português europeu na cidade de Buenos Aires. Também no corrente ano, o IC e a FunCEB deram os primeiros passos de uma iniciativa conjunta na implementação de um curso de língua e cultura destinado à capacitação de professores.

4. PARA CONCLUIR

Como pudemos observar nesta visão do panorama na Argentina, os caminhos da língua portuguesa têm sido múltiplos e complexos. A decisão de focalizar alguns dos mecanismos formais de divulgação do português esteve baseada no pressuposto de que é necessário construir uma base sólida sobre a qual assentar outros mecanismos formais e não formais. É, com efeito, de profissionais formados num sistema de qualidade que se cobrem da melhor forma os espaços de procura do mercado. Isto significa que não deixamos de considerar a relevância dos

empreendimentos não formais que se têm multiplicado nos últimos anos. O facto de não podermos documentar todas as iniciativas nesse sentido demonstra que se trata de uma realidade em crescimento¹³².

As diversas ações não têm sido sempre bem-sucedidas – casos houveram de tentativas que falharam na conceção ou na concretização¹³³ – e é verdade que é necessário aproximar ainda mais as intenções das realizações. Faltam estudos sobre a realidade do português na Argentina e os maiores avanços em matéria de divulgação têm sido originados pela dedicação e o esforço de pessoas ou instituições isoladas. No entanto, confiamos que o gradual processo de aproximação profissional e institucional que se tem verificado nos meios dedicados à língua portuguesa – observável, por exemplo, na criação e consolidação da AAPP ou na concretização de iniciativas conjuntas – poderá favorecer o desenvolvimento de estratégias de difusão pertinentes para a realidade específica do país.

6. EDITE PRADA ESCOLA SECUNDÁRIA DO MONTE DA CAPARICA/INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO

Edite C. F. Prada nasceu em Izeda, Bragança, a 28 de julho de 1954. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses e Franceses em 1985, na Universidade de Lisboa, e concluiu o mestrado Interdisciplinar em Estudos Portugueses da Universidade Aberta em 2001, tendo realizado a dissertação, intitulada *Produção de Construções Adversativas no Português Europeu, em linguística*.

Professora do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, envolveu-se em vários projetos visando a aprendizagem da língua portuguesa. Lecionou em turmas designadas “grupo de nível”, isto é, constituídas por alunos com situações reincidentes de insucesso. Foi professora de Latim, tendo regressado à faculdade para fazer as cadeiras relacionadas com esta língua que integram o curso de Estudos Clássicos. Aderiu à implementação dos cursos profissionais, nas escolas, lecionando em turmas do curso profissional de Secretariado. Foi orientadora dos estágios integrados pela Universidade Nova de Lisboa. Está, desde o ano letivo de 2002-2003, a prestar serviço em regime de requisição nos serviços centrais da Inspeção-geral da Educação, onde faz revisão de texto e colabora na organização do Centro de Documentação. É consultora do Ciberdúvidas. Efetuou várias comunicações nos congressos da Associação Portuguesa de Linguística, estando os artigos publicados nas atas correspondentes.

“LUSOFONIA E AUTOESTIMA”

¹³² Note-se, por exemplo, que muitos estudantes (de “professorados” ou “tradutorados”) começam a trabalhar ainda antes de se formarem, o que implica que a necessidade de contar com profissionais é real e não um simples lugar-comum.

¹³³ Alguns dos casos mais evidentes neste sentido são a proposta de “reconversão” dos professores de francês nos primeiros anos da década de ’90 e o desenvolvimento de um curso de formação de professores de português à distância, dependente do Ministério da Educação da Nação, que hoje não aparece considerado entre os dados do reconhecimento oficial.

Sob o título *Lusofonia e autoestima* reflete-se sobre a importância do conhecimento das especificidades do português falado em diferentes locais e da sua aceitação como variação da língua, pretendendo demonstrar-se que o conhecimento da variedade linguística e a aceitação dessa variedade, podem, em comunidades mais fragilizadas, ser um meio de implementar a autoestima.

O trabalho apresentado é o resultado, no âmbito do ensino da língua portuguesa, de um projeto desenvolvido no ano letivo de 2001-2002, numa turma do 9.º ano profissional, área de Secretariado, na Escola Secundária do Monte de Caparica. Porque grande número de alunos é descendente de pais cabo-verdianos, decidiu-se dedicar, na escola, uma semana à cultura deste país. A organização dos trabalhos coube à turma do curso profissional de Secretariado do chamado 9.º mais 1, constituída, maioritariamente, por descendentes de cabo-verdianos.

O trabalho envolveu os diferentes professores, tendo cada um abordado aspetos diversos. Na aula de Português refletiu-se sobre a variedade linguística. Começou-se por sensibilizar os alunos para o valor e riqueza da diversidade regional que a língua comporta. Analisaram-se alguns textos em que surgiam vocábulos diferentes para designar uma mesma realidade em diversos pontos de Portugal.

Analisaram-se de seguida textos que focavam características e sentidos de alguns vocábulos em Cabo Verde. Selecionaram-se poemas que a turma leria perante a comunidade educativa.

À medida que a atividade se ia desenvolvendo, foi crescendo, visivelmente, a autoestima dos alunos que, ao longo da análise efetuada, verificaram que certas palavras usadas pelos pais com um sentido diferente tinham esse sentido em Cabo Verde, não se tratando, como eles pensavam, de um mero desconhecimento da língua portuguesa, mas sim do conhecimento dessa língua num outro espaço, com outros sentidos. Esta evolução positiva permitiu levar a cabo um dos objetivos que foi apresentado aos alunos logo no início do projeto e que fora rejeitado liminarmente por eles: a leitura, em público, de um poema em crioulo. No final, não só o leram, como se apresentaram com trajes típicos daquele país, assinalando, deste modo, o orgulho na sua origem, com claro benefício para o seu crescimento pleno.

“LUSOFONIA e Autoestima”

O conhecimento da variedade linguística que se fala e a aceitação dessa variedade podem, em comunidades mais fragilizadas, ser um meio de implementar a autoestima. No ano letivo de 2001-2002, numa turma do 9.º ano profissional, área de Secretariado, na Escola Secundária do Monte de Caparica desenvolveu-se um trabalho de pesquisa sobre a cultura cabo-verdiana, que envolveu os diferentes professores, tendo cada um abordado aspetos diversos. Na aula de Português refletiu-se sobre a variedade linguística. Os alunos foram sensibilizados para o valor

e a riqueza da diversidade que a língua portuguesa comporta. Analisaram-se alguns textos em que surgiam vocábulos diferentes para designar uma mesma realidade em diversos pontos de Portugal. Analisaram-se de seguida textos que focavam características e sentidos de alguns vocábulos em Cabo Verde. Seleccionaram-se poemas que a turma leria perante a comunidade educativa.

À medida que a atividade se ia desenvolvendo, foi crescendo a autoestima dos alunos que, ao longo da análise efetuada, verificaram que certas palavras usadas pelos pais com um sentido diferente tinham esse sentido em Cabo Verde, não se tratando, como eles pensavam, de um mero desconhecimento da língua portuguesa, mas sim do conhecimento dessa língua num outro espaço, com outros sentidos. Esta evolução positiva permitiu levar a cabo um dos objetivos que foi apresentado aos alunos logo no início do projeto e que fora rejeitado liminarmente por eles: a leitura, em público, de um poema em crioulo. No final, não só o leram, como se apresentaram com trajes típicos daquele país, assinalando, deste modo, o orgulho na sua origem, com claro benefício para o seu crescimento pleno.

Os jovens que realizam o seu percurso escolar numa língua diferente da que ouvem em primeiro lugar em casa poderão desenvolver um conflito interior provocado pelo contacto entre as duas línguas, agudizado quando se regista um sentimento de inferioridade face à língua de origem e à cultura que esta língua representa. Em estudos realizados sobre a proficiência dos jovens filhos de emigrantes portugueses em França é manifesta uma “...inferioridade nítida da linguagem falada e escrita...” Artur Mesquita (1990:225). Segundo o mesmo autor essa inferioridade não é provocada pela situação de bilinguismo a que as crianças, normalmente oriundas de grupos desfavorecidos, são sujeitas. As suas causas devem ser procuradas “... no contexto social em que vivem esses grupos desfavorecidos (ibid.). Criadas num ambiente de ambiguidade cultural, as crianças vão construindo “...uma cultura específica, verdadeira cultura de mediação: à cultura imposta pelo país de acolhimento [...] junta[m] fragmentos da cultura do país de origem.” (idem: 226). Esta situação desestabiliza as relações familiares e conduz ao desenvolvimento de inadaptação e de baixa autoestima, que impede a realização plena dos jovens:

“Outro aspeto, ligado à linguagem, situa-se na relação pais-filhos. Os adultos são considerados os detentores do saber, do poder. Mas, no estrangeiro, fora do ambiente familiar, são socialmente dominados. Por exemplo, relativamente ao conhecimento da língua francesa, as crianças progridem rapidamente e superam os adultos já desde a escola primária com o acesso à leitura e escrita, que a maioria dos adultos não chega a possuir. Inverte-se a relação familiar, passando os filhos muito cedo à situação de domínio em relação a seus pais. Integrando-se na sociedade de acolhimento, estas crianças entram em conflito com o universo familiar” (idem: 228)

O conflito familiar é, no entanto, apenas uma das faces exteriores de um conflito mais vasto: o conflito interior, que conduz a uma baixa autoestima. A escola, embora se registem esforços no sentido de contornar esta situação,

é o espaço onde essa baixa autoestima se manifesta, frequentemente traduzida em insucesso provocado pela interferência linguístico cultural, que vai condicionar a aprendizagem. À medida que o percurso escolar se desenrola, os jovens vão desenvolvendo defesas que os conduzem, muitas vezes, à negação da cultura de origem, que conhecem superficialmente. Refletindo sobre a necessidade de um ensino multicultural, Pedro D'Orey da Cunha considera que a problemática da inserção cultural é complexa e define dois tipos de cultura: a **alta cultura** e a **cultura profunda**:

*"Do domínio da **alta cultura** são todas essas realidades que se exprimem em instituições, que se formalizam explicitamente e até que se podem transmitir e ensinar, É a língua, a religião, as artes, a ciência, o folclore, e até a mitologia nacional de um grupo. [...]"*

*No domínio da **cultura profunda**, as diferenças são muito mais subtis, escondidas e implícitas. Mas são também aquelas que mais incompreensão provocam, mais afastam, mais insucesso causam. São as concepções de tempo e espaço, são os valores, são os perfis de personalidade, são os estilos de aprendizagem, são até os conceitos de prestígio da própria alta cultura [...]"* Cunha, (1993: 19)

Fragilizados pelo contexto social circundante, os jovens tendem, já o dissemos, a negar a cultura dos pais, que não compreendem na globalidade. E se a escola pode intervir e ajudar relativamente à aceitação da alta cultura, porque ela é mais institucional, mais objetiva, a sua intervenção no campo da baixa cultura é muito mais difícil, embora seja mais importante, dado que condiciona a própria abordagem da alta cultura. Esta realidade é vivida diariamente por muitos alunos e professores nas nossas escolas, em turmas que integram os filhos dos imigrantes que vivem entre nós. Solicitados, por exemplo, a falar das comemorações relativas a datas festivas na terra dos pais, ou a contar uma história que tenham ouvido aos familiares, estes jovens declaram frequentemente que desconhecem as festividades e que os pais não lhes contam histórias das suas terras.

Conscientes desta situação, cabe aos professores tomar a iniciativa de trazer para a escola as várias culturas a que pertencem os seus alunos, promovendo uma aprendizagem multicultural, que conduza ao conhecimento das várias culturas em confronto nas escolas que não são, diz-no-lo a experiência, cultural ou linguisticamente uniformes.

Inserem-se neste âmbito algumas atividades promovidas regularmente pela Escola Secundária do Monte de Caparica, cuja população é muito heterogénea. No ano letivo de 2001-2002 foram previstos no *Plano de Atividades* da escola o estudo e subsequente divulgação da cultura cabo-verdiana, culminando com a apresentação à comunidade dos trabalhos desenvolvidos, durante uma semana designada *Semana de Cabo Verde*. A atividade envolveu vários professores e diversas turmas, destacando-se, pelas suas características, a turma do Curso Profissional de Secretariado, onde este tipo de atividades se tornam uma possibilidade de dar um cariz mais real aos

conteúdos programáticos, pois podem escrever ofícios que vão, efetivamente, ser enviados, elaborar planos de trabalho, etc.

O curso é promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), tem a duração de um ano e corresponde ao 9.º ano de escolaridade. É vocacionado para alunos com insucesso escolar que, tendo idade igual ou superior a 16 anos, tenham frequentado sem resultados positivos o 9.º ano e permite aos professores uma efetiva adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos.

Como professora de Português deste curso, tenho procurado desenvolver estratégias que permitam identificar as características dos alunos para poder promover atividades com o máximo de proveito para eles. A turma de 2001-2002 era constituída por onze raparigas, cinco das quais descendiam de famílias provenientes de Cabo Verde, outras cinco de famílias oriundas de várias zonas do nosso país e uma descendente de angolanos. A média de idade das jovens era de 17 anos e meio, havendo no percurso escolar de todas elas pelo menos dois anos de insucesso. Todas apresentavam um nível relativamente baixo de domínio da língua portuguesa. Expressavam-se oralmente com facilidade entre elas, manifestando maior dificuldade em o fazer quando o interlocutor era um professor e mais ainda se lhes era solicitado um discurso formal; duas alunas gostavam de ler e liam com prazer, uma escrevia com relativa facilidade. Nos restantes casos havia resistência tanto à leitura como à escrita, tendo, por isso, sido estes dois os aspetos privilegiados no ensino/aprendizagem programado(a). Como se verificava alguma falta de vocabulário, este aspeto foi também tratado com algum cuidado. Aproveitando a diversidade cultural das jovens, fui pedindo que contassem histórias e que trouxessem para a aula palavras que ouviam em casa ou na terra dos pais. Nenhuma delas referiu quaisquer palavras que pudessem causar-lhes estranheza e apenas três, todas com origem em regiões de Portugal, se dispuseram a contar histórias da terra dos pais. Em alguns casos, esta dificuldade de trazer a cultura familiar para a aula parecia dever-se a situações relacionais complicadas e mesmo a uma efetiva falta de comunicação no seio da família. Noutros pressentia-se algum desconforto, algum medo de se exporem, sobretudo no caso das alunas afro-descendentes. As atividades promovidas em aula relativas ao estudo da cultura cabo-verdiana tiveram em conta o papel de charneira que esta turma teria em todo o processo.

Foi assim que se propôs às alunas que fosse desenvolvida uma pequena investigação sobre escritores cabo-verdianos, dando cumprimento a aspetos programáticos relacionados com a pesquisa e a leitura para informação e estudo, que implica igualmente o registo escrito da investigação feita. O objetivo visível para as alunas era preparar a leitura expressiva de alguns poemas, que iriam divulgar junto de outras turmas e que também apresentariam na *Semana de Cabo Verde*, durante a cerimónia de abertura em que estariam presentes algumas individualidades, como por exemplo o Sr. Embaixador de Cabo Verde, representantes da Câmara Municipal e das Juntas de Freguesia abrangidas pela escola. Todas as alunas concordaram, entusiasmadas. Dado o número de alunas descendentes de cabo-verdianos, perguntei se não gostariam de ler um poema em crioulo. As cinco alunas disseram expressa e quase

agressivamente que não. Ficou, pois, assente que a nossa atividade seria a pesquisa de autores cabo-verdianos e a leitura e análise de alguns poemas de entre os quais se escolheria um ou dois para leitura expressiva. Com o objetivo de envolver todas as alunas de igual forma e de, simultaneamente, promover uma reflexão sobre a diversidade linguística e sua riqueza, comecei pelo estudo de alguns regionalismos suscetíveis de dificultar o entendimento entre portugueses de regiões diferentes. Após algumas atividades de preparação, introduzi o estudo do poema *Mestre Alentejano* cantado por António Pinto Basto:

Mestre Alentejano

*Terra de grandes barrigas,
Onde há tanta gente gorda,
às sopas chamam açorda
e à açorda chamam-lhe migas;
às razões chamam cantigas,
milhaduras são gorjetas,
maleitas dizem maletas,
em vez de encostas, chapadas,
em vez de açoites, nalgadas
e as bolotas são boletas.*

*Terra mole é atasquero,
Ir embora é abalar,
Deitar fora é aventar,
Fita de couro é apero;
Vaso com planta é cravero,
Carpinteiro é abegão,
A choupana é cabanão
E às hortas chamam hortejos
Os cestos são cabanejos
E ao trigo chama-se pão.*

*No resto de Portugal
Ninguém diz palavras tais;
As terras baixas são vaes
Monte de feno é frascal
Vestir bem, parece mal*

*À aveia chamam cevada
Ao bofetão orelhada
Alcofa grande é gorpelha
Égua lazã é vermelha
Poldra “isabel” é melada.*

Page | 151

*Quando um tipo está doente
Logo dizem que está morto.
A todo o vau chamam porto
Chamam gajo a toda a gente
Vestir safões é corrente
Por acaso é por adrego,
Ao saco chamam talego
E, até nas classes mais ricas
Ser janota é ser maricas
Ser beirão é ser galego.*

*Os porcos medem-se às varas,
O peixe vende-se aos quilos
E a gente pasma de ouvi-los
Usar maneiras tão raras;
Chamam relvas às searas
Às vezes, não sei porquê
E tratam por vomecê
Pessoas a quem venero;
“não quero” dizem “na quero”
“eu não sei” dizem “ê ã sê”!*

de António Pinto Basto, *Rosa Branca*

Letra de J. De Vasconcelos e Sá

Música do fado corrido

Começámos por uma reconstituição do texto, de que forneci uma versão lacunar, à medida que se ia ouvindo o fado. Inicialmente as jovens reagiram com desagrado. Depois, a dificuldade que todas sentiam em compreender algumas palavras aproximou o grupo que se uniu e começou a partilhar e a reproduzir o que lhe parecia ter ouvido. E foi surgindo o reconhecimento de alguns termos. “A minha avó dizia isto, mas eu não sabia o que queria dizer.” E

a leitura do texto foi fácil. Todas leram. Muitas tentaram reproduzir o sotaque regional. Algumas acrescentaram outras palavras que afinal sempre conheciam, muitas vezes sem conseguirem aplicá-las em novos contextos. Convidadas a fazer o mesmo, as alunas descendentes de cabo-verdianos escusaram-se, dizendo que não sabiam explicar bem as palavras que ouviam (e diziam!) lá em casa e que estas se não podiam escrever. Entretanto prosseguia a pesquisa acerca dos escritores cabo-verdianos. Foram à biblioteca. Recolheram textos de manuais, surpreendidas por encontrarem tantos. Navegaram na *Internet*.

No *Ciberdúvidas, Antologia*, encontraram o testemunho de Germano de Almeida, que analisámos em pormenor na aula. A leitura deste testemunho teve sobre as alunas “cabo-verdianas” o efeito que o *Mestre Alentejano* tivera nas que provêm de famílias vinda de outras regiões de Portugal. A primeira abordagem ao texto foi feita individualmente, através da sua leitura silenciosa. Demorada, porque era necessário “entrar” no texto. Já a aula ia bem avançada quando começam a surgir as primeiras reações. As alunas começaram a conversar entre si e a rir, cúmplices, apontando para uma certa parte do texto.

“... batem à porta. Quem será, questionou nho padre. Quase é André, respondi. Nho padre não entendeu no imediato, mas depois deve ter feito alguns jogos de cabeça porque começou a rir: Quase não, disse ele, ou é André ou não é. Quase é André é que não pode ser. Vai ver!

Fui e de facto era André. Nho padre continuava a rir mas eu não via onde podia estar a piada. Porque desde o princípio que eu tinha desconfiado que era o André que batia, mas de qualquer modo ainda não o tinha visto e por isso não podia ter a certeza de ser ele e poder garanti-lo. De modo que o “quase” era a palavra corretíssima para indicar aquela relativa dúvida.

Isto para mim. Mas nho padre (...) tinha aprendido o português de Portugal e da gramática, e então para ele o “quase” só podia significar qualquer coisa “a meio de” e um “quase André” não lhe dizia absolutamente nada.

Germano de Almeida, escritor cabo-verdiano, nascido na ilha da Boavista em 1945

Quis entrar na conversa que se ia generalizando. Deixaram. Uma delas localizou no texto a palavra **quase** e explicou-me que muitas vezes a mãe utilizava esta palavra com este sentido e que ela sempre achava que isso se devia ao facto de ser analfabeta e falar mal o português. Feliz porque o sentido da palavra existia, nesse momento estava reconciliada com ela e com o saber linguístico que a mãe transportava. E aos poucos surgiram outras palavras, outras reações. “A minha mãe nunca vai a Cabo Verde, porque não tem nada para levar aos filhos que deixou lá e tem vergonha.”; “Lá as pessoas andam descalças e têm que carregar tudo à cabeça.”; “S’tora, mas Cabo Verde não é um país, é uma ilha.” etc., etc. Neste momento percebi que as alunas se sentiam verdadeiramente iguais nas suas diferenças e começaram a trocar impressões sobre pequenas coisas do seu dia-a-dia. Esqueceram a professora.

Esqueceram o texto. Lembraram outras coisas ditas anteriormente, conversaram. E na aula seguinte vieram algumas, tímidas, histórias. Uma das alunas já tinha ido a Cabo Verde. Achava a vida de lá muito dura. As tias trabalhavam muito. Havia muitas crianças descalças a brincar. A jovem descendente de angolanos contou coisas sobre Angola.

Feita a recolha de vários poemas, procedeu-se à sua leitura e interpretação. Entretanto, noutras disciplinas, noutras turmas estudavam-se aspetos diferentes e recolhia-se informação que a turma de Secretariado ajudava a preparar para a exposição final e assim foram sabendo mais coisas acerca de Cabo Verde. E a leitura dos poemas foi facilitada. Como a escolha do texto – apenas um, por limitações de tempo – que seria preparado para ser lido numa visita às outras turmas da escola:

*Partir,
Deixar a ilha tão pequena
Que o vento nómada
Bafeja
E as ondas do mar
Rodeiam.*

*Fugir,
Buscar terras mais ao longe
Onde a alma errante
caminhe.*

*Partir,
Deixar na terra o canto duma morna
Que o emigrante
Recorde.*

*Fugir,
Deixar no mar o sulco branco
Da hélice do vapor,
Que as vagas mansas
Apaguem...*

*Nos olhos a saudade retratada
Da distância percorrida.*

*Noites de vigília
Sonhando a distância longínqua
Do caminho por andar.*

Page | 154

*(Minha estrada de vagas verdes,
cintilação de salitre nas faces,
canção de ondas no costado.)*

*Só nos olhos
(saudade estranha)
a distância percorrida,
— por percorrer.*

Arnaldo França (Ilha de Santiago, 15/12/1925 -) 1944,
Certeza n.º 1, in *Cadernos de Literatura*, Português 10.º Ano, Raiz Editora

Todas queriam ler. E fez-se uma leitura a muitas vozes... Quatro alunas leriam individualmente cada uma das estrofes iniciais. As outras constituíram dois grupos, A e B, que leriam em coro, alternadamente, duas estrofes e o verso inicial das estrofes que foram lidas a uma voz. À medida que se preparava a leitura expressiva do poema, as alunas iam sentindo como sua a mensagem que queriam transmitir e entusiasmavam-se. Utilizaram tempo de outras aulas para treinarem. Contaram com a ajuda de outros professores. De quando em vez, manifestavam o receio de enfrentar os colegas, a comunidade, mas no final fizeram-no com entusiasmo. Entretanto, para tornar possível uma maior divulgação, alunos de outras turmas aceitaram o desafio e prepararam a leitura de outro poema. Mais pequeno, para facilitar a preparação:

LIBERTAÇÃO

*E porque o teu coração encerra
A saudade do mar e a saudade da terra
— tua ilha é grande.*

*E porque os teus sentidos traçam norte e sul
E traçam leste e oeste norte e sul
— tua ilha é grande.*

E porque tens os olhos virados para o azul

Para lá do azul e para cá do azul

— tua ilha é grande.

Page | 155

E porque teu sangue vive o destino de tantas raças

No mesmo latejar de ansiedades e resignações dores alegrias e desgraças

— tua ilha é grande.

Manuel Lopes, cabo-verdiano, “Crioulo e outros poemas” in *Cadernos de Literatura*, Português 10.º Ano, Raiz Editora

A certa altura foi introduzido de novo o desafio da leitura de um poema em crioulo. Houve incerteza. Algumas recebavam não serem capazes de ler... Duas aceitaram o desafio. E a estas duas se juntou uma jovem de outra turma. Para ler, utilizámos um poema extraído de uma página eletrónica:

“BATUKU”

Nha fla-m, Nha Dunda, kus'e k'e batuku?

Nha nxina mininu kusa k'e ka sabe.

Nha fidju, batuku N ka se kusa.

Nu nase nu atxa-l.

Nu ta more nu ta dexe-l.

E lonji sima seu,

fundu sima mar,

rixu sima rotxa.

E usu-l tera, sabi nos genti.

Mosias na terreru

*tornu finkadu, txabeta** rapikadu,*

Korpu ali N ta bai.

N ka bai. Aima ki txoma-m.

Nteradu duzia duzia na labada,

mortadjadu sen sen na pedra-l sistensia,

bendedu mil mil na Sul-a-Baxu,

*kemadu na laba di burkan,
korpu ta matadu, aima ta fika.
Aima e forsa di batuku.
Na batuperiu-l fomi,
na sabi-l teremoti,
na sodadi-l fidju lonji,
batuku e nos aima.
Xinti-l, nha fidju.
Kenha ki kre-nu, kre batuku.
Batuku e nos aima!*

- Kaoberdiano Dambara (1964-Felisberto Vieira Lopes)

BATUKU

*Diz-me, Nha Dunda, o que é Batuku?
Ensina aos meninos o que sabes.*

*Meus filhos, Batuku não sei que seja.
Nascemos e aqui o encontramos.
Morremos e aqui o deixamos.
É longe como o céu,
fundo como o mar,
rijo como rocha.
E digo-te, sabe-nos bem.*

*Moças no terreiro
ancas fincadas, tocando txabeta*
o corpo pronto a morrer.
Mas eu não morro. A Alma chama-me.
Dúzias e dúzias enterrados em campa rasa,
centenas e centenas mortos no desastre da Assistência**,
milhares e milhares obrigados a trabalhar em São Tomé,
queimados na lava do vulcão,
os corpos morrem mas a alma fica.
A alma é a força do batuku.*

*Resistindo à fome,
enfrentando os terremotos,
com a saudade dos filhos longe,
o batuku a nossa alma.*

Page | 157

*Sintam-no, meus filhos.
Quem nos ama, ama o batuku.
O batuku a nossa alma!*

--- Kaoberdiano Dambara

Tradução de Manuel Freitas, partindo da versão inglesa de Manuel Luís Gonçalves

NOTAS:

Txabeta (tchabeta) é o bater rápido e sincronizado com as palmas das mãos contra batuques presos firmemente entre os joelhos, enquanto alguém dança o batuku.

** "Assistência" era o nome popular do refeitório do edifício da assistência social do Governo de Cabo Verde na Praia. As paredes do edifício eram feitas de pedras redondas apanhadas na praia e seguras com muito pouco estuque. Um dia, nos anos 40, o edifício ruiu, esmagando centenas de pessoas. Este incidente é uma metáfora da negligência colonial em Cabo Verde.»

Excerto retirado na íntegra de: <http://www.umassd.edu/SpecialPrograms/caboverde/cvkriolp.htm>

Leram o poema vestidas com trajes típicos, que mantiveram até ao fim.

Esta atividade melhorou consideravelmente a autoestima das alunas e o seu relacionamento quer na aula quer no ambiente familiar, como foi possível perceber através do testemunho de alguns pais. O estudo efetuado promoveu a troca de informação acerca da cultura dos pais e validou aos olhos das alunas o saber deles, restituindo-lhes, desta forma algum do poder que lhes é inerente e equilibrando as relações familiares, ao mesmo tempo que lhes proporcionava um crescimento interior em harmonia consigo mesmas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Germano, (1997) A nossa língua portuguesa, disponível em

<http://ciberduvidas.sapo.pt/antologia/almeida.html>

CARNEIRO, Roberto, (1996), "A tolerância e os valores da interculturalidade" " in Educação para a tolerância, atas, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação, (p.115-125)

CUNHA, Pedro D'Orey (da), (1993), "Diferenças culturais e integração na escola" In Escola e Sociedade Multicultural, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, (p. 17-24)

MARQUES, Ramiro, (2000), "Conceção antinómica da educação; implicações para o currículo multicultural cosmopolita" In Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (org.), Inovação, Currículo e Formação, Porto: Porto Editora, (p. 102-120)

MARTINS, Guilherme d'Oliveira, (1996), "Tolerância, cidadania e cultura da paz" in Educação para a tolerância, atas, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação, Lisboa (p.43-49)

MESQUITA, Artur, (1990), "Emigração e educação intercultural" in Atas do I congresso da educação pluridimensional e da escola cultural, s.l.: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (AEPEC)

PEREIRA, Dulce, (1998), Estórias de linguagem, Lisboa: Núcleo de Organização Curricular e Formação do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação

PEREIRA, Dulce, (2001), "Línguas que gostavam de falar" in Noesis n.º 57, janeiro/fevereiro, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (p. 27-29)

PEREIRA, Fernando Michael, (1996), "Tolerância, análise sociológica" in Educação para a tolerância, atas, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação, Lisboa (p.31-41)

PINTO, Paulo Feytor, (1998), Formação para a diversidade linguística na aula de português, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

7. FRANCESCA BLOCKEEL, PROFESSORA LESSIUS HOGESCHOOL, UNIVERSIDADE DA LOVAINA, ANTUÉRPIA, BÉLGICA,

Francesca Blockeel estudou Filologia Românica na Universidade de Gent (Bélgica) e fez um Mestrado de Literatura Espanhola na Universidade de Lille em França. Em 2000 defendeu a sua tese de doutoramento na Universidade de Leuven (Lovaina, Bélgica), sobre o nacionalismo e a identidade cultural na literatura juvenil portuguesa do período pós-revolucionário (1974-1994). É autora do livro "Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade (Lisboa, Caminho, 2001). Deu aulas de francês e actualmente é professora no Ensino Superior, dando aulas de português no Instituto de Intérpretes e Tradutores em Antuérpia (Lessius-Hogeschool) e de espanhol num 'School for Management Assistents' em Gent (Artevelde-Hogeschool).

TEMA 3.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA E NÃO-MATERNA. DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS OU DIDÁTICA DA TRADUÇÃO? (lido pelo [Presidente da Mesa](#))

Didática de aprendizagem de idiomas ou didática da tradução? A comunicação aborda em primeira instância o ensino da língua portuguesa na Bélgica, mais especificamente ao nível profissional de tradutor, comparando com a situação do espanhol. A seguir trata os problemas que surgem nos departamentos de tradutores na distinção entre o ensino de uma língua moderna e o ensino das técnicas de tradução de e para uma língua estrangeira. Os professores, são tradutores com vasta experiência na prática ou são filólogos com um alto grau de conhecimento da língua e da

cultura estrangeiras mas que quase nunca traduzem? Aplicamos uma didática dirigida a aprender da melhor forma possível outro idioma ou trata-se de uma didática da tradução? Qual é a situação de partida, quais são os objetivos de ambas opções? Onde se faz a investigação e quem a faz? Eis algumas das questões debatidas.

1. SITUAÇÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS NA BÉLGICA

Ao falar do ensino do português na Bélgica, é preciso tomar em conta a situação linguística deste país. No norte, na Flandres, as pessoas falam o neerlandês (chamado 'flamengo'); no sul, na Valónia, fala-se francês, e perto da fronteira com a Alemanha há uma minoria muito pequena que fala alemão. Daí existirem três línguas oficiais na Bélgica, embora em geral se considere apenas duas línguas: o flamengo e o francês. Em Bruxelas, que é um caso especial, (fica acima da fronteira linguística, no território flamengo), a maioria das pessoas é bilíngue. Porém, no resto do país não é assim, cada região fala uma só língua. A aprendizagem da outra língua nacional inicia-se no ensino básico, aos 10 anos, no quinto ano de escolaridade. Quando as crianças estão no oitavo ano começa o ensino do inglês, e, conforme o tipo de formação haverá uma terceira língua moderna no décimo ano. Esta é o alemão na maioria dos casos, e esporadicamente o espanhol. (Quem optar pelo estudo de línguas clássicas começa com o latim no sétimo ano e com o grego no oitavo ano.)

Até terminarem o ensino secundário (obrigatório até aos 18 anos) os alunos, pelo menos os belgas - porque para lusodescendentes há cursos específicos - nunca terão entrado em contacto com a língua portuguesa e, mais ou menos 5% dos alunos terá estudado algum espanhol.

Ora, em muitas cidades e vilas da Flandres, e em grau muito menor na Valónia, existe um excelente sistema de ensino de línguas modernas destinado a adultos. Nestes cursos de formação e promoção social dados por entidades públicas (ao módico preço de 50 € para um ano escolar de três horas semanais), alunos com idade superior a 15 anos podem inscrever-se. Em todas as escolas se ensina o espanhol, mas só em 7 cidades (Antuérpia, Bruges, Bruxelas, Kortrijk (Courtrai), Gent (Gante), Hasselt e Lovaina) é possível tirar um curso de português. Há poucos jovens que aproveitam essa oportunidade, e quando o fazem, costuma ser para aprender o espanhol ou o italiano, línguas de países mais frequentemente visitados nas férias do que Portugal.

Quem quiser aprender português com fins profissionais, depara-se com duas possibilidades. A primeira é o estudo universitário de filologia românica (4 anos) nas universidades que apresentam a opção como terceira língua românica depois do francês (número 1) e do espanhol ou do italiano (número 2). As Universidades de Bruxelas (ULB francófona), Gent (UGent), Liège (ULiège) e Lovaina (KULeuven) dispõem de um leitorado do Instituto Camões que

sustenta este ensino. Na Universidade de Gent o leque de cursos é o maior porque, no terceiro e quarto ano, os estudantes podem escolher o português como segunda língua.

A outra opção profissional é fazer uma licenciatura (4 anos) em Tradução e/ou Interpretação no Ensino Superior não universitário, o que para o português se pode fazer unicamente em uma das sete escolas, a HIVT (Hoger Instituut voor Vertalers en Tolken) de Antuérpia. Em quatro outras Escolas de Interpretação e Tradução o português existe às vezes nos dois últimos anos como curso de opção. O espanhol, pelo contrário, pode-se estudar em qualquer das sete escolas e é, como se constata claramente, muito mais divulgado do que o português. Porém, para ensiná-lo, deparamo-nos com o mesmo problema, a saber, que os alunos carecem de conhecimentos prévios da língua ao começar a formação como tradutor.

Nesta situação de partida reside o âmago dos problemas que surgem nos departamentos de tradutores, quer dizer, o saber distinguir entre o ensino de uma língua moderna e o ensino das técnicas de tradução de e para uma língua estrangeira. Aplicamos uma didática dirigida a aprender da melhor forma possível outro idioma ou trata-se de uma didática da tradução? Porque consta que esta, se foi desenvolvida nas últimas décadas, ainda não está bem implementada no ensino. Quais serão as razões disso? Quais são as diferenças entre as duas didáticas? São estes os dois aspetos que queria abordar nesta comunicação.

2 IMPLEMENTAÇÃO DA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO: PROBLEMAS ESTRUTURAIS

Comecemos com duas possíveis razões que expliquem que a didática da tradução entrou nas investigações mas que ainda não é aplicada na prática por muitos professores. Para este efeito, gostaria de traçar primeiro o perfil dos professores que ensinam tradução, para depois situar a investigação sobre a tradução.

2. 10 CORPO DOCENTE

Quem são os professores que ensinam tradução? Na Bélgica deparamo-nos com um leque variado de pessoas no corpo docente. Um primeiro grupo são filólogos e linguistas, professores que fizeram um mestrado ou um doutoramento em língua ou literatura materna ou estrangeira. São cientistas que investigaram a obra literária de algum autor interessante ou as características do espanhol ou do português duma tribo de índios da Amazónia, etcetera. Ora, para poder dar aulas de tradução, estes filólogos precisam de um tempo de ‘conversão’, porque ao sair da universidade não sabem como traduzir, visto que na sua formação de filólogo nunca entraram em contacto com este fenómeno.

Um segundo grupo docente de tradução são as pessoas que se ocupam da teoria e da prática do ensino de línguas modernas. Este ramo da didática desenvolveu-se consideravelmente nos anos 70 e 80, e foi aproveitado no ensino da tradução. Mas os professores de línguas modernas têm em comum com o primeiro grupo de professores

não saberem o que se espera de um tradutor profissional, o que um estudante deve saber no final dos estudos de tradução, porque não sabem exatamente o que faz (ou deveria fazer) um bom tradutor profissional.

O terceiro grupo de professores é de especialistas: terminologistas, professores de informática, e outros especializados em matérias específicas como economia, direito, etcetera. Dessa lista depreende-se facilmente o problema: a maioria deles não tem a profissão de tradutor...

Estes, os tradutores, são o quarto grupo de professores, mas infelizmente constata-se que não abundam os melhores tradutores ou os mais talentosos nas escolas de tradução. Trabalham a tempo completo na profissão de tradutor e não têm tempo para ensinar. O problema é: como ensinar a traduzir se à maioria dos professores lhes falta a prática?

2. 2A INVESTIGAÇÃO

Se atentarmos bem nesse perfil do professor, surge outra razão para o atraso da investigação sobre a tradução e a sua didática. Quem faz e onde se realiza essa investigação?

De facto, como nas universidades belgas não se ensina a traduzir, estando esta atividade reservada às escolas de tradução, quase não existe a possibilidade de investigar a tradução, não estando ninguém versado nessa arte. Além disso, no mundo universitário prevalece a opinião que a didática pertence às áreas da pedagogia ou da formação de professores. A didática é boa para o ensino a crianças e jovens do ensino básico e do secundário, enquanto os estudantes do ensino superior e da universidade já sabem estudar. E portanto, para estes, chega a combinação das aulas e das sebtas ou livros utilizados.

Ora, por sua vez, até há uns dez, quinze anos, também não era nada comum as escolas de tradução fazerem pesquisa acerca da didática, simplesmente porque não tinham verbas para a investigação, apenas para o ensino. Assim vê-se que a investigação sobre a tradução foi algo difícil de arrancar de maneira institucional na Bélgica. Claro que os bons professores de tradução se interessavam pelo seu trabalho e até colaboravam ativamente com o que se fazia no estrangeiro. Uns até alcançaram fama no terreno, como o professor Raymond Vanden Broeck, que foi o primeiro a ensinar a ciência da tradução na universidade, não na Bélgica, mas sim na Holanda, em Amesterdão. Hoje em dia, todas as escolas de tradução têm um orçamento que prevê o estudo da didática da tradução. Mas o que é isso e em que se diferencia da de línguas modernas? Para esta parte baseio-me em discussões com colegas e numa comunicação de G. Boven em Utrecht (1998: 102-114).

3 A DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS E A DIDÁTICA DA TRADUÇÃO

Queria primeiro referir que os componentes de qualquer didática são: planejar, implementar, acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem que levam quem estuda a adquirir dentro de certo tempo uma habilidade ou um conhecimento. No nosso caso, trata-se da capacidade de traduzir. Tudo o que é preciso para que o candidato tradutor aprenda a traduzir corretamente pertence à área da didática da tradução. É evidente que a podemos ainda subdividir em didática geral e didática específica, a primeira tendo como objetivo dar aos estudantes as destrezas necessárias para traduzir; a didática específica estando centrada numa só língua face à língua materna, ou numa área específica. Trato aqui somente a didática geral da tradução, deixando de lado a formação de intérprete.

Para saber onde ficam as diferenças entre a didática das línguas modernas, parece-me útil considerar sistematicamente para ambas os seguintes aspetos: os objetivos, a situação de partida, e a escolha da matéria e a transmissão através de formas e atividades didáticas.

3. 1 OS OBJETIVOS

No ensino das línguas modernas é decidido de maneira central para cada tipo de ensino quais as línguas que se oferecem e em que medida. O objetivo final é conseguir, dentro de um prazo determinado, que o aprendiz domine melhor certas destrezas linguísticas, definidas conforme o nível e o tipo de destreza. Por exemplo, uma pessoa quer ter a capacidade de falar francês quando está a gozar férias na França, outro quer ler Cervantes ou Marques e escrever algo de sensato sobre isso, um gerente quer ser capaz de se reunir com colegas ingleses, e assim por diante. O resultado desse processo de aprendizagem é uma manifestação na língua estrangeira por parte do aprendiz.

Na didática da tradução, a escolha dos objetivos tem de se fazer na base de dados do campo de ação, pois precisa-se de uma pesquisa do mercado da tradução. O objetivo final da formação de tradutor é conseguir dentro de um prazo determinado que o aprendiz saiba traduzir, isto é, que saiba começar a sua vida profissional como tradutor. Pode haver especializações como a tradução jurídica, a tradução literária, ou a destreza de legendagem de filmes. Refira-se que aqui se trata de uma destreza escrita, e que, em geral, o produto final se escreve na língua materna, dois aspetos que diferem fundamentalmente do ensino das línguas modernas.

Importa destacar aqui mais dois aspetos, a saber, o tempo, esse 'prazo determinado', e o produto final, que diferem nas duas didáticas.

O tempo que se precisa para aprender uma língua estrangeira depende de fatores como a situação de partida, o tempo disponível, o nível desejado, o contexto e de alguns fatores institucionais. Mas, como saber quanto tempo se precisa minimamente para aprender a traduzir? Penso que não existe pesquisa a este respeito, mas seria interessante investigá-lo. Também aqui é importante a situação de partida: nos estudos de tradutor, que na Bélgica demoram quatro anos, haverá logicamente mais tempo disponível para ensinar a destreza tradutora para as línguas

escolares como o inglês, o francês ou o alemão, do que para as não-escolares como o espanhol, o italiano ou o russo. Para estas últimas haverá certa tensão entre as exigências do mercado e as limitações da situação de partida.

Outro aspeto do fator ‘tempo’ que não interessa no ensino de línguas, é a velocidade com a qual o tradutor tem de ser capaz de trabalhar. Para um tradutor, a velocidade faz a diferença na conta bancária ao final do mês. Não obstante, do tradutor profissional espera-se precisão e exatidão, e combinar isso com a velocidade requer dele grande resistência ao stress.

O segundo aspeto que também determina os objetivos são as exigências requeridas do produto final. No caso do ensino de línguas modernas, o produto final define-se conforme o nível e conforme a destreza estudada. Há pois uma grande variedade de objetivos. Poderia ser por exemplo o seguinte: ‘a pronúncia e a intonação duma manifestação oral devem ser tais que um ‘native speaker’ perceba bem o que foi dito’.

No caso do ensino da tradução uma exigência mínima será que o produto final tem de estar conforme as normas da língua meta. Também há exigências formais: a tradução terá um aspeto cuidado, estará redigida através de um programa de tratamento de textos, às vezes entregue unicamente em disquete. Muitas vezes a tradução não pode ocupar mais espaço do que o texto original, pois haverá também exigências técnicas e redacionais na lista de objetivos a atingir. Além disso, espera-se do tradutor que seja crítico face à própria tradução e a dos outros, que saiba rever um texto e refletir-se nele. O mercado pede produtos finais acabados, funcionais e adaptados à cultura meta. Tudo isso são assuntos com que não lida a didática de línguas modernas.

É evidente que aqui não termina o capítulo dos objetivos. Estes podem ser divididos e subdivididos em metas cada vez mais específicas. Partindo do trabalho que faz um tradutor profissional, poderíamos formular alguns objetivos para uma boa tradução para a língua materna a atingir depois dos 4 anos de estudo:

1) O estudante é capaz de analisar um texto escrito numa língua estrangeira e de interpretá-lo com vista a fazer uma tradução, utilizando os meios seguintes:

- conhecimento da língua estrangeira;*
- conhecimento de métodos e de um instrumentário de análise;*
- conhecimento do mundo e, mais especificamente, da cultura estrangeira;*
- conhecimento de tipos de textos, inclusive as convenções vigentes na língua estrangeira;*
- conhecimento de estratégias de leitura;*
- conhecimento do material de documentação, inclusive os meios eletrónicos;*

2) O estudante é capaz de reformular o texto de origem na língua meta (língua materna), utilizando os meios seguintes:

- conhecimento do mundo e, mais especificamente, da própria cultura;
- conhecimento de tipos de textos, inclusive as convenções da língua meta;
- conhecimento de estratégias de escrita na língua meta / materna;
- conhecimento do material de documentação, inclusive os meios eletrónicos;
- conhecimento de estratégias de tradução.

A didática de línguas modernas tem alguns objetivos em comum com a didática da tradução, sobretudo os que concernem à primeira parte, a da compreensão e da análise do texto. Mas se tivermos de explicitar com mais pormenores, depararíamos com grandes diferenças. Assim, por exemplo, a quem aprende uma língua estrangeira chega-lhe uma compreensão mais ou menos global do texto, ao tradutor não. O objetivo deste último será sempre a compreensão completa do texto, para ser capaz de expressar o conteúdo na língua meta. Isso implica outro tratamento didático de exercícios de leitura, por exemplo.

Podemos concluir que os objetivos a atingir nos dois domínios diferem bastante e que há que distinguir entre uma didática de línguas modernas e uma didática da tradução. Para nós, a meta principal é a destreza de traduzir, e tudo o que oferecemos ao estudante deveria estar subordinado a esta meta.

3. 2A SITUAÇÃO DE PARTIDA

Os fatores mais relevantes que influem no processo e no resultado duma aprendizagem parecem ser o aprendiz, o professor e o contexto institucional e situacional.

Acerca de aspetos pessoais do aprendiz já se realizou muita investigação no quadro da didática das línguas modernas. Há estudos sobre a idade ideal para começar a estudar uma língua, sobre o bilinguismo em casa, sobre a motivação ou a aptidão para aprender línguas, etcetera.

Mas, no caso do candidato tradutor, não se sabe quase nada dessas variáveis. Quem quer aprender a profissão de tradutor costuma ser um jovem adulto que estuda numa escola de tradução onde, desde que se respeitem as regras de entrada no ensino superior, cada qual pode começar este estudo. Ninguém se preocupa com a aptidão do candidato, e, não obstante, seria interessante investigar se existe realmente uma 'aptidão para a tradução', e se é possível medir isso através de um teste. Isso evitaria aos estudantes muitas frustrações e muitos gastos.

Investigar a motivação dos estudantes de tradução também pode revelar-se interessante. Muitas vezes começam os estudos com uma motivação bastante imprecisa: é porque gostam de aprender algumas línguas,

parece-lhes 'giro', outros pensam que o conhecimento de algumas línguas pode ser útil num futuro profissional, mas ainda não sabem minimamente que profissão escolher. Assim, apesar das campanhas de informação aos abiturientes, muitos jovens não se dão conta de que a maior parte do tempo estarão a aprender a traduzir, e que dia após dia, terão de trabalhar com textos. Não é de estranhar que a formação defraude aqueles estudantes que não gostam muito de ler.

Outro fator importante é a formação linguística que tem o aprendiz ao começar a aprender uma língua estrangeira. Se considerarmos o sistema belga como acima explicado, não é de estranhar que nas escolas de tradução haja grandes discrepâncias conforme se escolhe uma língua escolar (francês, inglês e alemão) ou uma não escolar (espanhol, português, italiano, russo,...). Para as primeiras espera-se já um bom nível para as quatro destrezas comunicativas. Para as últimas há que começar do zero e a escola de Tradução obrigatoriamente desempenha o papel de escola de línguas.

Além disso, quem quer aprender uma nova língua moderna já tem uma boa ideia do que o espera, sabe mais ou menos o que é estudar línguas. Mas um candidato tradutor não sabe o que é traduzir. Nunca teve de traduzir na sua vida anterior, a não ser algumas vezes na secção de línguas clássicas, como o latim ou o grego. Será, pois, importante que seja posto em contacto o mais rapidamente possível com a faculdade de tradução, que saiba que traduzir é muito mais do que transformar palavras e estruturas estrangeiras numa sequência de palavras e estruturas em língua materna. A introdução deste aspeto da formação pode-se fazer muito mais facilmente para as línguas escolares, dado os conhecimentos prévios, mas para as línguas não escolares vemo-nos confrontados com o momento de introdução da faculdade de tradução: quando é que se faz? Algumas escolas de tradução tentam começar já depois de uns meses, mas claro, isso exige uma didática especial. Acho que neste campo ainda se precisa de muita investigação.

Isto leva-nos ao papel do professor, que é diferente para as duas didáticas. No ensino de línguas modernas, costuma ser um professor de línguas, que não faz mais do que exercer a sua profissão, quando no mundo da tradução estamos perante um grupo variado de pessoas cuja maioria não tem a profissão de tradutor, como já referi (2. 1). Penso que é fundamental que os não-tradutores colaborem com os poucos tradutores verdadeiros que há, para elaborarem juntos uma didática da tradução, para que saibam uns dos outros que método teórico e prático utilizar. Seria também aconselhável que os não-tradutores também tentassem fazer traduções, nem que fosse apenas um dia por mês, para serem confrontados com a problemática da tradução. Penso que a investigação de que precisamos se deveria apoiar diretamente na colocação em prática das técnicas tradutoras no ensino das línguas modernas.

3. 3A ESCOLHA DA MATÉRIA E A TRANSMISSÃO

O que se ensina e a quantidade de matéria selecionada dependem, como é evidente, dos objetivos.

Quanto à matéria a tratar no ensino de línguas modernas, houve nos anos 70 e 80 mudanças importantes com a introdução das quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar. A aprendizagem, antes definida principalmente em termos linguísticos, quer dizer em palavras e estruturas, passou a ser ligada a funções e noções comunicativas. O aprendiz hoje já não aprende apenas a capacidade de fazer frases compreensíveis com essas palavras e estruturas mas aprende igualmente a utilizá-las no momento oportuno, a adaptá-las conforme a situação comunicativa.

Num curso de línguas ele recebe certos textos, muitas vezes diálogos, que desempenham o papel de exemplo.

Neles se encontra a matéria a aprender, quer dizer, eles são um meio e não a própria matéria. Depois, o aluno fará exercícios com os quais aprende a produzir manifestações linguísticas similares, ou, no caso da destreza de leitura, a compreender melhor os textos que lhe serão apresentados no futuro. A didática moderna tem-se apoiado nas investigações da psicolinguística, na pragmatolinguística, na pedagogia, aproveitando a análise dos erros em função dos objetivos finais. Há uma gradação no que se dá ao aluno, o processo de aprendizagem faz-se em fases, não se trata do método do 'trial and error'.

No ensino da tradução há pouco rasto disso tudo, a não ser nos momentos em que o professor de tradução atua apenas como professor de língua moderna. Muitos currículos de formações de tradução ainda se baseiam no raciocínio seguinte: primeiro vamos ensinar aos estudantes a língua estrangeira, integrando todos os desenvolvimentos inovadores que conheceu a didática de línguas modernas, e depois... depois mais nada, porque o estudante está apetrechado com um bom conhecimento da língua, e portanto sabe fazer traduções.

No que concerne à própria tradução, muitas vezes, a tarefa que se dá ao estudante continua a ser ano após ano: 'traduza esse texto para a língua X', no melhor dos casos precedido de 'leia atentamente o texto seguinte'. O momento mais importante parece ser a discussão que se segue à correção das traduções feitas pelos estudantes, a discussão do porquê dos erros cometidos. É como se cada vez houvesse um teste sobre a capacidade de tradução do estudante sem que se lhe desse os instrumentos que podem dirigir o processo da tradução. Esse método produz certamente resultados, porque o uso faz o maestro, e o estudante vai acumulando experiência. Mas trata-se antes de uma autoaprendizagem dirigida, e seria melhor oferecer estratégias que permitiriam dirigir realmente o processo de aprendizagem.

Quais são então essas estratégias que se hão de ensinar aos candidatos tradutores? Devemos ensinar-lhes estratégias para lidar adequadamente com problemas de tradução e solucioná-los de maneira autónoma. Esta resposta parece simples mas não o é, porque se trata de ensinar-lhes 'conhecimento procedural' (processologia da tradução?). Para adquirir isso, o estudante precisa entre outros de conhecimentos declarativos e outras capacidades procedurais. Voltemos aos dois objetivos finais e aos meios necessários para atingi-los. O conhecimento da língua

estrangeira, de métodos de análise, do mundo, dos tipos de textos e de material de documentação, fazem parte dos conhecimentos declarativos de que precisa o estudante. As estratégias de leitura e de escrita pertencem ao conhecimento procedural. Devemos ensinar-lhes também a melhor maneira de traduzir as *realia* que se encontram no texto de origem, tendo em conta as características do leitor na língua meta.

A falar verdade, a quantidade de coisas que o tradutor deve saber parece imenso. Mas ensinando-lhe conhecimento procedural, o candidato tradutor aprende a distinguir o que é relevante do que é supérfluo, e a interpretar informação nova situando-a num quadro que já lhe é conhecido. Para descrever exaustivamente essas estratégias faltava até há uns quinze anos a necessária investigação científica que estudasse o processo da tradução e o processo da aquisição da capacidade tradutora. Mas ultimamente houve várias tentativas úteis para a didática da tradução, como métodos para analisar os textos de origem (por exemplo Nord 1988 e 1993), ou para avaliar os textos meta (Hulst 1995), tal como se elaboraram critérios metodológicos aplicáveis na prática da tradução (Kussmaul 1995; Dollerup & Loddegaard 1992 e 1994). O que importa é que o ensino da tradução se dirija mais para o processo de traduzir do que para o produto, que as tarefas que se dão aos estudantes tenham a ver com as diferentes fases do processo de tradução, que sejam tarefas em que o estudante ocupe um lugar preponderante, permitindo-lhe solucionar autonomamente problemas de tradução, como por exemplo, tarefas de análise, de documentação, de justificação de escolhas, de redação e de revisão de textos. Se todos os professores se empenharem nessa abordagem, haverá mais estudantes que sairão com confiança em si próprios ao obter o diploma de tradutor, e, sobretudo, as traduções resultarão melhores.

BIBLIOGRAFIA

Boven, G. (1998) 'Vertaaldidactiek versus taaldidactiek'. In H. Bloemen e.a. (eds.) *De kracht van vertaling – verrijking van taal en cultuur*. Utrecht: Platform Vertalen & Vertaalwetenschap.

Dollerup, C. and A. Loddegaard (eds.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Dollerup, C. and A. Loddegaard (eds.) (1994) *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kussmaul, P. (1995) *Training the translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Leuven-Zwart, K.M. van (1992) *Vertaalwetenschap: ontwikkelingen en perspectieven*. Muiderberg: Coutinho.

Nord, C. (1988) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos.

Nord, C. (1993) *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Tübingen/Basel: Francke.

Isabel Aires de Matos é Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Doutorada em Linguística e Didática pela Universidade Stendhal – Grenoble III (França). Assegura a docência das disciplinas de Sociolinguística e de Didática dos cursos de Formação de Professores. Tem publicado artigos e proferido comunicações em encontros nacionais e internacionais no âmbito da Sociolinguística e da Didática das Línguas, nomeadamente, do Ensino do Português como Língua Segunda.

“ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA E PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: SITUAÇÃO ATUAL

O objetivo desta comunicação visa fazer uma abordagem da situação atual do ensino do Português, como língua segunda e como língua estrangeira, no território nacional.

País extraordinariamente homogêneo do ponto de vista linguístico, Portugal passou, num curto espaço de tempo, de país de emigração profundamente enraizada, a país de imigração.

Qual tem sido a resposta da escola e, de um modo mais geral, das instituições e da sociedade civil a este novo desafio, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa é o levantamento que nos propomos fazer.

“Todos os cidadãos portugueses e todos aqueles que residam ou se encontrem em Portugal são titulares das liberdades e direitos pessoais fundamentais de educação, nos termos da Constituição da República e da lei.”

Lei de Bases da Educação, art.º2º, &1º

1. PORTUGAL: DE PAÍS DE EMIGRAÇÃO A PAÍS DE IMIGRAÇÃO

Os fluxos migratórios, conhecidos em toda a Europa central desde o fim da 2ª Guerra Mundial, apenas tiveram verdadeira expressão, no território nacional, na última década do século XX. Portugal foi, até então, sobretudo um país de emigração.

Nos números oficiais – e sabemos que neste domínio, dada a natureza do fenómeno, os números não oficiais serão, com grande probabilidade, significativamente mais elevados – temos, neste momento entre nós 450.000 imigrantes, provenientes de 170 países, que falam 230 línguas diferentes (1).

Esta nova situação – Portugal, como país de imigração - praticamente desconhecida da sociedade portuguesa até à contemporaneidade, veio alterar substancialmente a paisagem linguística e cultural das nossas cidades, e em

muitos casos, também, do mundo rural, mas não tem tido, por parte dos responsáveis pela política linguística educativa, uma resposta adequada.

Sendo Portugal um país de grande homogeneidade linguística (Boléo e Silva 1961: 85), não há praticamente tradição, no nosso sistema educativo, de ensino e aprendizagem de línguas minoritárias.

Se excetuarmos o caso do mirandês – que recentemente pela Lei 7/99, viu reconhecidos os direitos linguísticos da comunidade mirandesa, seguido do Despacho Normativo 35/99 do Ministério da Educação, que prevê o ensino do mirandês nas escolas do ensino básico - não existe legislação que sustente o ensino de línguas minoritárias, como acontece, por exemplo, na maioria dos países europeus.

2. IMIGRANTES: A PRIMEIRA GERAÇÃO

Temos assistido, sobretudo nos centros urbanos, a algumas respostas da sociedade civil dirigidas a um público adulto, inserido no mercado de trabalho, no sentido de disponibilizar cursos de língua portuguesa em instituições religiosas, escolas e universidades, organizações não-governamentais e instituições privadas de solidariedade social, que se encontram particularmente vocacionadas para o apoio a populações imigradas.

Os animadores deste tipo de ensino são essencialmente voluntários, professores do ensino básico e secundário, ou meros falantes nativos de português com alguma qualificação académica, independentemente de possuírem formação em didática de Português Língua Segunda.

Os serviços do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas têm centralizado e divulgado, junto dos potenciais interessados e suas organizações, informação sobre estes cursos.

Em julho de 2001, foi lançado, no âmbito da política de integração social de imigrantes, o programa “Portugal Acolhe”, que inclui formação em “Português Básico para Estrangeiros”, atualmente disponibilizada na rede nacional de Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional, dependente do Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Infelizmente, apesar da gratuidade da oferta, da especialização de formadores e da disponibilidade de materiais pedagógicos de apoio, não se tem verificado uma procura significativa por parte do público-alvo.

Embora nos pareça que este público deva merecer o melhor acompanhamento por parte das organizações não-governamentais e também por parte da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que organiza este

ensino, são sobretudo os filhos destes trabalhadores imigrantes que carecem, em nosso entender, de grande atenção por parte das entidades oficiais.

3. IMIGRANTES: “SEGUNDA” E “TERCEIRA” GERAÇÕES

Dentro das diferentes comunidades imigrantes presentes no nosso país, os problemas de inserção social não são idênticas para todos, nem as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa envolvem o mesmo tipo de questões.

As comunidades africanas provenientes dos PALOP, que constituem os grupos de imigrantes mais antigos em território nacional, encontram-se frequentemente em situação de grande marginalidade social e são, muitas vezes, objeto de racismo e de xenofobia, por parte da população autóctone.

Algumas experiências escolares têm sido desenvolvidas sobretudo na área metropolitana de Lisboa, nomeadamente na Damaia (Almada) e em algumas escolas da margem sul do Tejo, onde a percentagem de alunos de origem estrangeira é maioritária, particularmente aqueles que têm como língua materna crioulos africanos de base portuguesa (2).

É, aliás, de sublinhar, neste âmbito, o esforço realizado pelo Departamento da Educação Básica, do Ministério da Educação, através de ações integradas no Programa Sócrates – Comenius II, no sentido de favorecer a integração das diferenças linguísticas e culturais na Educação Básica (3).

Também a Associação de Professores de Português (APP) tem coordenado projetos, como o do Trans.L2, que tratou a problemática da educação dos filhos de trabalhadores migrantes, particularmente na área da formação de professores e na elaboração de materiais didáticos (4).

Outro grupo numericamente importante é constituído por imigrantes provenientes do leste europeu, com destaque para a Ucrânia, a Moldávia, a Rússia e a Roménia. Embora heterogéneo na sua constituição, é substancialmente diferente do primeiro, quer do ponto de vista linguístico e cultural, quer no que se refere à qualificação académica.

Apesar de aparentemente mais distante, linguística e culturalmente, é provavelmente mais capaz de se adaptar a mudanças, porventura mais suscetível de se integrar socialmente, possuindo, também, expectativas escolares mais elevadas, relativamente aos filhos. Constitui, por isso, em nossa opinião, um subgrupo com características específicas, devendo ser encarado de modo diferenciado do primeiro.

4. INTEGRAÇÃO ESCOLAR E LÍNGUA MATERNA

Há cinquenta anos que a UNESCO (1953) alerta para um facto que, de tão óbvio, não deveria carecer de demonstração: o melhor meio de alfabetizar uma criança é a sua língua materna. No entanto, *“os atuais programas do ensino básico são imunes às alterações sociolinguísticas dos últimos tempos e revelam uma total amnésia em relação ao multilinguismo na escola: falam em língua portuguesa, sobre a língua portuguesa e para falantes de língua portuguesa como língua materna. As minorias são aí linguisticamente invisíveis”* (Pereira, 1998: 119).

Page | 171

Vários estudos realizados, tanto na Europa como na América do Norte (Cummins, 1978), (Cummins and Swain, 1986), (Hamers et Blanc, 1983), onde as experiências de escolarização de minorias linguísticas são uma realidade há décadas, vão no sentido de demonstrar que *“o apoio ao desenvolvimento da língua materna beneficiará a aprendizagem da língua segunda; o reconhecimento do bilinguismo minoritário das crianças pela escola pode ser uma força positiva no seu desenvolvimento; [e] (...) as capacidades desenvolvidas na língua materna podem facilmente ser transferidas para a língua segunda”* (Naysmith, 2002: 71).

Assim, quanto mais a escola valorizar, apoiar e desenvolver as línguas e as culturas dos grupos minoritários, particularmente daqueles que se encontram mais marginalizados socialmente, melhor será a sua integração escolar e mais fácil se tornará a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para alguns destes grupos, a manutenção das línguas de origem, além de uma valorização pessoal, na promoção do bilinguismo, poderá ser encarada como uma porta aberta para um eventual retorno ao país de origem -como acontece em muitos países europeus, cuja política linguística educativa visa favorecer o regresso das populações migrantes que se encontram no seu território aos seus países de origem - mas também a manutenção de laços linguísticos, culturais e afetivos com os respetivos países de emigração.

5. PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS

Assim, a introdução de línguas eslavas, nomeadamente o russo, no ensino básico e secundário, poderia eventualmente contribuir para este fim. Sendo a oferta destas línguas aberta a todos os alunos da comunidade escolar, impedir-se-ia que elas passassem a ser encaradas como “línguas de imigração”.

É sobretudo junto das comunidades africanas provenientes dos PALOP, em particular as de língua materna crioula, que a intervenção ao nível do sistema de ensino deveria ser mais incisiva: em primeiro lugar, porque, se trata de um grupo particularmente afetado pelo insucesso e pelo abandono escolar e, em segundo lugar, porque a

intervenção ao nível da escola e os resultados aí obtidos converter-se-iam em benefícios a médio prazo, não só para os próprios, mas também para a sociedade portuguesa no seu todo.

Assim, na nossa proposta, a estratégia deveria passar por (i) diversificar a oferta de línguas estrangeiras oferecidas aos alunos do ensino básico e secundário; (ii) reforçar a formação de professores, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua e especializada, no que respeita ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda; (iii) divulgar as experiências já realizadas no sentido de integrar programas de língua e cultura de origem das populações imigradas, promovendo o ensino bilingue, sempre que o contexto escolar o justifique.

Apesar da aparentemente contradição, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino básico e secundário, poderá e deverá fazer-se por intermédio da inclusão da(s) língua(s) materna(s) dos alunos de origem estrangeira.

6. CONCLUSÃO

Não cabe, evidentemente, à instituição escolar resolver todos os problemas que envolvem os filhos de imigrantes, que são variados e complexos e que passam também, em muitos casos, pelos planos social, histórico, cultural, familiar e afetivo; mas compete à escola promover a sua integração, particularmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa, instrumento indispensável não só do sucesso escolar, mas também, da integração social.

Só aceitando este novo desafio, a escola portuguesa estará em condições de ser veículo de promoção social e de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos que residem em território nacional, incluindo aqueles que, sendo de origem estrangeira, se preparam para viver e trabalhar – provavelmente para sempre – em Portugal, fazendo dele o seu país de adoção.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Boléo, M. Paiva e M.-H. Santos Silva (1961) “Mapa dos dialetos e falares de Portugal Continental” in Boletim de Filologia XX, Lisboa.

Cummins, J. (1978) “Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups” in La Revue Canadienne des Langues Vivantes 34/3: 395-416.

Cummins, J. and M. Swain (1986). Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice. Londres e Nova Iorque: Longman.

DEB (ed.) (1998) O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Lisboa: Ministério da Educação.

Hamers, J. et M. Blanc (1983) Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Heilmair, H.-P. (1998) “Realidade sociolinguística de alunos cabo-verdianos em Portugal. Interferências do crioulo de Cabo Verde no Português”. In DEB (ed.) (1998) O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Lisboa: Ministério da Educação.

Naysmith, J. (2002) “A aula multicultural de língua: Desafios aos conceitos de cultura e de língua”. In António Moniz (ed.) Professores de Línguas face à Mudança. Lisboa: Edinova.

Pereira, D. (1998) “Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores”. In DEB (ed.) O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Lisboa: Ministério da Educação.

Pinto, P. Feytor (1998) “O Projeto Trans. L2, Transversalidade da Língua Segunda”. In DEB (ed.) O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO (1953) The use of vernacular languages in education. Paris: Unesco.

8. NOTAS:

- (1) cf. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras: WWW.sef.pt
- (2) cf. Heilmair, H.-P. (1998)
- (3) Ver a este propósito publicações do DEB (1998)
- (4) cf. Pinto, P. Feytor (1998)

9. JORGE MANUEL COSTA ALMEIDA E PINHO, PROFESSOR DE TRADUÇÃO ESCRITA, TÉCNICA E LITERÁRIA, TRADUÇÃO CONSECUTIVA E INTERPRETAÇÃO DE INGLÊS -PORTUGUÊS, E TEORIA DA TRADUÇÃO, INSTITUTO SUPERIOR DE ASSISTENTES E INTÉRPRETES (ISAI), PORTO

Natural de Ovar licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Inglês-Alemão), em 1988, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Nesta mesma faculdade seria concluída, em 1991, a Especialização em Tradução de Inglês-Português. Durante esta especialização foi bolseiro do Programa LINGUA, na Universidade de Glasgow, Escócia, integrado num projeto de Tradução de Inglês-Português.

Em junho de 1998, tornou-se no primeiro Mestre português na área dos *Estudos de Tradução*, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com a tese *O Escritor Invisível: A Tradução tal como é Vista pelos Tradutores Portugueses*.

Profissionalmente foi, entre 1991 e 1996, Coordenador-Geral de Edição e Gestor do Departamento de Dicionários da Porto Editora, Lda. No âmbito deste cargo seria, entre 1993 e 1996, o Consultor Lexicográfico e Coordenador da Porto Editora Lda. no Programa Europeu STRIDE, para o Projeto “Elaboração de Dicionário Eletrónico da Língua Portuguesa e Dicionário Eletrónico de Inglês-Português”.

Docente do Ensino Superior desde 1991, tem vindo a exercer a sua atividade como professor de Tradução Escrita – Técnica e Literária, Tradução Consecutiva e Interpretação de Inglês-Português, e Teoria da Tradução, no

Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes (ISAI), Porto. É ainda docente de Inglês no Instituto Superior de Administração e Gestão (ISAG), Porto.

Atualmente, para além das suas funções como docente, ocupa o cargo de Diretor da Licenciatura Bietápica em Tradução e Interpretação do ISAI. É Membro do Conselho Pedagógico do ISAI desde o ano 2000, e é também Diretor Editorial da Revista Científica de Estudos de Tradução, *Génesis*.

Page | 174

Tradutor Profissional, na área da tradução técnica, tem desenvolvido projetos diversos para empresas de tradução nacionais e internacionais, em vários domínios de tradução especializada. Como tradutor de audiovisuais, colabora desde 1997 com o Ovarvídeo – Festival Nacional de Vídeo – organizado pela Câmara Municipal de Ovar.

Executa ainda inúmeros projetos de tradução para diversas casas editoras, tendo obras traduzidas nas áreas da Literatura Infantil, História, Ensaio e Literatura. Na lista de autores traduzidos, contam-se personalidades como Noam Chomsky, Basil Davidson, Ernest Gellner, Margaret Joan Anstee, Erwin Schrödinger, Múmia Abu-Jamal, Diane Ackerman, Paul Hare, Russell Stannard, John MacInnes, David Lynch, Gilbert Herdt e Bruce Koff.

TEMA 2.3 O PORTUGUÊS NO ESPAÇO LUSÓFONO. MIA COUTO: A (RE) CRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA”

Mia Couto é um escritor moçambicano que escreve em língua portuguesa sobre a contemporaneidade, tal como ela se apresenta perante os seus olhos. Mas é uma contemporaneidade repleta de recursos temporais passados, rebuscados nas marcas ancestrais de um povo enraizado na terra muito tempo antes da chegada dos portugueses. É dessas épocas e com recurso a essas marcas que Mia Couto procura, por vezes, explicar o que à primeira vista não é explicável. Daí que as razões na prosa de Mia Couto pareçam enfermar de um misticismo irrealizável, quase sobrenatural.

O problema é afinal mais vasto, é o problema da moçambicanidade, um conceito vago na encruzilhada de múltiplas culturas. As raízes documentadas da literatura moçambicana remontam apenas a 1950, a João Dias, e revelam uma escrita dominada pela imaturidade e pela reação veemente do colonizado perante o colonizador. É o negro moçambicano enquadrado num sistema colonialista, com a exploração de temas como o racismo e a exploração a que o negro estava quotidianamente sujeito. Mas com a independência, a pouco e pouco, os escritores moçambicanos libertaram-se do «estigma poético» e surgem com uma escrita prosada, tórrida de experiências da terra e da guerra, ou seja do povo, uma escrita de prosadores dotados que falam da realidade que conhecem. Mas se a questão das origens é vasta, ainda mais complicada é a do estilo usado por Mia Couto.

É uma escrita que apresenta o povo, predominantemente o das zonas rurais, sem estereótipos, como se as coisas tivessem acontecido noutro «mundo». Mia assume-se criador, mas reafirma que as suas personagens têm de conservar imagem e semelhança com a realidade, continuando seres normais, sem os «engrandecimentos» ocultos

dos altos pensamentos artificiais. A grandeza de alma das pessoas retratadas por Mia Couto reside na paixão com que vivem, na maneira como expõem as suas maleitas, os seus tiques, a sua vontade de continuar, de transformar, de refletir. No estilo de Mia Couto o compromisso entre a magia e a realidade serve para o autor resolver a questão da inserção na sua escrita das preocupações espirituais do homem africano e a necessidade que este tem de uma fórmula mágica que lhe permita retirar a amargura da realidade e ser humano.

Todavia, até que ponto não é intenção primordial deste estilo e mistura entre magia e realidade, um instrumento ao mesmo tempo complexo e simples para se arquitetar uma língua nova, recheada de neologismos evocativos da realidade moçambicana, do universo místico e sempre criador de todo um continente berço da humanidade – África?

Ovar, 2 de julho de 2003

1. MIA COUTO?

O nome de batismo é António Emílio Leite Couto, e o pseudónimo literário, adotado desde a infância porque gostava de gatos, é Mia Couto. Nasceu a 5 de julho de 1955 na Beira, Moçambique e é filho de pais portugueses emigrados e provenientes do Porto. Do pai, Fernando Couto, (jornalista e poeta com quatro livros publicados e que fazia parte do círculo intelectual da Beira) herda a paixão pelo jornalismo e pela poesia. Da mãe, doméstica, parece reter a consideração pela importância dos aspetos práticos da vida quotidiana.

A infância de Mia Couto virá a revelar-se de importância capital para os temas e para o estilo de que se serve.

Durante esta fase da sua vida, Mia Couto viveu na Beira, uma cidade íntima e pequena, que serve de pano de fundo às brincadeiras e traquinices do pequeno Mia, mas que também lhe permitirá a compilação de recordações tantas vezes encontradas mais tarde nas suas histórias. A Beira é uma cidade que, conforme afirma a Rodrigues Silva, se revela para Mia como “... A minha caixa de tesouros, onde vou buscar os grandes temas” (1996: 12-13) e tem por isso para com ela uma enorme dívida. Da Beira diz ainda que foi talvez a cidade mais racista dos tempos coloniais, mas que apesar disso as pessoas viviam a mestiçagem de uma forma sui generis, porque quotidianamente deparavam e viviam com a “outra raça”. Mia Couto afirma mesmo a Rodrigues Silva, “Sempre brinquei com crianças de outras raças, a minha mestiçagem começou assim” (1996: 12-13).

Mia Couto desde muito novo que é bilingue – usa indiferentemente o Português e o Chissena, que é a língua dominante no vale do Zambeze – e é esse bilinguismo que lhe vai permitir a assimilação de uma cultura dupla, até porque como diz, “Em casa era Portugal e a Europa, na rua era África.” (1996: 12-13) É a soma destes aspetos que

molda a sua forma de sentir, de escrever e de se relacionar com a sua pátria, com Portugal e com o resto do mundo. Depois dos estudos, primeiro na Beira, onde foi aluno de Zeca Afonso, passa para Lourenço Marques. Em seguida cursa Medicina, mas seguindo as diretivas da FRELIMO, de que era militante, abandona os estudos e inicia-se no jornalismo.

Na sua atividade profissional inicia-se como repórter da Tribuna, mas o 25 de abril de 1974, em Portugal, modifica tudo e aos 20 anos torna-se diretor da Agência de Informação de Moçambique, cargo que ocupa até 1985. Em 1986, liberta-se do jornalismo e cursa Biologia. Como biólogo passa também a professor e a dirigir uma empresa de estudos de impacto ambiental.

A escrita iniciada com o jornalismo acaba por ultrapassar as barreiras deste. Da escola de vida que o jornalismo representa para ele não suporta a falta de tempo para escrever e é aí que se muda da poesia, com o livro *Raiz de Orvalho*, editado em 1983, para a prosa. Conforme diz a Rodrigues da Silva, *“É que eu tinha muitas histórias para contar. A mala da poesia acho que continuo com ela na mão, doutra maneira. Mas as histórias que tinha para contar, no português padrão não funcionam.”* (1996: 12-13)

A disseminação da sua obra literária obriga à tradução para várias línguas. Mas, a sua escrita na tradução padroniza-se e perde riqueza. O Escritor nuns casos reconhece-o e noutros adivinha-o, mas sabe que não há nada a fazer! Como compensação afirma ainda ao jornalista, *“O Português é uma das línguas mais vivas da Europa. Porque, um pouco por todo o mundo, tem vindo a ser engravidada pelos seus produtores que não se limitaram a consumi-la.”* (1996: 12-13)

Mas a sua escrita nem sempre é entendida, particularmente em Moçambique, onde os críticos o acusam de desconhecer a realidade rural e de, no entanto, continuar a escrever acerca dela. Não se mostra preocupado e afirma que até já há quem em Moçambique prossiga com originalidade literária uma via idêntica à sua. Será que afinal ele é o iniciador de uma corrente em vias de nascimento ou de consolidação?

2. TERRA E ÉPOCA

Mia Couto escreve sobre a contemporaneidade, tal como ela se apresenta perante os seus olhos. Mas é uma contemporaneidade cheia de recursos temporais passados, rebuscados nas marcas ancestrais de um povo enraizado na terra muito tempo antes da chegada dos portugueses. É dessas épocas e com recurso a essas marcas, que Mia procura, por vezes, explicar o que à primeira vista não é explicável. Daí que as razões na prosa de Mia Couto pareçam enfermar de um misticismo irrealizável, quase sobrenatural.

O problema é afinal mais vasto, é o problema da moçambicanidade, um conceito vago na encruzilhada de múltiplas culturas. As raízes documentadas da literatura moçambicana remontam apenas a 1950, a João Dias, um moçambicano negro e estudante universitário. É uma escrita dominada pela imaturidade e pela reação veemente do colonizado perante o colonizador. É o negro moçambicano enquadrado num sistema colonialista, com a análise de temas como o racismo e a exploração a que o negro estava quotidianamente sujeito. A partir de 1955, José Craveirinha, um dos mais importantes escritores moçambicanos, inicia a sua atividade literária. 1964 dá a conhecer a obra única de Luís Bernardo Honwana - *Nós Matámos o Cão Tinhoso* - uma das mais importantes da literatura moçambicana. O universo moçambicano é o centro da análise das narrativas e, curiosamente, verifica-se que é nos versos que durante várias gerações os moçambicanos se destacam e através dos quais quase estabelecem um “estigma poético” para a literatura do seu país. Entretanto é também de destacar a importância que a censura proveniente de Portugal, implacável e eficiente nos territórios africanos, desempenha para a criação literária africana. É uma censura castradora, como todas, de qualquer liberdade, mas, e especialmente, das liberdades de um continente e de um povo a emergir para o conhecimento e para uma voz de afirmação primeiro, e de revolta depois. Contudo, e paradoxalmente, esta censura virá ser geradora de criação, ao permitir uma “dissimulação” literária mais perfeita, com muito mais significado, rigor e mestria na escolha dos signos!

Mas com a independência, a pouco e pouco os escritores moçambicanos libertaram-se do “estigma poético” e surgem com uma escrita prosada, tórrida de experiências da terra e da guerra, ou seja do povo. Em termos gerais, pode-se considerar que a literatura moçambicana é uma escrita de prosadores dotados que falam da realidade que conhecem. Mas é também, tal como as literaturas de outros países africanos de expressão portuguesa, e conforme afirma Manuel Ferreira, uma, *“Literatura que refletia uma consciência política, de devoção ao mundo real da transformação, ao caminho da liberdade futura e total, é nos autores um ato de coragem e de pertinácia consequente. Escrita vivida numa realidade concreta em profunda mutação social, na construção de um novo equilíbrio, no trânsito para um re-encontro coletivo. Língua estranha que procuram afeiçoar, (...) moçambicanizando-a, de conformidade com as suas próprias necessidades de expressão. Há que destruí-la para reconstruí-la. Os escritores chamam a si a tarefa de torná-la dúctil para que cumpra função de veículo textual, na exigência de espaços de características específicas. Daí a aventura da desarticulação da sintaxe, da fonética e a consequente re-estruturação linguística, com sábios empréstimos às línguas autóctones, tornando-a originalmente expressiva e artisticamente funcional. (...) É uma literatura que lança apelo à Mãe-África, à Mãe-Negra, à Mãe-Terra e também à exortação do homem negro, numa identificação coletiva e nela, é permanente o protesto, a fraternidade racial, a acusação.”* (1977: 23)

São afinal, consciente ou inconscientemente, estas as características que Mia Couto implanta na sua escrita, na sua mundividência e nas perspetivas de criação de “uma nova língua”. Em Mia Couto sente-se a necessidade de “moçambicanizar” a língua e por isso se verifica nos textos a existência de uma mescla bem combinada de palavras autóctones e de neologismos metafóricos, plenos de novos significados e reflexos de novas realidades. É um estilo

próprio, mas ao mesmo tempo pretende-se intencional na criação de uma escola de seguidores entre o povo leitor, porque a criação das novas palavras sugere a adoção de um vocabulário consequente e coletivo quer por parte de quem o criou/cria quer por parte de quem o lê. Desta forma pode-se criar igualmente uma nova liberdade de perspectiva e de vivência. É, afinal, a criação de uma “nova língua”, de um novo estilo, de um novo Moçambique.

3. ESTILO

Mas, se a questão das origens é vasta, ainda mais complicada é a do estilo usado. Mia Couto afirma na nota de abertura do seu primeiro volume de contos, Vozes Anoitecidas, “Estas estórias desadormeceram em mim sempre a partir de qualquer coisa acontecida de verdade mas que me foi contada como se tivesse ocorrido na outra margem do mundo. Na travessia dessa fronteira de sombra escutei vozes que vazaram o sol. Outras foram asas no meu voo de escrever. A umas e a outras dedico este desejo de contar e de inventar.” (1987: 19)

Assim, é uma escrita que apresenta o povo, predominantemente o das zonas rurais, sem estereótipos, ainda que pareça que as coisas aconteceram noutro “mundo”. Mia assume-se criador, mas reafirma que as suas personagens têm de conservar imagem e semelhança com a realidade. Desta forma continuam seres normais, sem os “engrandecimentos” ocultos dos altos pensamentos artificiais. A grandeza de alma das pessoas retratadas por Mia Couto reside na paixão com que vivem, na maneira como expõem as suas maleitas, os seus tiques, a sua vontade de continuar, de transformar, de refletir.

Há no estilo de Mia Couto como que um compromisso entre a magia e a realidade e que serve para o autor resolver a questão da inserção na sua escrita das preocupações espirituais do homem africano e a necessidade que este tem de uma fórmula mágica para lhe retirar a amargura da realidade e permitir-lhe ser humano. Segundo Maria Alzira Seixo no estilo de Mia Couto, agora mais apurado e analisado nos romances, há “...traços discursivos que decorrem dessa imbricação do originário com o alienante, ou se preferirmos, da singularidade com a convenção herdada, quer do ponto de vista ideológico, quer do ponto de vista literário” (1996: 22). É por isso que em Mia Couto o estilo serve, acima de tudo, para exprimir a realidade moçambicana, com todas as suas verdades nuas e cruas. Mas é também um estilo que por vezes se confunde com a criação de um elemento novo – a língua.

Em Moçambique a língua portuguesa tem vindo a sofrer mutações inovadoras, com ruturas inevitáveis, transformações causadas pelo uso diário, num país novo, também ele em descoberta da sua própria nova identidade. É por isso que Mia Couto procurou um processo novo de dar colorido à vivência das suas personagens, através da renovação da língua, enchendo-a de neologismos, que lhe conferem uma sonoridade africana e servem para realçar ainda mais alguns aspetos da fórmula mágica que é aplicada à dura realidade quotidiana. Mia Couto afirmou a este propósito, a António Neves, que descobriu razão de ser para essa atitude na, “...constatação da forma como um

povo agarra uma língua e lhe inculca as marcas da sua própria cultura, de raízes indubitavelmente africanas.” (1990: 67)

Desta forma, se por um lado a oralidade é elemento fundamental de uma nova construção da língua portuguesa, graças às modificações nela introduzidas pela utilização que as pessoas dela fazem, por outro, Mia Couto tem o mérito de “criar” e definir um modelo literário que lhe poderá servir de sustentação. Contudo, Mia Couto parece não pretender mais, afinal, do que a reprodução de uma realidade nova e em mutação, de tal forma que possa eventualmente servir de padrão e de registo definido de uma linguagem nova e criativa, com origens no português mesclado com formas nativas.

4. CRÓNICA E CONTO

Mia Couto tem usado predominantemente dois géneros de expressão para veicular as mensagens que quer transmitir, o Conto e a Crónica. Até mesmo os romances, compostos por pequenas histórias, parecem-se com contos alargados, em que a atitude discursiva própria do conto se espalhou para revelar uma história maior.

O sentido de “conto” encerra um significado muito próximo do de “fábula”, ou seja, uma narração que contém uma lição moral. Por isso, os leitores, como o autor, sentem que existe uma garantia autorizada, com uma lição ou moral na história, porque algures terão existido as personagens nela envolvidos. Em termos gerais, o conto descreve um episódio vivido, relata um caso singular onde o autor interveio ou do qual teve conhecimento e é concebido literariamente como um romance curto, ou serve de antecipação a um romance eventual.

Curiosamente, até porque em alguns casos isso se torna evidente em Mia Couto, e como afirma Jacinto do Prado Coelho “...na medida em que a economia de meios exigida pelo conto o aproxima da poesia, torna-se frequente a coexistência dum poeta e dum contista no mesmo homem.” (1990: 217)

Quanto à “crónica”, de que Mia Couto também se serve profusamente, é uma designação algo vaga, que serve para classificar pequenos contos ou comentários ligeiros sobre episódios reais ou fictícios. Como diz Jacinto do Prado Coelho, “Apenas se lhe pede que seja oportuna no tempo, aguda sem ser profunda, pessoal sem excesso de subjetivismo e sobretudo inteligível.” (1990: 236) Por todos estes motivos, a crónica é frequentemente efémera e reflete aspetos superficiais da vida social, mas permite uma visão multifacetada e colorida da época que descreve.

Partindo dos pressupostos enunciados para cada um dos tipos de texto, não se poderá dizer que Mia Couto persiga objetivos diferenciados com cada um deles. Na realidade eles não só se complementam, como em alguns casos até se sobrepõem e por isso não é de estranhar que Mia Couto os utilize algo indiferenciadamente com alguma frequência. Ainda assim, ambos pressupõem uma carga inventiva de reserva que fica prevista no seu alargamento a

histórias maiores, a romances. E é isso que se tem vindo a verificar com as últimas obras de Mia Couto: um episódio, ou conjunto de episódios, serve de base ao romance, mais elaborado, em que a estrutura é mais complexa e expandida, mas em que se mantém o rigor e a carga essencial de realismo mágico, de intervenção social, de captação permanente da atenção do leitor, características patentes nos contos e crónicas de Mia Couto.

5. POESIA NARRATIVA OU CRIAÇÃO DE LÍNGUA?

Aos conceitos sempre importantes e inevitáveis de cultura do homem africano, de relacionamento entre negros e brancos, de guerra e suas sequelas nas consciências e vivências de um povo, Mia Couto acrescenta na sua obra a arte de (re)criação da língua e de (re)invenção de um universo mágico, onde nunca se esgota a esperança na renovação do país. As mensagens óbvias associadas aos conceitos pretendem-se sempre de fácil percepção e aquisição por parte dos leitores. Para conseguir alcançar isso Mia Couto serve-se de uma fórmula estrutural simples e objetiva – conto/crónica – mas também da objetividade do discurso e de sequências narrativas lineares. Há, no entanto, uma mensagem subliminar igualmente importante, que é muitas vezes entendida, mas que fica por decifrar muitas outras vezes. Essa mensagem é a da inovação linguística com tudo o que ela possui e pretende apresentar de “fuga em frente”, de perspectiva de futuro para a “língua e cultura moçambicanas”.

No que contém de afastamento da norma, de maior expressividade, de uso da linguagem como material de elaboração da obra, Mia Couto oferece-nos um texto poético, que manipula as normas para construir um universo renovado. É a expressão de estados de alma, com recurso à palavra e a todas as suas potencialidades discursivas, ao nível de significado e significante. É um texto em que, por vezes, o discurso é material expressivo no qual as palavras mais do que indicadores de uma realidade exterior passam a ter funções de expressividade interior, com tudo o que isso implica de carácter subjetivo e poético.

Contudo, Mia Couto nunca perde o carácter de referencial objetivo e, apesar de revestir o seu discurso de novos cambiantes, não se afasta da realidade material, conservando dela os aspetos essenciais para a expressão das lições morais de que enforma a sua obra. Mia Couto não chega ao ponto de transformar a realidade pelo poder evocador e transformante da linguagem metafórica que usa. Embora se enriqueça de valores emanados pela carga emotiva do momento em que escreve não se desliga da designação efetiva e afetiva da terra que o criou e que ele pretende ajudar a des-reconstruir.

A carga lírica dos textos em prosa de Mia Couto não os transforma em poemas, não devido à sua expressão formal, mas pela atitude do Eu do autor. Mais do que um estado de alma, na obra de Mia Couto encontramos um estado de mundividência, não só pessoal, como também e, em muitos casos, coletivo. Não se encontra patente nos textos de Mia Couto uma re-elaboração subjetiva total da realidade. Quando muito ela é parcial e procura sobretudo

representar interiormente a realidade, dar-lhe uma objetividade interior, ainda que fruto da invenção ou da ficção. Há sempre algo de verdadeiro, de autêntico, que impede o leitor de questionar e considerar inadmissível a realidade apresentada. O autor cria efetivamente uma fábula, com um tom moral final, com personagens inseridas num tempo e num espaço determinados, e tem narradores, autónomos ou não, que conferem credibilidade e verosimilhança aos factos apresentados.

Além disso, as expressões verbais servem de referência ao desenrolar dos acontecimentos, com caráter informativo ou descritivo. Servem ainda para que o leitor possa seguir o processo evolutivo das ações e a caracterização das personagens. As descrições, por seu turno, retardam o desenvolvimento dos acontecimentos, mas, ao fornecerem indicações sobre as personagens ou sobre o ambiente que rodeia as circunstâncias descritas, aproximam o leitor da realidade. E, assim, o texto produzido contém uma valorização mais forte dos elementos narrativos do que dos poéticos, mas a interpenetração entre poesia e prosa é por vezes de difícil discernimento.

As emoções, a sensibilidade, o valor sensível, emotivo e musical da palavra estão nos textos de Mia Couto. E a metáfora que Mia Couto usa tão profusamente, por traduzir o valor mais expressivo de uma visão subjetiva do universo, aproxima-o mais da linguagem poética, com tudo o que ela possa ter de referência ao Eu. É também por isso que o leitor, ainda que possa não se rever completamente na mundividência exposta, se sente mais próximo dos elementos poéticos presentes nos textos, particularmente dos elementos criativos da linguagem. Todavia, ao expor com clareza, com alguma transparência e, sobretudo, com racionalidade, e ao pretender alcançar a limpidez e a objetividade, a linguagem de Mia Couto aproxima-se indubitavelmente mais da prosa.

O aspeto criativo da linguagem é o ponto de partida para a criação de uma nova língua, particularmente na sua formalização em registo escrito de um modelo já utilizado, mas não registado, no discurso oral. A recriação das palavras, com uma curiosa origem, talvez psicológica e inconsciente na própria recriação do nome – Mia Couto – é fruto da consciência que Mia tem de que a gravidez do português pode gerar, nos produtores que consomem essa língua, novas línguas.

A importância das várias línguas moçambicanas é notória, ainda mais num país de formação recente, como forma de afirmação e de independência. Mas Mia Couto parece preferir fazer do português o meio de viabilização do projeto de uma nova sociedade, ainda em formação. A unidade é conseguida com recurso ao português, ainda que ele reabra velhas feridas, e reacenda, por vezes, a tradição de resistência. Mas, como afirmou certa vez José Craveirinha a José Jorge Letria *“A língua portuguesa tem este grande defeito e esta virtude: aceita todas as inflexões e acentos sem nunca perder a sua identidade.”* (1996: 5)

Mia Couto não deixa de ter consciência disso e também ele afirmou a José Jorge Letria que “*o português é (...) a língua materna para muitos moçambicanos e (...) já contaminou muitas das línguas nacionais do país*” (1996: 5) e por esse motivo sente que o caminho a seguir é continuar na germinação e aproveitamento das características próprias da língua portuguesa para, em compromisso com a oralidade, criar uma estrutura original. A Mia Couto deve imputar-se sobretudo o mérito por ter conseguido pegar na língua e criar um modelo escrito. Se esse modelo é ou será uma nova língua ainda não se pode afirmar em definitivo. Mas é indubitável que esta “nova língua” serve para identificar uma realidade cultural diferente, um país novo, uma mentalidade cheia de novos conceitos e de novas esperanças.

Escritor de uma poética em prosa, por trocadilho com o título “Poética da Prosa”, de Tzvetan Todorov, Mia Couto é o guarda-redes de uma bandeira que não quer ver a poente, mas sim hasteada em nome da equipa do seu país – Moçambique.

6. BIBLIOGRAFIA SELECIONADA

- Barthes, Roland. (1983) O Prazer do Texto, Lisboa: Edições 70.
- Barthes, Roland. (1984) O Grau Zero da Escrita, Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, José Herculano. (1984) Teoria da Linguagem: Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas, Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Couto, Mia. (1987) Vozes Anoitecidas, Lisboa: Editorial Caminho.
- Couto, Mia. (1990) Cada Homem É uma Raça, Lisboa: Editorial Caminho.
- Couto, Mia. (1991) Cronicando, Lisboa: Editorial Caminho.
- Couto, Mia. (1992) Terra Sonâmbula, Lisboa: Editorial Caminho.
- Couto, Mia. (1994) Estórias Abensonhadas, Lisboa: Editorial Caminho.
- Couto, Mia. (1996) A Varanda do Frangipani, Lisboa: Editorial Caminho.
- Cunha, Celso, e Cintra, Lindley. (1984) Nova Gramática do Português Contemporâneo, Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Coelho, Jacinto do Prado. (1990) Dicionário de Literatura: Portuguesa, Brasileira, Galega, Estilística Literária, Porto: Livraria Figueirinhas.
- Ducrot, Oswald e Todorov, Tzvetan. (1982) Dicionário das Ciências da Linguagem. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ferreira, Manuel. (1977) Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa I e II, Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- Harland, Mike. “Children Across Africa” (1995) in Portuguese, Brazilian and African Studies, Warminster: Aris & Phillis Ltd.

Letria, José Jorge. (27/07/1993) “José Craveirinha – O Português Pode Ser Substituído Numa Geração”, e “Mia Couto – O Perigo Existe”, in *Jornal de Letras*.

Neves, António Loja. (15/09/1990) “Mia Couto, O Agitador”, in *Revista do Expresso*.

Reis, Carlos. (1975) *Técnicas de Análise Textual*, Coimbra: Livraria Almedina.

Saraiva, Arnaldo. (1975) *Literatura Marginalizada*, Porto.

Seixo, Maria Alzira. (19/06/1996) “Mia Couto – Olhares sobre o mundo”, in *Jornal de Letras*.

Silva, Rodrigues. (19/06/1996) “Um escritor à varanda da História”, in *Jornal de Letras*.

Silva, Vítor Manuel de Aguiar. (1984) *Teoria da Literatura*, Coimbra: Livraria Almedina.

Trigo, Salvato. (1977) *Introdução à Literatura Angolana de Expressão Portuguesa*, Porto: Brasília Ed.

Trigo, Salvato. (1981) *José Luandino Vieira: o Logoteta*, Porto: Brasília Ed.

Trigo, Salvato. (1984) “A Emergência das Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa e a Literatura Brasileira”, in *Letras de Hoje*. Porto Alegre. nº 55.

Todorov, Tzvetan. (1979) *Poética da Prosa*, Lisboa: Edições 70.

10. JOSÉ ANTÓNIO DA COSTA IDEIAS - PROFESSOR-ADJUNTO/ISCE – INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS, COORDENADOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO E DOCENTE NA SOCIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA, LISBOA JCIDEIAS@MAIL.TELEPAC.PT

Licenciatura em Filologia Românica (FLUL), Pós-graduação/Mestrado em Literatura, área científica Literatura Francesa (FLUL), Doutorando em Literatura Comparada (domínio românico e neo-helénico) Professor-adjunto/ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas, Coordenador do Curso de Formação de Professores (P.E.B., 2º ciclo, na variante de Português-Francês (ISCE).

Membro do CEC (Centro de Estudos Clássicos) – responsável pela área científica de Estudos Neo-helénicos – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) / Universidade Nova de Lisboa (UNL), Docente de Grego Moderno (Língua e Cultura) na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL)

Coordenador Científico-Pedagógico e docente dos Cursos de Português, língua não-materna (cursos anuais e de verão) na Sociedade da Língua Portuguesa (SLP/Instituto de Cultura, Lisboa)

Áreas de particular interesse científico/investigação:

Estudos Literários e Culturais Comparados, Estudos Neo-helénicos, Estudos de Tradução/Tradutologia, Didática e Didatologia das Línguas e Culturas Estrangeiras (Português, Francês, Grego Moderno) e Estudos Interculturais.

Membro da APP (“Associação de Professores de Português”) e da APPF (“Associação Portuguesa de Professores de Francês”)

Membro da APLC (“Associação Portuguesa de Literatura Comparada”) e da ICLA/AILC (“Associação Internacional de Literatura Comparada”)

Membro da “International Association for Greek as a Second/Foreign Language” – University of Patras, Greece – (Διεθνής Ένωση για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα – Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα).

Cofundador da “Associação Europeia de Estudos Neo-helénicos” (Atenas/Grécia)

Membro da “Associação de Estudos Neo-helénicos” – Estados Unidos da América/“Modern Greek Studies Association” (MGSA) - USA

Cofundador e membro da “Sociedad Hispánica de Estudios Neogriegos” – SHEN - (Espanha). Membro da Direção.

Correspondente em Portugal de “Estudios Neogriegos” (SHEN - Espanha)

Presidente da Secção Portuguesa da ‘Société Internationale des Amis de Nikos Kazantzaki’ (SIANK)

Membro do Comité de Coordenação da SIANK, responsável pelo mundo lusófono (Portugal, Brasil e países africanos de língua oficial portuguesa)

Tradutor - literário/técnico – Grego Moderno, Neerlandês/Flamengo/Africander, Alemão, Inglês, Francês, Espanhol (Castelhano), Galego, Catalão, Italiano > Português. Prémio Internacional de Tradução SLP (1998)

Membro da APT – “Associação Portuguesa de Tradutores”, Membro da EST – “European Society for Translation Studies”, Membro da IATIS – “International Association for Translation and Intercultural Studies”, Membro da SPA – “Sociedade Portuguesa de Autores”.

Ensaísta.

Crítico literário.

LÍNGUA /LITERATURA /CULTURA: REFLEXÕES EM TORNO DE POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO ”

(trabalho não recebido)

11. JOSÉ AUGUSTO SEABRA, EMBAIXADOR DE PORTUGAL NA ROMENIA, PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, POETA, ENSAÍSTA, CRÍTICO, E DIRETOR DA REVISTA INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA,

Poeta, Ensaísta, Crítico, Professor Universitário e Diplomata. Opositor democrático ao regime de Salazar, quando estudante, foi preso e condenado por motivos políticos, tendo de exilar-se e só regressando a Portugal com a queda da ditadura em 1974.

Em Paris doutorou-se em Letras, pela Sorbonne, em 1971 com uma tese sobre Fernando Pessoa, sob a orientação de Roland Barthes, tendo sido professor na Universidade de Paris X e na Escola Normal Superior.

Professor catedrático na Universidade do Porto, foi fundador do Centro de Estudos Pessoaanos e do Centro de Estudos Semióticos e Literários, sendo Diretor da Revista “Nova Renascença”.

Deputado à Assembleia Constituinte e à Assembleia da República, foi Ministro da Educação do IX Governo Constitucional (1983-1984).

Embaixador de Portugal junto da UNESCO, em Nova Delhi, em Bucareste e em Buenos Aires.

Bibliografia Essencial:

1. Poesia:

A Vida Toda (1961)

Os Sinais e a Origem (1967)

Tempo Tátil (1972)

Desmemória (1977)

O Anjo (1980)

Gramática Grega (1985)

Fragmentos do Delírio (1990)

Do Nome de Deus (1990)

Enlace, em colaboração com Norma Tasca (1993)

Sombras de Nada (1996)

Amar a Sul (1997)

Conspiração da Neve (1999)

Oximoros (2001)

Tangos Mentais (2002)

2. Ensaio:

Fernando Pessoa ou o Poetodrama (1974)

Poética de Barthes (1980)

O Heterotexto Pessoaano (1985)

Cultura e Política ou a Cidade e os Labirintos (1986)

Poligrafias Poéticas (1994)

O Coração do Texto / Le Coeur du Texte (1996)

Edição crítica de *Mensagem e Poemas Esotéricos* de Fernando Pessoa (1993)

Tradução de *Poemas de Mallarmé Lidos por Fernando Pessoa* (1998)

A génese de uma comunidade, desde a sua conceção ao seu nascimento e emergência para uma vida própria, é sempre um processo gradual e complexo, com as suas fases de maturação endógena e as suas respostas aos estímulos e obstáculos que pontuam o seu crescimento orgânico. Assim aconteceu com a Comunidade dos países de Língua Portuguesa, consequência imediata da independência das ex-colónias africanas de Portugal, um século e meio mais tarde do que a do Brasil, surgiu na cena internacional como um efeito diferido de uma mudança fundamental nas relações entre povos cuja origem antropológica era étnica e civilizacionalmente diferenciada, mas que uma língua religou nas descobertas, sobrevivendo às vicissitudes políticas, com um património partilhado, transcontinental e transoceânico.

O Português é já língua oficial da UNESCO, embora não ainda língua de trabalho, sendo o seu uso possível em agências como a FAO, a OMS, a OIT, a OMPI, etc. A utilização da língua portuguesa nas instâncias das Nações Unidas não releva apenas de uma questão de prestígio. Ela é um meio essencial para a sua afirmação como língua de comunicação internacional, falada por mais de 200 milhões de habitantes dos oito países membros da CPLP, além de uma diáspora migratória espalhada pelo mundo inteiro. Na verdade, como pôs em relevo o historiador da língua portuguesa Paul Tyssier, o nosso idioma apresenta todas as características dessa universalidade: disperso por todos os continentes, ele não é restrito a um grupo étnico, a uma comunidade religiosa, a um tipo de sociedade ou a um regime político, sendo uma língua de mestiçagem cultural, de contacto e de diálogo entre vários povos.

A disseminação de uma língua que, a partir da sua matriz galaico-portuguesa, se tornou primeiro uma língua nacional e depois uma língua de contacto entre civilizações, cumpriu-se de facto, a partir da grande empresa marítima das Descobertas.

Nesta época de desassossego global, em que o retorno dos fanatismos, dos fundamentalismos e dos terrorismos de toda a ordem impende sobre a nossa condição planetária, saibamos ser de novo, através da nossa “portuguesa língua”, interlocutores de um polígolo de civilizações, culturas e religiões como recentemente fomos na “Cidade do Nome de Deus” de Macau, que Camilo Pessanha considerava “o mais remoto padrão da estupenda atividade portuguesa no Oriente”, de que a “Gruta de Camões” é o símbolo por excelência. Símbolo de uma língua que se tornou uma pátria de tantas pátrias quantas são as nossas, de tal modo que poderíamos dizer, parafraseando uma vez mais Pessoa “Nossa Pátria é a língua portuguesa”.

A génese de uma Comunidade, desde a sua conceção ao seu nascimento e emergência para uma vida própria, é sempre um processo gradual e complexo, com as suas fases de maturação endógena e as suas respostas aos estímulos e obstáculos que pontuam o seu crescimento orgânico. Assim aconteceu com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Sendo uma consequência imediata da independência das ex-colónias africanas de Portugal, um século e meio mais tarde do que a do Brasil, ela surgiu na cena internacional como um efeito diferido de uma

mudança fundamental nas relações entre povos cuja origem antropológica era étnica e civilizacionalmente diferenciada, mas que uma língua religou nas descobertas, sobrevivendo às vicissitudes políticas, como um património partilhado, transcontinental e transoceânico. Essa língua volveu-se ao longo dos séculos numa língua franca em vastos espaços geoculturais, com variedades e interferências múltiplas, através de dialetos e crioulos, sem deixar de manter a sua unidade estrutural, apesar da sua ductilidade e da sua capacidade de adaptação aos mais diversos contextos envolventes. Numa palavra, ela propiciou o que temos chamado um polígolo, isto é, um diálogo plural e cruzado entre povos com costumes, crenças e mentalidades várias, que foram postos pelos portugueses em contacto, pela missão, o comércio – incluindo a escravatura e a soberania política. Daí decorreu uma mestiçagem não apenas étnica mas cultural, de que o Brasil viria a ser o exemplo mais significativo.

Pode pois dizer-se que a Comunidade de Países de Língua Portuguesa estava já inscrita nas relações, mesmo assimétricas, entre os povos lusófonos, para lá de qualquer dominação circunstancial. Disso tiveram consciência os próprios dirigentes dos movimentos de libertação, ao distinguirem o povo português do regime opressor colonial, adotando o seu idioma após a independência, ao lado das outras línguas nacionais. Personalidades culturais africanas de relevo houve – quero lembrar, entre elas, o presidente-poeta do Senegal, Léopold Sedar Senghor – que defenderam, antes mesmo da descolonização, a criação de uma Comunidade de povos lusófonos, não tendo sido infelizmente escutadas. A instauração da Democracia e o fim da guerra colonial eram a condição *sine qua non* para tornar viável esse projeto, favorecido depois também pelo retorno do Brasil a um regime democrático com o termo da ditadura militar.

A C.P.L.P. nasceu assim sob o duplo signo da independência e da liberdade, uma vez estabelecidas relações de igualdade e fraternidade entre povos que souberam superar o ressentimento e cicatrizar as feridas do passado, cultivando uma amizade recíproca. Mas isso só foi em primeira e última instância possível porque havia uma língua a unir esses povos, que comungavam em valores comuns, emergindo de civilizações diferentes, numa simbiose criadora, sem perda da sua identidade e respeitando a sua alteridade. Foi nesse horizonte histórico que a C.P.L.P. se constituiu, reforçou e alargou. A adesão mais recente de Timor-Leste foi também o resultado da sua independência da Indonésia, ao mesmo tempo que da permanência nesse território da língua portuguesa e de uma cultura de matriz cívica e religiosa a ela ligada, que alimentou o fogo da resistência ao invasor.

Pode, pois, dizer-se que a conjugação do fator linguístico com a dimensão intercultural constitui a principal alavanca da cooperação entre os povos lusófonos e da sua afirmação perante os outros povos. É dessa alavanca que a C.P.L.P. tira a sua principal razão de ser, tendo-se dela servido como mola impulsora da sua ação. Cabe-lhe, pois, lançar a estratégia a seguir para pôr em prática uma diplomacia cultural, e antes de mais uma diplomacia da língua, que não pode prescindir da tal alavanca, bem manejada pelos que da língua e da cultura curam e sabem. Para esse efeito foi fundado, em 1989, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, que, no entanto, logo entrou

em hibernação, tornando-se numa espécie de concha vazia, durante mais de uma década, só há pouco reativado. Com esse Instituto deve a C.P.L.P. passar a colaborar estreitamente, pois por ele será sem dúvida prosseguida, enfim, a coordenação da ação diplomática, que há muito se impõe entre os países membros.

Essa ação diplomática conjunta deve sobretudo exercer-se no plano multilateral. A começar pelas organizações internacionais de Sistema das Nações Unidas, onde já é língua oficial da UNESCO, embora não ainda língua de trabalho, sendo o seu uso possível em agências como a FAO, a OMS, a OIT, a OMPI, etc., desde que haja uma vontade diplomática nesse sentido. Não esqueçamos também as organizações regionais desde a Europa, onde Portugal é membro da União Europeia, à América Latina e à África, onde o Brasil e os Estados africanos lusófonos estão representados. E lembremos uma importante organização inter-regional, como a União Latina, que engloba países europeus, latino-americanos, africanos e até um asiático – as Filipinas –, em que o Português ombreia com as outras línguas românicas, das quais é um aliado solidário.

A utilização da língua portuguesa nas instâncias das Nações Unidas não releva apenas de uma questão de prestígio. Ela é um meio essencial para a sua afirmação como língua de comunicação internacional, falada por mais de 200 milhões de habitantes dos oito países membros da C.P.L.P., além de uma diáspora migratória espalhada pelo mundo inteiro. Na verdade, como pôs em relevo o historiador da língua portuguesa Paul Teyssier, o nosso idioma apresenta todas as características dessa universalidade: disperso por todos os continentes, ele não é restrito a um grupo étnico, a uma comunidade religiosa, a um tipo de sociedade ou a um regime político, sendo uma língua de mestiçagem cultural, de contacto e de diálogo entre vários povos.

Mas foi antes de mais como língua de civilização e cultura que o Português se impôs historicamente, na sua irradiação pelo mundo, tal como profetizou o poeta-humanista António Ferreira:

“Floresça, fale, cante, ouça-se e viva

A portuguesa língua e lá onde for

Senhora vá de si, soberba e altiva...”

Esta profecia poética da disseminação de uma língua que, a partir da sua matriz galaico-portuguesa, se tornou primeiro numa língua nacional e depois numa língua de contacto entre civilizações, cumpriu-se de facto, a partir da grande empresa marítima das Descobertas. Mas isso implicou, também, a sua diversificação. Se já no espaço originário se verificava uma diferença entre os dialetos galego e português, mesmo se a comunicação e o cordão umbilical entre os dois perdurou até hoje, essa diversificação tornou-se mais nítida ao longo do percurso que levou o Português, pelas rotas do Atlântico, do Índico e do Pacífico, do Norte ao Sul e do Ocidente ao Oriente.

Assim como observou Lindley Cintra, “na África, como aliás na Ásia, é preciso antes de mais nada distinguir entre a presença de duas variantes essencialmente diversas da língua: o Português propriamente dito e os crioulos de base portuguesa mas profundamente afastados da língua de origem”. De Cabo Verde à Guiné, ao Senegal e a São Tomé e Príncipe, da Índia ao Ceilão, a Malaca, a Macau, a Timor, os crioulos africanos e asiáticos constituem uma verdadeira disseminação linguística do Português, que os oceanos espalharam quando em muitas dessas longínquas paragens ele foi língua franca.

De igual modo, como também acentuava Lindley Cintra, “na América, além de alguns crioulos de base portuguesa, como o papiamento de Curaçau, Aruba e Bonaire e do dialeto de Suriname na Guiana, está o vastíssimo domínio do Português do Brasil, com as suas variedades internas, mas sobretudo com a sua unidade essencial, verdadeiramente de admirar tratando-se de um território tão extenso”.

Esta diáspora linguística não está ainda completa, se não lhe acrescentarmos as comunidades de emigrantes, também dispersas pelo mundo inteiro e que, mesmo quando se adaptaram às sociedades dos países de acolhimento, não deixaram de manter vivo o amor pela sua língua de origem, apesar da erosão que, de uma geração a outra, ela vai sofrendo, inevitavelmente, o que exige um grande esforço para a preservar, através de uma política de apoio ao ensino do Português no estrangeiro, que o Instituto Camões tem levado a cabo, mas vem infelizmente esmorecendo, pela restrição de meios pedagógicos e financeiros.

Os efeitos da geografia e da história não deixaram de fazer-se sentir, evidentemente, no destino do Português. O facto, porém, mais significativo e extraordinário é que, tendo dado lugar a pelo menos duas normas linguísticas, além da galega inicial – a norma europeia e brasileira – o Português guardou, através das suas variedades ou variantes, as estruturas fundamentais, ao mesmo tempo que se desdobrava em crioulos e línguas de papiamento. Pode dizer-se, em suma, que a diversidade se tornou uma condição da unidade, mas não da unicidade, da língua portuguesa. Esta tornou-se, segundo os sujeitos falantes em cada território que a acolheu, uma língua plural, como aliás a assumiu o poeta dos heterónimos, que fez dela a sua pátria múltipla, na diversidade dos seus discursos e sujeitos poéticos.

Respeitando a diversidade do Português, que é aliás a sua grande riqueza, impõe-se fazer um esforço no sentido de uma aproximação das suas formas, sim, mas em domínios ligados ao seu uso contemporâneo, como é o caso da terminologia científica e técnica ou dos neologismos decorrentes de novos modos de vida e de convivência internacional, sem prejuízo da salvaguarda das especificidades de cada variante, enquanto manifestações que são de identidades e alteridades culturais irredutíveis. No horizonte de uma política internacional e de uma diplomacia da língua, que cabe à C.P.L.P., através do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, definir, sem perda da soberania de cada país membro, impõe-se promover tudo o que vá no sentido dessa aproximação gradual, não

imposta mas livremente aceite pelos sujeitos culturais, desde que os povos que a falam aos escritores e poetas que a escrevem, cada qual à sua maneira. Assim, unidos nas nossas diferenças, todos poderemos dizer, como o poeta: “Nossa pátria é a língua portuguesa”

12. LOLA GERALDES XAVIER, PROFESSORA ASSISTENTE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO COIMBRA, LOLA@ESEC.PT

Lola Geraldés Xavier é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português-Francês, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), mestre em Literatura Portuguesa, com uma dissertação sobre o teatro de Garrett, igualmente pela FLUC. Acaba de frequentar a pós-graduação em Literaturas e Culturas Africanas e da Diáspora. Encontra-se a preparar Doutoramento na área de Literatura Comparada de Língua Portuguesa. É assistente na Escola Superior de Educação de Coimbra, na área científica de Língua Portuguesa, desde 2000. Tem apresentado comunicações em vários Congressos Internacionais nas áreas de Literatura Portuguesa, Didática da Literatura, Linguística e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Lola Geraldés Xavier, Escola Superior de Educação de Coimbra, (

TEMA 1. A LÍNGUA PORTUGUESA HOJE: SITUAÇÃO E PERSPETIVAS. “DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS PRODUTIVIDADES: À PROCURA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

A língua portuguesa, enquanto ser vivo, vem mudando de roupagens e tonalidades, numa palavra: evoluindo. É geralmente uma evolução em prol da simplificação. É uma involução para os mais puristas e uma confusão para os mais atentos, mas não especialistas da língua. O conceito de norma é sobretudo importante numa perspetiva normativa da língua e a importância dessa norma é sobretudo social.

Sabemos que, segundo John Lyons, alguns traços fundamentais característicos da linguagem humana são a arbitrariedade, a dualidade, o caráter discreto e a produtividade. É, em parte, a produtividade e a abertura do sistema linguístico que permitem a mudança linguística na língua portuguesa.

Sabemos, também, que a competência dos falantes nem sempre é visível na performance linguística. Acontece, porém, que muitas vezes essa performance se vai transformando em (in)competência e um erro linguístico sobejamente repetido vai-se tornando norma, mesmo que a mudança operada seja difícil de explicar a nível da diacronia. Daí se depreende a importância da relação entre língua e sociedade, uma vez que é nesta que a língua se atualiza. Assistimos, assim, por exemplo, à coexistência de várias formas paralelas, que atestam a pertinência da noção de polissincronia, de Coseriu.

Alguns exemplos apresentados, retirados dos meios de comunicação social e de situações do quotidiano, mostram que, de evoluções em involuções, a língua portuguesa vai-se tornando outra, não deixando de ser a mesma.

*Anda, meu Silva, estuda-m' aleção
Vêsse-te instruz, rapaj, qu' ainstrução
É dosprito upão!
Ou querch ficar
Pra sempre inguenorantão?*

*Poin os olhos no Silva teu irmão.
Penssas talvês que não le custou, não?
Mas com' é qu' êl foi pdir aumentação
au patrão?*

E tinh' rrazão...
Alexandre O'Neill

A questão do purismo e correção justificam-se em consonância com a existência de uma norma linguística. A afirmação de que um enunciado é correto ou incorreto é tautológica, uma vez que se faz sempre em relação a uma referência normativa. Qualquer forma social ou regional de uma língua possui as suas próprias normas de purismo e correção. A tendência de alguns linguistas, como John Lyons (1970: 35), é a de defenderem que se deve abandonar a perspectiva normativa de uma região ou de um grupo social¹³⁴[i]. A primeira tarefa do linguista seria, assim, descrever a forma como os homens falam e escrevem a sua língua nativa, e não prescrever a forma que seria necessário utilizar na oralidade ou na escrita. O relevo recairia, desta forma, na linguística descritiva em detrimento da linguística prescritiva.

Deste modo, deixaria de fazer sentido a ideia de corrupção da mudança da língua. A constatação de que a língua muda é a evidência da sua eficácia ao nível da comunicação, prestando-se às necessidades sociais das comunidades que a utilizam. Assim, a alteração das condicionantes das comunidades cria a necessidade de novos termos, justificando o aparecimento de neologismos (a partir da exploração de possibilidades produtivas da língua e permitidas pelo sistema) ou de integração de estrangeirismos. Consequentemente, algumas formas perder-se-ão,

¹³⁴[i] Cf: "Il faut laisser de côté, comme étant d'un autre ordre, la question de savoir s'il conviendrait d'adopter le parler d'une région déterminée, ou d'un groupe social donné comme langue standard (pour servir de base à une langue littéraire, par exemple)".

outras serão introduzidas. Afirmar que todas as alterações linguísticas são feitas no pior sentido é não ter em consideração os condicionalismos sociais que lhes deram origem.

Não podemos, porém, esquecer a necessidade sociopolítica de uma perspetiva linguística normativa. As vantagens a nível administrativo e escolar são indiscutíveis.

A uniformidade de uma língua é impossível. A comunidade linguística é composta por diversos grupos diferentes, constituídos por pessoas de idades e sexos diferentes, de locais de origem ou permanência distintos, de preocupações profissionais e educacionais igualmente desiguais. Temos, também, que considerar a coabitação entre os vários níveis de língua, que contribuem para a diversidade linguística.

Não podemos olvidar que a linguagem tem como função primordial a comunicação entre os elementos de uma dada comunidade linguística, servindo de suporte ao pensamento humano e permitindo a sua exteriorização.

A linguagem pode, ainda, ter uma função estética. Nesse caso, enunciados como: "Este era o modo José de rosnar a vida" (José Cardoso Pires) — em que se transforma um substantivo em adjetivo — a não-gramaticalidade é aceitável dado o contexto literário (logo, de criatividade) em que se insere. Trata-se de uma criatividade (artística) específica da performance, que resulta da produtividade da língua e da competência linguística do escritor.

*A linguagem apresenta um número de propriedades gerais mediante as quais as línguas podem ser comparadas com outros sistemas semióticos usados pelo Homem e pelos animais. Desta forma, algumas das características da linguagem a ter em consideração, segundo John Lyons (1980: 65-76), são: a **Arbitrariedade**, que contribui para a versatilidade e flexibilidade da linguagem; a **Dualidade** ou dupla articulação da linguagem, isto é, as línguas são constituídas por dois níveis: os fonemas (nível fonológico) e os monemas (nível gramatical); a **Produtividade**, propriedade do sistema linguístico que torna os locutores nativos aptos a construir e compreender um número infinitamente vasto de enunciados, incluindo aqueles que nunca encontraram antes e, finalmente, o **Caráter discreto**, ou seja, a componente verbal da língua é discreta no sentido em que duas formas de palavras são absolutamente idênticas ou absolutamente diferentes.*

A partir destas características da linguagem verbal, podemos falar das variedades linguísticas sincrónicas diatópicas, diastráticas e diafrásicas. Estas últimas geralmente interferem menos na mudança linguística, pois situam-se num nível mais individual. O problema que se levanta no plano das variantes sincrónicas tem repercussões significativas a nível social, uma vez que o afastamento da variante da língua considerada padrão traduz-se em diminuição de status social. A apropriação da forma de falar reconhecida como "capital

rentável" torna-se, assim, socialmente relevante, uma vez que a competência linguística confere aos falantes a autoridade que, por sua vez, lhes concede poderem fazer valer o que eles dizem e defendem; é o que Pierre Bourdieu chama de "mercado linguístico".

Face a estas reflexões, perguntamos: onde será hoje a variante central, em Portugal? Com a massificação da cultura e dos mass media, a uniformização linguística é visível. A variante de Lisboa considerada padrão, a par com a de Coimbra, pelo crescente multiculturalismo que tem marcado a região, começa a adotar formas cada vez mais produtivas. É o exemplo da transformação do timbre das vogais, da palatalização de grupos consonânticos e da fonofagia de vogais, quer em posição final de palavra, quer em posição átona. Estas mudanças têm consequências: a fonética vai-se afastando em relação à grafia das palavras e torna o português europeu numa língua de sonoridade cada vez mais consonântica.

Entenderemos aqui por competência gramatical ou linguística o conhecimento global dos falantes-ouvintes de uma língua. Neste sentido, qualquer falante-ouvinte do português reconhece a não-gramaticalidade das seguintes sequências:

- a) * Fui comprar pãozinhos.
- b) * A menina a comeu maçã.
- c) * O telefone desmaiou.
- d) * Destroca-me esta nota de cinco euros para pagar o café.
- e) * Fui ontem ao casamento da minha sobrinha que nasceu no ano passado.

Compreendemos que há falhas a vários níveis de competências gramaticais, nomeadamente ao nível da competência morfofonológica a), da competência sintática b), da competência semântica c) e da competência morfossintática d). O enunciado e) não apresenta nenhuma incorreção ao nível da gramaticalidade, o estranhamento que causa é fruto da relação do próprio enunciado com a realidade. A sua não-aceitação deve-se a fatores de ordem cultural. Desta forma, para que essa sequência verbal seja aceitável, é necessária não só a sua gramaticalidade, como a relação de coerência com o mundo extralinguístico. Por isso, nem sempre um enunciado gramatical é aceitável, ainda que pelo contrário, a aceitabilidade de uma sequência dependa necessariamente da sua gramaticalidade.

A priori, qualquer falante de português, através da sua intuição linguística, reconheceria incorreções nesses enunciados. Perceberia a não-gramaticalidade dessas sequências, poderia corrigi-las, mas, eventualmente, não conseguiria explicá-las no nível metalinguístico. Esta questão é importante para percebermos a relação que se estabelece entre competência linguística e performance linguística. Entende-se, aqui, por competência linguística, o conhecimento efetivo que um falante-ouvinte possui da estrutura profunda da língua, o que lhe

permite construir e decodificar enunciados considerados aceitáveis pela comunidade linguística em que se insere. Por seu lado, a performance é a utilização efetiva que um falante-ouvinte faz da sua competência linguística (esta perspetiva de Chomsky aproxima-se da fala de Saussure, mas não é exatamente a mesma). Nem sempre a performance é a correspondência exata da competência, uma vez que aquela é determinada, não raras vezes, por fatores extralinguísticos que interagem com a competência, como, por exemplo, o cansaço, a distração, a pressa, etc.

A noção de desvio ou erro linguístico não é, pois, pelo que acabámos de referir, passível de consensos. Não pode, porém, negar-se que há enunciados que constituem ruturas linguísticas com a variante central de que é suposto fazerem parte. Se, por um lado, o esquema (na aceção de Herculano de Carvalho) permite, por exemplo, que, a par dos adjetivos, existam substantivos derivados que significam a qualidade manifestada por aqueles adjetivos, mas apreendida enquanto substância, e que o tema destes seja constituído pelo tema do adjetivo associado a um dos sufixos derivados: -ez(a); -ez; -ur(a); -ic(e); -(i)dad(e); será possível ao nível da norma a constituição de, por exemplo, *'lhanice', *'lhanura', * 'lhanidade', 'lhaneza', etc. O contexto extralinguístico, nesta situação, será importante para determinar se se trata de desconhecimento da forma aceite pela norma, ou se se trata de uma livre e criativa inovação, fruto desta produtividade da língua. Muitas das evoluções linguísticas que vão surgindo, devem-se precisamente às possibilidades abertas pelo esquema (sistema, para Coseriu) da língua.

No seguimento do que referimos, gostaríamos de dar, agora, alguns exemplos de casos recolhidos em situações do quotidiano oral e/ou escrito, que nos parecem constituir sintomas de polissincronias.

Tomemos o exemplo de "alcoolemia" e "alcoholémia". Neste momento, assistimos à coexistência destas formas. O Dicionário de língua portuguesa contemporânea, da Academia das Ciências, coordenado por Malaca Casteleiro, já as assinala. Que postura adotar face a uma defesa diacrónica e normativa da língua? Neste caso exemplificativo, parece-nos dogmático defender-se a exclusividade da forma paroxítona "alcoolemia". Se prestarmos atenção, a generalidade dos falantes de língua portuguesa usa sobretudo (quer na oralidade, quer na escrita) a forma proparoxítona "alcoholémia".

Se quisermos manter um conservadorismo na análise linguística, considerando que a língua é apenas uma estrutura gramatical estática, com normas que podem ser coercitivas; se não entendemos a língua como um fenómeno social e histórico, só aceitaremos a forma "alcoolemia", fugindo à evidência de que a língua se atualiza no uso.

Neste sentido, tem-se assistido à publicação de alguns livros que pretendem uniformizar/ normalizar a língua. Um dos exemplos mais recentes é o de António Marques, Tendo na língua! que parte de uma iniciativa

pedagógico-didáctica louvável, mas peca por uma certa desorganização, assumida pelo autor na nota introdutória, e por uma falta de clareza na correção/justificação dos exemplos recolhidos, num tom demasiado normativo, quase agressivo, expresso desde o título do livro.

Se, por outro lado, quisermos contrariar a perspetiva estática da língua, cultivando a sua dinamicidade, apoiando-nos nas modernas correntes linguísticas, nomeadamente na sociolinguística, que defendem que, em matéria de língua, a sociedade é soberana por ser o elemento onde ela se atualiza, aceitaremos a forma "alcoolémia". No entanto, a perspetiva que parece mais indicada é a de se aceitar a coexistência das duas formas. Coseriu explica esta coexistência de formas linguísticas através da noção de polissincronia, para mostrar a convivência de dois termos, numa mesma sincronia.

Neste sentido, e como defendem Lindley Cintra e Celso Cunha, podemos afirmar que só a partir da conceção da língua como reflexo do social se torna possível o «esclarecimento de numerosos casos de polimorfismo, pluralidade de normas, e de toda a interligação dos fatores geográficos, históricos, sociais, psicológicos que atuam no complexo operar de uma língua» (Cintra e Cunha, 1989: 3).

A língua, como defende, por exemplo, Coseriu (s/d: 283), faz-se consoante a mudança, é esta que assegura a reconstituição e a renovação do sistema e assegura a sua continuidade e o seu funcionamento. Quando deixa de haver mudança linguística a língua morre.

Gostaria, no entanto, de chamar a atenção para o facto de que, para haver mudança linguística, ela não se pode confinar a um indivíduo, mas necessita de ser aceite pela comunidade em geral. A mudança linguística não pode, também, ser confundida com uma variação inerente à fala. Ela só acontece com a generalização de uma alternativa particular de um subgrupo social à comunidade linguística em que se inscreve^{135[iii]}.

Essa generalização de uma mudança linguística a toda a estrutura da língua não é uniforme nem instantânea, durante longos períodos de tempo ela encontra-se em covariação com outras formas associadas (cf. Castro, 1991: 14). Deste modo, o desenvolvimento da mudança linguística não pode ser exclusivamente analisado face a fatores linguísticos, uma vez que estes estão estreitamente relacionados com os fatores sociais.

Atente-se ainda nos exemplos seguintes:

- f) Tenho aceite os teus conselhos sem contrariedade (oral).
- g) Há algum tempo atrás, ele foi internado de urgência (oral).

^{135[iii]} A este respeito, referem Celso Cunha e Lindley Cintra (1989: 3): «Condicionada de forma consistente dentro de cada grupo social e parte integrante da competência linguística dos seus membros, a variação é, pois, inerente ao sistema da língua e ocorre em todos os níveis, fonético, fonológico, morfológico, sintático, etc. E essa multiplicidade de variações do sistema em nada prejudica as suas condições funcionais.»

h) *"João Silva, que trabalha no clube há muitos anos, teve de pegar no telefone e ligar para alguém que se encontrava dentro das instalações"* (A Bola, 21/8/03).

A gramática normativa defende que o auxiliar 'ter' e 'haver' devem ser seguidos da forma regular do particípio passado do verbo principal. Ora, não é isso que se verifica em f) nem, na generalidade, em relação aos verbos "aceitar", "cobrir", "entregar", "ganhar", "gastar", "limpar", "salvar", por exemplo. A generalidade dos falantes-ouvintes de português parecem acreditar que, usando o particípio passado irregular, estão a aproximar-se da norma.

A utilização de redundâncias como "subir para cima", "descer para baixo", "entrar para dentro", por exemplo, são também muito frequentes. Em g) trata-se de uma redundância já quase completamente instalada. O raro é ouvir-se "há algum tempo...". Compreende-se este uso, sobretudo na oralidade, numa tentativa de o locutor enfatizar a sua mensagem.

É, também, cada vez mais frequente a enunciação h). Quer na oralidade, quer na escrita, assistimos, com o verbos "ligar" e "telefonar", à substituição da preposição "a", quando se refere a pessoas, pela preposição indicativa de lugar "para", o que parece ser uma influência do português do Brasil.

A nível fonológico, as alterações são igualmente significativas. Já referimos o caso de "alcoolemia"/"alcoólémia". A este junta-se o par "biópsia"/ "biopsia" e "pudico"/"púdico", só para citar alguns. A utilização na oralidade de *'carater', pronunciada como aguda, entre o público das artes gráficas e da imprensa é também frequente, ainda que seja uma forma grave.

Na origem de várias mudanças linguísticas, encontramos o fenómeno da analogia. Se há algum tempo, apenas aceitávamos a forma "paupérrimo" como grau superlativo de 'pobre', atualmente essa forma coexiste já com "pobríssimo". O mesmo sucede, por exemplo, em relação a "macérrimo" / "magríssimo".

Por sua vez, por se poder incorrer na formulação de enunciados incoerentes, já não me parece tão aceitável a ausência de oposições entre os pares "despoletar"/"espoletar"; "ir de encontro a"/"ir ao encontro de", por exemplo. Estas formas são antónimas, têm significados semânticos diferentes, no entanto, muitos falantes/ouvintes não têm consciência disso.

A oposição entre a segunda pessoa do singular e a segunda pessoa do plural (cada vez mais em desuso), do pretérito perfeito do indicativo é, também, cada vez menos frequente, provocando a bizarria de, por analogia com o <s> final da segunda pessoa do singular do presente do indicativo, assistirmos à junção das duas formas numa. Assim, "tu viste" é frequentemente atualizado na oralidade como *"tu vistes".

Também não se pode aceitar de ânimo leve enunciados resultantes do desconhecimento da estrutura profunda da língua, em que a falta da competência sintática é visível. É o caso de separação, por vírgula, do sujeito com o predicado e da não concordância verbal que se verifica, por exemplo, no enunciado seguinte:

** "O concurso para adjudicação da terceira fase que compreende a cobertura das bancadas norte e nascente tiveram a participação de duas empresas (...)" (O Jogo, 12/9/03).*

Nas frases longas, esta situação de não-concordância do sujeito ("o concurso") com o predicado ("tiveram") é relativamente frequente e, acredito, fica muitas vezes a dever-se, na escrita, à não releitura/correção do texto. Neste caso, a transformação da oração relativa restritiva em oração relativa explicativa, através de vírgulas, ajudaria a evitar a incorreção.

Concluimos remetendo para o poema de Alexandre O'Neill. O estudo da língua, quer numa perspetiva sincrónica, quer diacrónica, é essencial para a compreensão da mudança linguística. Só o conhecimento da língua permitirá uma produtividade em consciência, evitando a discriminação que será sempre mais social do que linguística.

Que postura adotar, pois, em relação às várias mudanças linguísticas, produto da consciência linguística, só raras vezes? Parece-me que em relação a esta questão, deverá imperar o bom senso, numa interdisciplinaridade entre a perspetiva linguística descritiva e a perspetiva linguística normativa.

BIBLIOGRAFIA

-
- Carvalho, José Herculano de (1974) Teoria da linguagem, Coimbra: Atlântida Editora.
- Castro, Ivo (1991) Curso de história da língua portuguesa, Lisboa: Universidade Aberta.
- Chomsky, Noam (1994) O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso, Lisboa: Caminho.
- Coseriu, Eugenio (s/d) Sincronía, diacronía e historia - el problema del cambio lingüístico, Madrid: Editorial Gredos.
- Coseriu, E. (1992) Competencia linguistica: elementos de la teoria del hablar, Madrid: Gredos.
- Cunha, Celso e Lindley (1989) Nova gramática do português contemporâneo, Lisboa: Sá da Costa.
- Fromklin, Victoria e Rodman, Robert (1993) Introdução à linguagem, Coimbra: Almedina.
- Campos, Maria Henriqueta Costa e Xavier, Maria Francisca (1991) Sintaxe e semântica do português, Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, Joaquim (1993) Estudos de sintaxe-semântica e pragmática do português, Porto: Porto Editora.
- Lyons, John (1980) Semântica, Lisboa: Editorial Presença.
- Lyons, John (1970) Linguistique générale, Paris: Librairie Larousse.
- Peres, João Andrade e Móia, Telmo (1995) Áreas críticas da língua portuguesa, Lisboa: Caminho.
- Marques, António (2001) Tento na língua!... Gralhas que por aí grassam...erros que por aí grassam..., Lisboa: Plátano Editora.
- Saussure, F. (1999) Curso de linguística geral, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Vanoye, F. (2002) Usos da linguagem, São Paulo: Martins Fontes.

13. M^ª HELENA ANACLETO MATIAS - DOCENTE ÁREA CIENTÍFICA DE LÍNGUAS E CULTURAS, INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO – HANACLETO@ISCAP.IPP.PT

Page | 198

TEMA 2.4. O PORTUGUÊS NAS COMUNIDADES LUSODESCENDENTES, “FORMAS DE HIBRIDISMO LINGUÍSTICO ENTRE LUSO-AMERICANOS DA COSTA LESTE”

Baseada num estudo realizado enquanto observadora-participante na comunidade de Chicopee, uma cidade na parte ocidental do estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América, defendo que nesta comunidade de lusodescendentes surgiram formas de hibridismo linguístico combinando a língua portuguesa e a inglesa.

De um ponto de vista sociolinguístico, pode-se considerar que os Luso-Americanos desta comunidade norte-americana inventaram um novo código linguístico. Houve um processo de hibridismo, o que pode levar a considerações do tipo “como um novo código com propósitos comunicativos pode surgir” e “como as relações biculturais, transculturais e multiculturais em tais comunidades” são um fator condicionante da maneira das pessoas se expressarem.

No penúltimo recenseamento da população nos E.U.A., eu tive que responder como uma residente estrangeira e, quando me perguntavam no formulário qual era a minha raça, eu escolhi responder como tinha ouvido aos ativistas do movimento dos direitos civis fazer nos E.U.A.: a “RAÇA”, eu juntei “HUMANA”. No fundo, não é a raça que nos distingue, mas a diversidade cultural que nos particulariza, tornando o conjunto humano mundial mais rico com essa mesma diversidade.

Por outro lado, é fundamental notar que nas comunidades de Lusodescendentes, a separação espacial e geográfica da comunidade de Portugal causa uma expansão da língua portuguesa, tomando formas revitalizadas e ao mesmo tempo separadas das do nosso país.

A minha hipótese de “hibridismo linguístico” entre os Luso-Americanos da comunidade de Chicopee, uma cidade na parte ocidental do estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América será ilustrada com a descrição de um estudo de carácter linguístico que eu tive oportunidade de levar a cabo quando fui observadora-participante dessa comunidade durante cerca de seis meses.

No meu estudo, usei uma variedade de métodos qualitativos sociológicos, tais como as técnicas de observação intensiva e entrevista gravada com participação mínima com a respetiva transcrição, e que foram combinadas com a análise breve de texto primário, tal como o livro das atas de reuniões do clube Luso-Americano e dos dados estatísticos, bem como a análise crítica de leituras da literatura sobre etnias e sobre sociolinguística.

A escolha de uma comunidade portuguesa em vez de um outro grupo étnico prende-se com o facto de haver um dilema na dicotomia que existe entre ser “outsider” ou “insider”. Na realidade, ao realizar a pesquisa no campo, tive algumas facilidades mas também problemas, exatamente porque tenho as mesmas raízes portuguesas que os respondentes. De um ponto de vista sociolinguístico, cheguei à conclusão que se pode considerar que os Lusodescendentes na costa leste dos Estados Unidos inventaram formas de um código novo.

Mas para encetar a discussão sobre “hibridismo linguístico” e sobre “a produtividade de uma interlíngua,” há a necessidade de definição inicial: o que é que pretendo dizer com “hibridismo linguístico”? Não considero que os Luso-Americanos deram origem ao nascimento de uma forma de “pidgin,” devido às muitas implicações linguísticas que tal indicação poderia causar... Por “hibridismo linguístico”, entendo que, ligado à preservação de determinadas formas linguísticas que vêm de um código puramente original e estabelecido, tal como o português e o inglês, por exemplo, pode haver uma evolução através de uma via particular, original, que é necessariamente diferente dos modelos primordiais. Com “hibridismo linguístico” quero dizer uma mistura, uma junção entre dois ou mais códigos linguísticos que tem uma vida própria e que é independente dos códigos originais. Quanto à produtividade linguística, entendo que uma língua se está a desenvolver constantemente e pode crescer como um ser vivo, biológico. Pode crescer nos termos da expansão do vocabulário com neologismos; por exemplo, o código evolui aliado às regras sintáticas, morfológicas que a gramática pre-estabelecida determina.

Partamos do princípio, para ilustrar esta tese, que o clube Luso-Americano de Chicopee é um microcosmo do grupo étnico cuja produção linguística pode ser usada como uma fonte do *corpus* para a análise linguística. É lá que o hibridismo linguístico pode ser mais bem visto: muitas formas linguísticas que existiam em Portugal permanecem uma realidade na comunidade de Chicopee, mas adaptadas ao código inglês. No clube pudemos ver a questão linguística e a instrução da língua como a defesa do grupo étnico: quanto mais instruído o grupo mostra ser, melhor consegue subir na tão chamada “escada do sucesso”. Há formas de solidariedade no clube: conviver ou encontrar um emprego, trabalho voluntário ou as “Ladies Auxiliaries” (as senhoras auxiliares), todas essas são formas de solidariedade que se lá podem encontrar. Há determinadas coisas no clube, que como é uma extensão da comunidade Luso-Americana de Chicopee, nos mostram que há uma cristalização dos seus hábitos e costumes e que esta é uma realidade entre os descendentes de portugueses na costa leste dos Estados Unidos. Esta cristalização coexiste no espaço e no tempo em contraste com o desenvolvimento dinâmico da produtividade linguística do

código híbrido, ou da sua “interlíngua”, se preferirem, de que tenho vindo a falar. Certamente os Lusodescendentes tiveram uma oportunidade para a inovação através da criatividade linguística.

Por exemplo, no clube Luso-Americano de Chicopee há um posto de “Manageiro” na administração do clube. Esta palavra foi inventada pelos sócios, e provém de um processo de fusão linguística das duas línguas: a raiz semântica básica é claramente inglesa (“manager”) que se fundiu com o sufixo da norma masculina do vocabulário ocupacional português (“-eiro”). Mas o que se revela ainda mais extraordinário ao investigador é que a terminologia é “pré-revolucionária”: após a Revolução dos Cravos houve mudanças profundas na maneira das associações recreativas locais, clubes de desporto, e os trabalhadores se organizarem. As posições dirigentes e administrativas que conferem o poder a um só indivíduo foram abolidas por um período de tempo relativamente longo. Os comités foram criados preferencialmente, em vez de um presidente ou um diretor. Mas como o clube Luso-Americano começou muito tempo antes da revolta portuguesa, ignorou completamente o conceito de “conselho de administração” ou de “comité organizativo” nos seus primeiros dias. Como nós podemos ver, a forma vocabular “MANAGEIRO” foi cristalizada no tempo e tem raízes nas duas línguas – inglesa e portuguesa. Isto prova que o clube tem agora uma vida americana autónoma, que tem particularidades culturais americanas mas raízes linguísticas portuguesas. Eu não quero julgar negativamente ou positivamente a comunidade de Lusodescendentes que estudei e que admiro muito. Tenho que notar, no entanto, que vivem sob algumas formas culturais cristalizadas e com uma produtividade linguística notável.

Pela análise linguística das atas das reuniões dos associados e da direção do clube podemos ver a mistura de ambas as línguas. Em termos de vocabulário, detetam-se os problemas típicos da interferência entre as duas línguas. A primeira vez que a palavra “Manageiro” surge é na ata da décima reunião. Há palavras que são traduções diretas e literais do inglês para o português, porque o referente não era conhecido em Portugal. Como os falantes não sabem como o referente é citado em Portugal hoje em dia, porque estão rodeados da língua inglesa, inventaram uma palavra nova. Estão aqui alguns exemplos: “REFRIGIDEIRA” (que vem claramente de “refrigerator”) quando podia ser “frigorífico”; este termo tem a fusão da primeira parte da palavra inglesa (“refrig” e o final do “-eira”, em português). Um outro exemplo é “TIQUETES” (“tickets”, em inglês) quando podia ser “bilhetes” – neste caso, a grafia está ajustada à norma linguística portuguesa mas a palavra é claramente proveniente de uma interlíngua de origem inglesa e portuguesa. No exemplo de “ESTOUA” (“store”), quando poderia ser “loja”), o fenómeno da interferência é notável – a palavra é inventada com uma fonética quase exclusivamente portuguesa, embora os morfemas sejam ingleses. Há também o exemplo similar de ESTOQUE (“stock”), quando poderia ser “depósito, armazém”).

Outras palavras são traduções literais ou fonéticas do inglês para português, porque não há nenhum conceito cultural equivalente na cultura portuguesa. Estão aqui alguns outros exemplos:

“FEETES” (“feet”, “pés”), quando poderia ser expresso em “metros”), “CHAUAS E STAQUES PARIS” (dos “Showers and stag parties,”) que poderia ser eventualmente traduzido como “festa de despedida de solteiros”, (embora o conceito cultural não seja equivalente nos E.U.A. e em Portugal).

Há não só palavras, mas também expressões que são traduções literais do inglês para o português pela mesma razão e que mostram mesmo um código proveniente de uma interlíngua. Mais alguns exemplos: “Escrever um POSTCARD”, quando podia ser “escrever um postal”), “MACHINS DE COCA-COLA” (máquinas), “CHAMAR UMA REUNIÃO ESPECIAL”, que vem de “to call a special meeting” quando poderia ser “convocar uma reunião extraordinária”). Todas estas palavras e expressões mostram uma criatividade linguística e o hibridismo da interlíngua criada é a característica da inovação.

Passo a apresentar uma análise de erros. Esta foi conduzida na primeira reunião registada em ata, no dia primeiro de abril de 1945. O *corpus* considerado é composto por aproximadamente 920 palavras. No *corpus* consultado há essencialmente cinco grandes tipos de erros detetados:

1 ortográfico (o grafismo fonético – 18 casos – e dentro de este grupo há 3 casos da produção fonética errada como uma base para a ortografia).

2 vocabulário (casos errados – da expressão 5 – e regionalismo não padronizado – 2 casos).

3 estrutural (caso das expressões demasiado longas – de uma frase, 6 casos, falta ou pontuação errada, incluindo acentuação morfológica errada – 3 casos – e caso inadequado do tempo – 1, do verbo).

Há também um erro na lógica do

4 discurso (3 casos de desconexão ou de redundância), e de

5. interferência (2 casos).

Nesta análise partiu-se do princípio da norma vigente e considerou-se desvio o que não está padronizado.

Embora os membros do clube não parecessem ter um nível elevado de educação, nunca usaram a escola portuguesa em Chicopee para finalidades de literacia entre adultos, apenas para a difusão da língua portuguesa entre as crianças. No entanto, parece que os problemas administrativos não eram a causa, pois não existiam. Os dois presidentes da escola e do clube pareciam ser bons amigos e o lugar onde a escola funciona pertence ao clube Luso-Americano. A escola não tem sequer de pagar o aluguer ao clube por usar as instalações. Há uma sala de aula, uma sala recreativa para as crianças e uma sala que é o gabinete do professor.

Até agora, tenho-me centrado nas formas de hibridismo linguístico que ocorrem num extrato do *corpus* das atas das reuniões do clube Luso-Americano da cidade de Chicopee, na parte ocidental de Massachusetts, nos E.U.A. Gostaria de questionar agora como um código comunicativo novo, que tenho vindo a chamar “interlíngua”, pode aparecer: há claramente um fenómeno de fusão e há relação com a interferência. A minha observação, reflexão e

leitura da literatura dizem-me, pelo menos no exemplo da comunidade em Chicopee, que os imigrantes portugueses na América levaram com eles os preconceitos, os tabus que tinham cá, no seu país, mas também a sua língua. O reflexo da sua língua materna nas formas linguísticas que usam no seu país de acolhimento é notável. Os Luso-Americanos com os quais eu convivi são razoavelmente “Americanizados” e a terceira geração deseja recordar os modos, hábitos e maneiras de Portugal como uma memória preservada, algo como um museu nas suas memórias, apesar de questionar o *Modus vivendi* economicamente poupado da segunda geração que emigrou para lá e que já são cidadãos americanos.

Gostaria de continuar esta discussão de algumas considerações linguísticas que, espero, deem origem a reflexão entre os participantes, com agora um alargamento ao tema do nosso Encontro e que versa as diversidades culturais na Lusofonia: eu defendo que existe biculturalismo, há relações transculturais e ambientes multiculturais em comunidades híbridas que podem causar o surgimento de uma cultura híbrida presidida por uma interlíngua que é a ligação de duas ou mais línguas tais como sejam o exemplo da comunidade de Luso-Americanos que eu acabei de focar. Não defendo que houve um processo de “pidginização”, porque isso implicaria uma criouliização da interlíngua, o que não é o caso; o que eu defendo é que há lá uma interlíngua, uma língua nova que está entre o português e o inglês. Mas esta língua nova tem uma vida própria, tal como os ramos de uma árvore que cresça com duas raízes. Uma combinação de português e de inglês deu origem ao código híbrido novo que é baseado na produtividade, na criatividade e na inovação na diversidade cultural da Lusofonia.

Para o estudante estrangeiro na América, a etnicidade é uma das características mais impressionantes da cultura americana. Especialmente após o movimento dos direitos civis nos anos 50 e nos fins dos 60 que criaram um sentido de pertencer a um grupo e especialmente durante o desenvolvimento da noção da ação afirmativa, que defendia as minorias étnicas, religiosas e afins durante os anos 70, hoje, muitos americanos definem-se através de uma identificação com o *stock* étnico dos seus antepassados. “Eu sou um Luso-Americano”, ou “eu sou um americano com uma herança portuguesa”, são as respostas comuns dadas ao estudante estrangeiro que pede a um americano que se autoidentifique.

Os Estados Unidos da América podem ser vistos enquanto uma “nação de nações”, como o poeta norte-americano Walter Whitman sugeriu metaforicamente, e esta ideia provém do papel importante que a noção de diversidade cultural e de pertença a um grupo étnico específico causou.

Noutros países a etnicidade está profundamente ligada à manutenção do *stock* local original, mas hoje em dia, as transmigrações são mais fáceis devido às possibilidades de transporte e são, felizmente para a diversidade cultural, uma realidade.

Nos E. U. A., à medida que os grupos americanos nativos iam sendo aniquilados com o genocídio pelos colonos europeus, a etnicidade tornou-se mais importante e ligou-se mais à importação de *stocks* étnicos novos com a imigração.

A imigração é uma das tendências dinâmicas que deram forma à cultura americana, importando as tendências de diversidade cultural de todo o mundo, incluindo Portugal com os Lusodescendentes. O que faz dos Estados Unidos um exemplo original de etnicidade e de hibridismo linguístico e cultural é que, à exceção dos americanos nativos, todos os grupos étnicos vieram de fora do país e são orgulhosos das suas raízes étnicas bem como da sua língua. O culto da mobilidade social como um símbolo do estatuto do grupo desenvolve a rivalidade e a competição entre os vários grupos étnicos, assim como um culto da aquisição da língua, neste caso do inglês. A cultura Anglo-Saxónica é predominante e este é um facto a ter em conta, se as comunidades Lusas quiserem preservar a língua portuguesa. Os indivíduos e os grupos étnicos que são mais bem equipados para serem bem-sucedidos na sociedade em que se encontram a viver são aqueles cujas maneiras se assemelham mais às da maioria. Quanto mais o grupo está exposto a uma tendência urbana e tradição industrial no seu país de origem, mais rapidamente tem uma possibilidade de ascender na tão chamada “escada do sucesso” no mundo novo.

Quanto mais rapidamente o grupo pode tornar-se “Americanizado”, mais são as suas possibilidades de competir e de ganhar num sistema capitalista hiperdesenvolvido. À primeira vista, a etnicidade americana manifesta o individualismo do grupo com a sua gastronomia própria e com as festividades ou as celebrações trazidas dos países de origem. Era frequente os Luso-Americanos me oferecerem um prato de cozido à portuguesa ou empadão de carne, quando os visitava nas suas casas para os entrevistar. Por vezes lamentavam-se que “não era tão bom como lá, em Portugal, porque faltava a chouriça” ou outro ingrediente que não existia no mercado americano...

Entretanto, após alguns anos ou gerações, estes costumes tornam-se diferentes dos que foram trazidos primeiramente, porque adquirem uma vida nova, apesar da cristalização. Os costumes sofrem na América uma evolução que é separada da evolução que os mesmos costumes sofrem no país de origem, no nosso caso, em Portugal. Consequentemente, não são os iguais aos do país de origem, havendo a cristalização de que tenho vindo a falar.

Defendo que os grupos étnicos não são de nenhuma maneira as unidades que, “transplantadas” do país de origem, foram levadas intactas para os E. U. A. Se fosse esse o caso, as comunidades étnicas nos E.U.A. seriam reproduções fiéis dos locais de que os imigrantes foram. As maneiras das comunidades étnicas são construções sociais das expressões culturais e não são as expressões elas próprias, como Eric Wolfe afirmou (1982:56). Apesar de muitas destas comunidades estarem num enclave, protegido das pressões da maioria ou num gueto coexistindo paralelamente à maioria, não é verdadeiro que as reproduções sejam fiéis. Não é o caso das comunidades lusófonas,

que têm um grau de assimilação grande; mas no caso de outras comunidades, por exemplo a chinesa ou a japonesa, o caso é diferente. Ainda assim, nenhuma Chinatown ou Nihon-machi de uma cidade americana devem ser tomadas como uma amostra fiel da República Popular da China ou do Japão, ainda que os turistas ocidentais ansiosos com as máquinas fotográficas e que querem provar comidas “diferentes” escolham acreditar quando se deslocam a esses bairros.

Para ilustrar a ideia que há diversidade linguística na Lusofonia, o meu estudo centrou-se na análise descritiva de uma comunidade em Chicopee, no estado de Massachusetts, na Nova Inglaterra. Gostaria de discutir que num estágio adiantado da etnicidade, como é o exemplo da comunidade de Luso-Americanos de Chicopee composta por três gerações, a ligação comum que produz a unidade dentro da diversidade é a tentativa de prolongar e conservar as características do que foi deixado para trás num processo da cristalização. Nessa tentativa, as características são enfatizadas demasiadamente com o fim de serem afirmadas. Esta qualidade acontece baseada na identidade linguística que, neste caso, é baseada no hibridismo e na produtividade causando revitalização da língua.

Espero ter mostrado que a etnicidade desta comunidade nos E.U.A. se rege pela importação de formas étnicas de outros países e que estas são refinadas com um processo de sublimação com características portuguesas e americanas. A situação da comunidade Luso-Americana dentro do contexto mais alargado de Chicopee verifica-se enquadrada numa população esmagadora e predominantemente branca onde os polacos, os canadianos e, mais recentemente, os porto-riquenhos convivem.

Gostaria de ter tido tempo para ter mencionado as instituições de apoio e os costumes religiosos que forneceriam mais material para a discussão linguística do português numa comunidade lusodescendente. Gostaria de ter tido tempo para ter descrito Chicopee no seu panorama histórico, bem como no seu contexto atual: o *stock* da população original e os grupos principais de imigração, aliados a uma descrição da população em Chicopee em termos de estrutura ocupacional, da composição racial, do nível económico e da sua identificação política. E também teria sido importante discorrer acerca das relações entre os grupos étnicos principais em Chicopee.

Mas tudo isso terá de ser feito noutra oportunidade. Gostaria de concluir dizendo que é sempre perigoso generalizar indutivamente os conceitos, mas tendo em conta o que me foi dado observar em Chicopee, acredito que há uma cristalização entre os Luso-Americanos na costa do leste dos E.U.A. Acredito também que a segunda e terceira gerações têm o mesmo interesse em recordar os hábitos do país de origem dos seus ancestrais, criando formas do código híbrido baseado na fusão das duas línguas, criando uma interlíngua. E também se baseiam em princípios linguísticos criativos, inovadores e contribuindo para uma maior diversidade cultural na Lusofonia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA:

- Livro de atas das reuniões do clube Luso-Americano, (1945/1953).

- Wolfe, Eric. (1982) *Europe and People Without History*, Berkeley e Los Angeles: University of California Press.

14. P.E JAIME NUNO CEPEDA COELHO - PROFESSOR JUBILADO UNIVERSIDADE DE SOPHIA, JAPÃO

TEMA 3.1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – LÍNGUA MATERNA E NÃO-MATERNA, “SITUAÇÃO E PERSPETIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DE MATRIZ CHINESA (CHINA, COREIA, JAPÃO E VIETNAME)”

Foi através do português que se deu a conhecer a língua japonesa à Europa, até finais do séc. XIX. E as informações mais exatas do Extremo Oriente do séc. XVI foram igualmente transmitidas em português. Foram sobretudo missionários portugueses que fizeram a transliteração latina das letras chinesas que deixaram de se usar no Vietname. Hoje em dia vê-se mais interesse dos orientais pelo estudo do português do que desejo dos portugueses de ensinarem a sua língua no Oriente. Portugal – e os outros países lusófonos – será um perdedor no séc. XXI, se não procurar responder a esse novo interesse.

Espero que o meu contributo simples para este II Colóquio da Lusofonia da SLP seja um apelo à divulgação da língua portuguesa no Extremo Oriente; e que o apelo encontre reação e dê fruto a curto prazo.

Vivendo há 43 anos no Japão vejo que a nossa língua foi – desde 23 de setembro de 1543, data mais provável da chegada dos portugueses à ilha japonesa de Tanegashima – até hoje, o maior veículo histórico de comunicação do País do Sul nascente com o exterior. Porque? Porque quase tudo o que se escreveu do e sobre o Japão desde 1543 até 1640 está escrito em português (Relato de Jorge Alvares, Peregrinação de Fernão Mendes Pinto, Cartas Anuais dos jesuítas, História do Japão do P. Luís Fróis, História da Igreja no Japão do P. João Rodrigues, etc.); porque o primeiro dicionário de Japonês – Língua Estrangeira é o “Vocabulário da Lingoa de Japan” de 1603, em português; porque este dicionário foi o pai de todos os dicionários de japonês até finais do séc. XIX (A começar pelo de Japonês-Espanhol, impresso 27 anos mais tarde nas Filipinas, e que é a tradução literal do nosso, até aos de Japonês-Alemão, Japonês-Francês e Japonês-Inglês); porque as primeiras gramáticas da língua japonesa são as do já mencionado P. João Rodrigues, em português; porque a primeira comitiva de visitantes japoneses à Europa em 1582 veio em barcos portugueses e a visita começou e terminou em Portugal; porque no séc. XX se formou num país lusófono, o Brasil, a maior colónia de japoneses do mundo; porque no séc. XXI existe no Japão um grupo de 260.000 lusofalantes, quase

todos brasileiros; porque no Japão há duas revistas mensais e quatro semanários impressos em português; porque o português – e a cultura luso brasileira – é Departamento ou Faculdade em seis universidades japonesas; e porque o número de japoneses, que por várias razões estudam o português, não para de aumentar.

Por todos estes factos vê-se claramente que, no Japão, o português não é uma língua peregrina. E se neste momento a língua ocidental dominante é o inglês ninguém pode profetizar que daqui a mais quinhentos ou mais mil anos, não possa ser o português. Assim nós, Portugal e o Brasil sobretudo, lutássemos pela nossa língua. Até os angolanos, moçambicanos e timorenses já começam a dar o seu contributo para divulgar a língua portuguesa no Japão.

Quanto à China, o papel do português foi semelhante ao exercido no Japão. Os relatos escritos em português sobre a China superam o de Marco Polo. O primeiro dicionário é o de Chinês-Português. E era em português que, em Macau, missionários estudavam o chinês. Por ser bem conhecido de todos, não falarei do papel importantíssimo que a nossa língua desempenhou e continuará a desempenhar em Macau – esse pequeno torrão de hibridismo cultural que continua tão misterioso para portugueses como para chineses.

Quanto à Coreia, o ensino do português é recente, mas está em expansão. A Coreia é um país dinâmico e as comunidades de coreanos no Brasil e em Portugal tendem a aumentar.

Quanto ao Vietname, foi um português, o P. Francisco Pina, que com outro padre, francês, elaborou o “*Dictionarium Annamiticum Lusitanum*” (Dicionário Vietnamita-Português), impresso em Roma em 1651. E mais fizeram: baseados na fonética do português fizeram a transliteração das letras chinesas – que eram a escrita do país – para o alfabeto latino, que passou a ser, e é hoje, a escrita do Vietname e do Laos – façanha pela qual estes países lhes estão eternamente gratos. Nos tempos atuais as relações do Vietname com os países lusófonos são incipientes; e por isso oferecem um terreno ideal para quem queira ser pioneiro. Há dois anos ouvi uma conferência de um professor universitário do Vietname no Porto a estimular-me a começar por fazer um Dicionário Português-Vietnamês para ligar mais o seu país aos de língua portuguesa. Se o convite chegou tarde para mim, ele aí fica para outros.

E agora: as perspectivas. Serão fracas, se continuarmos só a falar, falar, falar sobre “Que fazer com a nossa língua?”; serão boas, se começarmos a ser realistas e a trabalhar por ela em todas as frentes.

Deixem-me então ser realista e concreto, falando-lhes da minha experiência no Extremo Oriente. Quando fui estudar japonês para Tóquio em 1960 tive de usar material didático todo em inglês porque não havia bons dicionários e gramáticas em português, bons e atuais. Isto pareceu-me uma anomalia ou lacuna que era urgente

corrigir. Já então havia muitos brasileiros a estudar japonês e japoneses a estudar português. Todos eles se queixavam que eram precisos dicionários. Foi então que decidi sair do coro das queixas; e comecei a fazer um dicionário. Ao princípio tudo eram dificuldades. Mas com o tempo e alguma organização começaram a juntar-se subsídios e colaboradores – e o “Dicionário Universal Japonês Português” aí está. As suas duas Editoras estão surpreendidas com a procura que tem. Afinal o português não é um peregrino perdido no longínquo e misterioso oriente. Desse Oriente e, em concreto, dos países de matriz chinesa, pedem-nos um grande dicionário da lusofonia – pedido feito também por um professor de português, alemão, no Congresso “O Universo da Língua Portuguesa” promovido pelo Instituto Camões em maio de 2001. Tal pedido não tem tido eco entre nós. Temos bons dicionários – entre eles o da Academia, Aurélio séc. XXI, Michaëlis e Houaiss – mas todos destinados a um público lusófono. Falta-nos um, acessível aos milhares, senão milhões, de estrangeiros que estudam a nossa língua. Só nós o podemos fazer. Haverá maior prioridade do que esta para defender e promover o português? Há três anos que ando a vender a ideia de o compilar; e só na SLP encontrei eco. Mas são precisos subsídios e sobretudo colaboradores. Se este “II Colóquio da Lusofonia da SLP em Bragança” desse o empurrão para os juntar, certamente que ficaria na história dos congressos e colóquios da lusofonia.

Este dicionário de português para estrangeiros teria de adotar as grafias portuguesa e brasileira para deixar ao estudante estrangeiro a liberdade de escolha; mas daria prioridade à grafia portuguesa. Assim: econó[m]ico, comboio [trem], etc. Como há pouca vontade de trabalhar na uniformização dos termos técnicos, o dicionário procuraria também dar a maior importância à vernaculidade e ortoépia dos vocábulos. E usaria todas as técnicas da lexicografia moderna, para o estrangeiro, por assim dizer, poder aprender, só com o dicionário, o uso correto do vocabulário lusófono em todas as suas aceções.

Estou certo que um dicionário da língua portuguesa com estas características seria bem-vindo nos países de matriz chinesa por todos aqueles que, depois de aprenderem os rudimentos do português, se querem habilitar a dominá-lo bem e o poder traduzir. E, acrescentaria, haverá alguma área geográfica, ou até país lusófono, onde este dicionário não fosse bem-vindo? Porque não se pode estudar bem uma língua estrangeira sem um dicionário acessível mas completo, nessa mesma língua; e a nossa merece-o.

Quem escuta o apelo?

15. ROSÁRIO DURÃO - DOUTORANDA ESTUDOS DE TRADUÇÃO, UNIVERSIDADE ABERTA, -

TEMA 2.2. O FUTURO DO PORTUGUÊS NA UE - "O ENSINO DA TRADUÇÃO E O DESAFIO EUROPEU"

O Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, mais do que um conjunto de imperativos que importa cumprir até 2010, devem ser entendidos como um desafio a todos os que preocupam com a formação de tradutores. Consciente da importância da tradução numa Europa multilingue, moderna e competitiva, o Conselho Europeu das Línguas fez algumas recomendações quanto aos objetivos, currículos e conteúdos dos cursos superiores de tradução, chegando, mesmo, a propor um perfil base para os cursos de primeiro ciclo, que também deverá ser tomado em conta na altura da (re)estruturação dos cursos de segundo ciclo. A presente comunicação pretende fazer uma leitura deste perfil e outras diretrizes europeias com um triplo objetivo: definir o que a Europa entende por tradução e o seu ensino, avaliar o grau de aproximação à realidade portuguesa e apontar algumas das vantagens e dificuldades que a adoção efetiva das indicações europeias pelas instituições de ensino superior em Portugal envolve.

O Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior representam uma oportunidade única para dotar o ensino da tradução no nosso país de um dinamismo e atualidade sem precedentes e para o inserir, definitivamente, nas rotas do que se leciona, exerce e investiga nesta área por toda a Europa. Este desafio supõe, porém, mudanças significativas no conceito de tradução, na estrutura dos cursos e, até, na prática docente e conceitos de estudo e aprendizagem, motivo pelo qual o Conselho Europeu das Línguas desenvolveu, entre outras recomendações, um modelo de curso de tradução ao nível do primeiro ciclo (que deverá ser tomado em consideração no momento de se (re)estruturarem os cursos de pós-graduação e mestrado), baseado no conceito de boas práticas e nas necessidades de tradução de cada país, da Europa comunitária e do mundo atual.

Como sempre acontece, no entanto, diante de mudanças profundas, corre-se o risco de os docentes e coordenadores dos cursos de tradução em Portugal não aceitarem o desafio e, alegando a experiência feita e a liberdade de investigar, nada fazerem para alterar os velhos hábitos e práticas ou, como alternativa, imiscuírem-se à latitude e profundidade das transformações, introduzindo alterações de superfície, como acontece quando se mudam apenas os nomes das disciplinas.

Esta comunicação pretende, por isso, fazer um levantamento das orientações europeias relativamente aos objetivos e estrutura dos cursos, estabelecendo uma comparação com o estado das coisas no nosso país, e expondo as principais vantagens e dificuldades da adoção efetiva destas indicações.

1. O PERFIL DE CURSO DE TRADUÇÃO E OUTRAS RECOMENDAÇÕES EUROPEIAS

Em 1999, o Conselho Europeu das Línguas publicou as conclusões do TNP 1 - Thematic Network Project in the Area of Languages I (1996-1999), cujos anexos incluíam um relatório descrevendo a situação da formação em tradução e interpretação nos países da União Europeia e candidatos (European Language Council a, 1999), as

recomendações gerais para a formação em tradução e interpretação (European Language Council b, 1999) e os modelos de três cursos na área, um dos quais dedicado especificamente à “Tradução”, nas suas modalidades escrita e oral, bem como de materiais informáticos e audiovisuais (European Language Council c, 1999).

Em 2003, o projeto Tuning Educational Structures in Europe, que tem por objetivo viabilizar os propósitos de harmonização curricular estabelecidos pelo processo de Bolonha, editou o relatório final da primeira fase do projeto, no qual estipula, entre outras coisas, o que designa o “novo paradigma educativo” para o ensino superior na Europa (González 2003).

É sobre estes quatro documentos que me irei debruçar.

1.1. OS OBJETIVOS DOS CURSOS DE TRADUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO

Os objetivos dos planos e conteúdos curriculares apresentados são a harmonização e transparência transeuropeia dos cursos de tradução e interpretação, segundo os mais elevados padrões de qualidade e exigência no ensino e aprendizagem, a mobilidade dos estudantes e docentes e o apoio à criação de normas na área. São também o desenvolvimento da pluralidade de competências e conhecimentos necessários à inserção profissional dos diplomados nos mercados de trabalho regional, nacional, europeu e global.

1.2. O PERFIL DO CURSO DE 1º CICLO EM TRADUÇÃO

As “Course Profile Recommendations” apresentam o perfil básico dos cursos de tradução ao nível do primeiro ciclo (o qual deverá ser tido em consideração na (re)estruturação dos programas de segundo ciclo), cujo plano de estudos apresento na **Tabela 1**:

1º Ano	<i>Análise e Produção de Texto 1 (APT)</i>	<i>Linguística Comparada 1 (LC)</i>	<i>Cultura e Temáticas da(s) Língua(s) Estrangeira(s) 1 (CTLE)</i>	<i>Técnicas de Tradução (TecT)</i>		<i>Cultura Europeia (CE)</i>	<i>Ferramentas de Tradução (e Processamento de Texto) 1 (FT)</i>
2º Ano	<i>Análise e Produção de Texto 2 (APT)</i>	<i>Linguística Comparada 2 (LC)</i>	<i>Cultura e Temáticas da(s) Língua(s) Estrangeira(s) 2 (CTLE)</i>	<i>Tradução Geral 1 (TG)</i>	<i>Metodologia da Tradução (MT)</i>	<i>Teoria da Tradução (e Técnicas de Investigação Documental) 1 (TT)</i>	<i>A Profissão e a Ética Profissional (P)</i>
3º Ano	<i>Terminologia (e Documentação) 1 (T)</i>	<i>Técnicas de Interpretação (I)</i>	<i>Linguagem e Cultura Especializadas (LCE)</i>	<i>Tradução Geral 2 (TG)</i>	<i>Tradução para PSL 1 (PSL)</i>	<i>Teoria da Tradução 2 (TT)</i>	<i>A Profissão e a Ética Profissional (P)</i>
4º Ano	<i>Terminologia 2 (T)</i>		<i>Linguagem e Cultura Especializadas (LCE)</i>	<i>Tradução Geral 3 (TG)</i>	<i>Tradução para PSL 2 (PSL)</i>		<i>Ferramentas de Tradução 2 (FT)</i>

Tabela 1: Plano do Curso de Licenciatura em Tradução, por ano/disciplina
(segundo o TNP Sub-Project 7 – Translation and Interpreting, 1999)

O documento inclui, também, indicações sobre os conteúdos destes módulos curriculares, os quais apresento na

Tabela 2:

Análise e Produção de Texto (língua A)	Análise de texto, vocacionada para a tradução (coerência e tipologia textual, marcas culturais, o contexto e o cotexto, etc.); técnicas de redação, resumo e revisão de diversos tipos de texto para diversos tipos de público e segundo critérios estilísticos e normas textuais específicas
Linguística Comparativa	estudo comparativo dos aspetos gramaticais, fraseológicos, semânticos, tipológicos, pragmáticos, etc. de textos representativos
Cultura e Temas da(s) Língua(s) Estrangeira(s) (línguas B e C)	estudo comparativo da história, literatura, instituições políticas, quadro legal, económico e social, e outros aspetos do quotidiano dos países da(s) língua(s) estrangeira(s) em relação à língua A
Ferramentas de Tradução (e Processamento de Texto)	processamento de texto e ferramentas de tradução (dicionários, bases de dados em linha, programas avançados de tradução, etc.)
Técnicas de Tradução	conhecimento dos diversos tipos de relação entre os textos de partida (TP) e de chegada (TC); análise de problemas (estudo comparativo dos padrões lexicais e culturais, normas), etc.
Cultura Europeia	instituições, políticas, funções, perspetivas e problemas da União Europeia
Profissão e Ética Profissional	estatuto legal e remuneratório do tradutor, contratos de tradução, organizações profissionais, etc.; relação tradutor-cliente (requisitos do cliente, leitores e finalidades de uma tradução, responsabilidade do tradutor pelo seu trabalho e limites dessa responsabilidade, etc.)
Tradução Funcional Geral	aplicação dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Análise e Produção de Texto às diferentes combinações linguísticas e emprego das diversas técnicas de tradução (sinóptica, seletiva, documental), com o apoio de equipamentos informáticos e ferramentas de tradução; tradução de diversos tipos de texto para leitores específicos e com finalidades diferentes; gestão de projetos, etc.
Metodologia da Tradução	fases do processo de decisão em tradução; identificação e tradução das marcas culturais de um texto; aplicação de parâmetros de natureza linguística à tradução (progressão temática, coerência textual, etc.)
Teoria da Tradução (e Técnicas de Investigação Documental)	como se faz investigação em tradução; história da tradução; abordagens à tradução (linguística, comunicativa, funcional, etc.); correntes teóricas; conceitos utilizados na investigação, etc.
Técnicas de Interpretação	técnicas de tradução oral, retórica, tradução à vista, etc.
Terminologia (e Documentação)	terminologia orientada para a tradução; investigação em terminologia; princípios de terminologia (hierarquias conceituais, a sequência termo + conceito); princípios e problemas de normalização, documentação e terminografia (em formato tradicional e eletrónico); termos em contexto, seu significado e transferência; criação de glossários e bases de dados; gestão de termos em diversas línguas, etc.
Linguagem e Cultura Especializadas	conhecimentos de economia, direito, ciência, tecnologia e/ou medicina
Tradução para PSL (audiovisuais e localização)	tradução de audiovisuais; introdução à tradução especializada; técnicas de investigação em localização; estratégias de identificação terminológica, tipos de texto e gestão de projetos de localização, etc.

Tabela 2: Conteúdo dos Módulos Curriculares do Curso de 1º Ciclo em Tradução
(segundo o TNP Sub-Project 7 – Translation and Interpreting, 1999)

A articulação entre os conteúdos programáticos das várias disciplinas, o peso dos módulos específicos da área e das matérias de natureza prática, a diversidade das modalidades de tradução contempladas e a ligação à vida ativa são aspetos que me levam a concluir que a visão que a Europa tem da tradução é, ao contrário do que geralmente acontece em Portugal, a de uma disciplina autónoma (das línguas, linguísticas e dos estudos literários) e de um “saber fazer” que é, necessariamente, também um “saber investigar” e um “saber refletir”, já que não há bons tradutores que não sejam, igualmente, bons investigadores e bons críticos.

Mais, esta visão aponta para um conceito de formação em tradução próximo do que Don Kiraly denomina as competências do tradutor (**translator competence**), ou seja, a aquisição, não apenas das competências de traduzir, no sentido estrito da palavra (que Kiraly designa **translator competence** e que parece caracterizar a esmagadora maioria dos nossos cursos), mas de tudo o mais que um tradutor profissional deve conhecer e ser capaz de fazer hoje em dia, como seja, trabalhar em equipa, ter bons conhecimentos das áreas especializadas, saber utilizar toda a panóplia de meios e programas informáticos ao seu dispor e saber aplicar e adaptar as suas competências e conhecimentos a novas áreas, como os media e os produtos informáticos, e a outras atividades, como a revisão e a gestão terminológica (Kiraly 2000, 10-14).

Mas os organismos e instituições de ensino superior europeias propõem, ainda, outras recomendações.

1.3 OUTRAS INDICAÇÕES DO TNP E DO PROJETO TUNING

O TNP apela à flexibilidade dos programas escolares de forma a adaptarem-se às inovações e necessidades do mundo tecnológico, social e profissional. Convida, também, as instituições de ensino a promoverem cursos intensivos nas áreas mais sujeitas à mudança. Insiste, mais, no firmar da relação entre a experiência académica e a profissional, através de estágios junto de tradutores experientes ou disciplinas de projeto e sugere que, dadas as características do mercado europeu, se contemple também o ensino da retroversão. Além disso, o TNP recorda o carácter basilar dos módulos do perfil, até para as formações de segundo ciclo, que deverão adaptá-los à formação anterior do estudante, ao carácter altamente especializado destes graus de ensino e à área de especialização da instituição adotiva. A formação em tradução literária, tão cara aos nossos docentes universitários) é situada neste nível, devido ao carácter essencialmente profissionalizante dos cursos de primeiro ciclo e, deduzo, o estatuto da tradução literária como uma alta especialização, à semelhança do direito, das engenharias ou da medicina.

A leitura dos programas e planos de curso para o ano letivo de 2003/2004 revela uma situação algo diferente, nestes aspetos. A estrutura dos cursos é demasiado rígida para se adaptarem facilmente às inovações (uma exceção digna de nota é a flexibilidade do curso de licenciatura em tradução da Universidade de Évora, que também já foi adaptada ao sistema de créditos europeu), poucas são as instituições que preveem seminários e outros estudos suplementares (ressalva feita para a pós-graduação em Interpretação de Conferências da Universidade Autónoma e o mestrado em Terminologia e Tradução da Universidade do Porto) e o ensino da tradução literária é endémico nas formações de primeiro ciclo e em algumas do segundo, que deveria singularizar-se pelo grau de especialização e não de generalização, como ainda acontece (as exceções neste caso são a pós-graduação em Tradução Jurídica e Económica do ISLA, a da Universidade Lusófona em Tradução Jurídica, que contou com a colaboração da APT, e, novamente, o mestrado da Universidade do Porto).

De positivo, há a referir a preocupação crescente em expor os estudantes a aspetos do universo profissional através dos estágios profissionalizantes ou dos projetos de tradução, bem como a tendência, quase clássica mas controversa (Magalhães, 1996: 259), para ensinar a retroversão (a controvérsia prende-se com o facto de o teor pouco profissionalizante e especializado de grande parte dos cursos de tradução ministrados no nosso país até ao momento sugerir que o que mais necessitamos, neste momento, é de pessoas que saibam traduzir bem nas diversas áreas da especialidade do que retroverter).

Relativamente às línguas estrangeiras, e porque os cursos de tradução não devem ser confundidos com cursos de línguas, o TNP apela à inclusão de pré-requisitos de entrada (provas de avaliação de conhecimentos linguísticos, culturais e interculturais) para as línguas mais conhecidas, sugerindo que as lacunas pontuais dos estudantes sejam resolvidas fora das instituições, em institutos e centros de línguas com os quais as escolas, institutos e universidades tenham estabelecido acordos prévios. Ora, nenhum estabelecimento de ensino superior em Portugal, nem do setor público, nem do privado, segue estes conselhos. Além deles, o projeto apela à diversificação da oferta de formação em línguas, de maneira a contemplar as que são menos conhecidas, incluindo as dos países candidatos à União Europeia, como o romeno ou o turco, ao mesmo tempo que recorda que o elevado nível linguístico e cultural que se espera dos diplomados obriga as instituições a proporcionarem cursos de iniciação a estas línguas. Também aqui se constata que a situação portuguesa não se harmoniza com os desígnios da Europa, uma vez que os 21 cursos de 1º ciclo e 12 programas de 2º ciclo concentram-se no inglês e francês, seguidos do alemão e espanhol. Apenas a Universidade do Minho oferece o árabe, o neerlandês e o chinês e a Universidade Lusófona, o italiano, o árabe e o russo. Além disso, e segundo me é dado a conhecer, um outro tipo de entrave é o facto de os estudantes nem sempre estarem muito recetivos a este tipo de diversificação.

Também o projeto Tuning faz algumas recomendações. Propõe um novo “paradigma educativo” para o ensino superior, que gira em torno dos conceitos de aprendizagem ao longo da vida, da educação centrada no estudante e na aquisição de competências e, consequentemente, da figura do docente-tutor. Por estes motivos, o projeto apela à diversificação das situações de aprendizagem, ao envolvimento dos estudantes nas diversas fases e formas (individual e em grupo) do processo de ensino-aprendizagem, à avaliação centrada nas competências, nas capacidades e nos processos de aprendizagem e à conceção de materiais pedagógicos segundo estes princípios. A estranheza destas ideias aplicadas ao ensino superior e a escassez de materiais pedagógicos para a docência da tradução e da interpretação em português europeu são exemplos perfeitos do muito que está por fazer neste sentido.

As recomendações do TNP estendem-se aos docentes/formadores em tradução e interpretação, exortando a que todos sejam detentores de formação académica e experiência profissional na(s) sua(s) área(s) de docência e que nenhum deles ensine sem, também, investigar (como diz Carlos Castilho Pais quando escreve: “o investigar e o

ensinar [são] as duas faces de uma só moeda”) (Pais 1999, 146). Para além disto, o TNP requer que a formação pedagógica dos docentes/tradutores/investigadores de tradução e interpretação se torne um hábito (o projeto Tuning também apela à formação dos docentes nos diversos métodos pedagógicos). Ora, muitas destas sugestões são, claramente, novas para todos nós, embora algumas escolas e universidades já recrutem docentes que são também tradutores e investigadores, como, por exemplo, a Universidade do Minho ou a Universidade do Algarve.

Naturalmente, o TNP também visa as instituições em si, solicitando, em primeiro lugar, que o ensino da tradução se efetue em escolas e departamentos de tradução e interpretação, o que não acontece em nenhuma escola ou universidade portuguesa. A seguir, recomenda que a comunidade científica, no seu todo, reconheça o estatuto científico da disciplina e a importância da investigação na área, e que as instituições disponham das condições materiais indispensáveis à investigação em tradução e à colaboração entre os diversos estabelecimentos de ensino superior, bem como entre estes e a sociedade civil, no país e no estrangeiro, em iniciativas como projetos de investigação conjuntos, que tanto podem ser impulsionados pelo meio académico como o profissional, estágios, cursos e seminários lecionados por especialistas das mais variadas áreas ou a mobilidade dos docentes e estudantes. Também a nível institucional a situação em Portugal indicia a extensão do caminho a percorrer, cuja primeira etapa seja, talvez, a da criação de Departamentos e Escolas de Tradução e Interpretação.

Finalmente, o TNP destina algumas solicitações às instâncias políticas dos diversos países e à União Europeia, que se podem resumir no reconhecimento, incentivo e concessão dos apoios financeiros necessários à implementação de todas estas indicações. No entanto, se sabemos que UE concede fundos para o apetrechamento dos estabelecimentos de ensino superior com as novas tecnologias indispensáveis a este tipo de formação, já a tão necessária formação de doutorados, por exemplo, não parece granjear grande simpatia, como se verifica pela redução das verbas destinadas às bolsas de investigação no nosso país.

Em suma, diria que as conclusões e sugestões do TNP e do projeto Tuning são tanto mais estimulantes quanto mais conscientes estivermos da distância que, salvo exceções pontuais, nos separa do ideal apresentado.

2. VANTAGENS E DIFICULDADES RESULTANTES DA ADOÇÃO EFETIVA DAS INDICAÇÕES EUROPEIAS

Gostaria de começar esta parte referindo-me às dificuldades. O maior obstáculo que, neste momento, se eleva é, sem dúvida, a questão das mentalidades: as mentalidades dos docentes, dos estudantes e dos tradutores. Senão, vejamos.

Dos docentes, este novo paradigma reclama uma grande disponibilidade para aceitarem que outras formas de ensinar são, provavelmente, mais eficazes do que as que seguem há vários anos, para reconhecerem que os conceitos que têm acerca da tradução e do que deve ser a formação na área

correspondem, frequentemente, mais ao percurso individual de cada um do que ao que é melhor, em cada momento, para os estudantes, para a disciplina e para o país, para escutarem realmente os comentários e as críticas dos estudantes e agirem sobre elas, para orientarem os seus interesses de investigação também para a vertente aplicada dos estudos de tradução e para tornarem o contacto com o mundo que os rodeia uma parte integrante da sua atividade profissional.

Dos estudantes, espera-se, igualmente, uma maior abertura, embora, no seu caso, esta se prenda com a aprendizagem de novas línguas e novas áreas temáticas, com a residência em outros países durante um semestre ou um ano letivo de maneira a aperfeiçoarem os seus conhecimentos, ou com a investigação e a formação avançada (precisamos de muitos novos doutores/tradutores especializados nos diversos ramos da disciplina e que queiram ser também docentes).

Dos tradutores profissionais, estes projetos pedem a assimilação da noção das competências do tradutor que aqui foi apontada e da ideia da formação ao longo da vida, que inclui, naturalmente, uma maior abertura para os cursos de formação especializada em todas as áreas (julgo que esta é uma questão que tem de ser referida, uma vez que, a julgar pela minha experiência com a pós-graduação em tradução técnica e científica que criei na Universidade Lusófona, com a colaboração do presidente da APT, e que não chegou a ter início porque o número de candidatos não atingiu o mínimo obrigatório de 15 ao fim de quase um ano de inscrições, nem os recém-licenciados, nem os tradutores em exercício parecem estar muito motivados para a formação avançada que menos se têm associado ao ensino superior, ainda que estas sejam as mais carenciadas e aquelas em que se verifica uma maior procura da parte dos empregadores).

É evidente que uma renovação tão profunda depende, em grande parte, do esforço concertado dos mais diversos agentes, desde a representação da Comissão Europeia em Portugal à APT e APET, os empresários, os tradutores, os pais, os amigos e, como não poderia deixar de ser, as próprias instituições de ensino superior e seus docentes, por exemplo, em motivadoras ações de sensibilização dos estudantes secundário para o grande mundo que é a tradução e os inúmeros atrativos que a profissão de tradutor especializado encerra. E uma tal confluência, sabemos bem, nem sempre é fácil, conforme se depreende da imagem persistente do universo da tradução e do seu ensino em Portugal como a de seres e entidades que mais pregam aos peixes do que dialogam umas com as outras. No entanto, também é certo que a consonância de esforços e interesses é possível e, sobretudo porque as nossas instituições de ensino superior não se podem gabar de ter uma tradição nesta área (com a honrosa exceção do ISLA), julgo que os documentos que tenho vindo a analisar constituem um excelente ponto de partida para transformar este sonho em realidade.

Por isso, eu concluiria dizendo que as maiores vantagens destas propostas são, afinal e muito simplesmente, a solução de grande parte dos problemas que os mais diversos interessados nesta nobre

profissão e disciplina, ou transdisciplina, como prefiro dizer, têm vindo a apontar. Que se inicie, então, o diálogo e que se abrace o desafio!

3. BIBLIOGRAFIA

European Language Council a. (1999) 'National Reports on the Training of Translators and Interpreters'. European Language Council. Disponível em < <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7NatReps.pdf> >.

European Language Council b. (1999) 'Final Recommendations'. European Language Council. Disponível em < <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7FinalRecs.pdf> >.

European Language Council c. (1999) 'Course Profile Recommendations'. European Language Council. Disponível em < <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7profiles.pdf> >.

González, Julia e Robert Wagenaar (eds.). (2003) 'Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Phase 1'. Tuning Educational Structures in Europe. Disponível em

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf >.

Kiraly, Don. (2000) A Social Constructivist Approach to Translator Training: Empowerment from Theory to Practice, Manchester: St. Jerome Publishing.

Magalhães, Francisco José. (1996) Da Tradução Profissional em Portugal (Estudo Sociológico), Lisboa: Edições Colibri.

Pais, Carlos Castilho. (1999) Em Louvor de Cassandra. Uma Teoria da Tradução, Lisboa: Universidade Aberta.